

EL JUEGO DE FICCIÓN Y LA ACTIVIDAD CREADORA EN NIÑOS DE 5 Y 8 AÑOS
DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

YERLEY FAINDRY CARRILLO PINEDA

CATALINA CORTES PIZA

JENNY PAOLA GARCIA ACOSTA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO CREATIVIDAD Y

APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTÁ D.C. 2017

EL JUEGO DE FICCIÓN Y LA ACTIVIDAD CREADORA EN NIÑOS DE 5 Y 8 AÑOS
DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

YERLEY FAINDRY CARRILLO PINEDA
CATALINA CORTÉS PIZA
JENNY PAOLA GARCÍA ACOSTA

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magíster en Educación

Tutor del Proyecto:
JOSÉ ANDRÉS PINILLA MARTINEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DESARROLLO COGNITIVO CREATIVIDAD Y
APRENDIZAJE EN SISTEMAS EDUCATIVOS

BOGOTA D.C. 2017

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RECTOR: PADRE JORGE HUMBERTO PELÁEZ P S.J.

DECANO ACADEMICO: JOSE LEONARDO RINCÓN CONTRERAS

DIRECTOR POSGRADOS: RICARDO MAURICIO DELGADO SALAZAR

DIRECTOR DE LINEA: FÉLIX ANTONIO GÓMEZ HERNÁNDEZ

DIRECTOR DE LA TESIS: JOSÉ ANDRES PINILLA MARTÍNEZ

NOTA DE ADVERTENCIA

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

Artículo 23, resolución No 13 del 6 de julio de 1946, por la cual se reglamenta lo concerniente a Tesis y Exámenes de Grado en la Pontificia Universidad Javeriana.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirnos iniciar y terminar este camino.

*A nuestras familias, por el apoyo incondicional que desde el primer día nos brindaron,
dándonos fortaleza y confiando en nosotras.*

*A nuestro tutor Andrés Pinilla, por su compromiso y entrega a lo largo de nuestra
investigación y por creer en nuestro proyecto.*

A las instituciones educativas por abrirnos las puertas y creer en nuestra propuesta.

Contenido

Introducción.....	15
Justificación	17
Antecedentes.....	20
Investigaciones sobre Juego de Ficción.....	20
Investigaciones sobre actividad creadora.....	25
Marco Teórico	27
Teorías sobre el juego en la primera infancia	27
La importancia del juego en la primera infancia	33
El símbolo en Piaget	39
El juego en Piaget.....	40
El planteamiento de Vygotski sobre el juego	43
La actividad mediata en el juego.....	45
Juego simbólico y juego de ficción en Piaget y Vygotski	48
Teorías sobre el juego de ficción	51
El juego de ficción y sus características	57
Ficción, suspensión y metarrepresentación.....	58
Modelo de Alan Leslie.....	58
Metarrepresentación y suspensión	61
La suspensión	62
Relación entre la suspensión y los símbolos enactivos	64
La sustitución de objetos.....	66
Sustitución simbólica y ficción	72
Categoría: <i>hacer como sí</i>	75
Gestos icónicos: herramienta comunicativa en el juego del infante	80
Actividad Creadora	82
Actividad Reproductora y Combinadora o Creadora	82
Formas de relación entre la imaginación y realidad	85
Disociación	89
Asociación	90
Metodología.....	92

Pregunta de investigación	92
Objetivos	92
Objetivo General	92
Objetivos Específicos	92
Enfoque de investigación: mixto con énfasis en lo cualitativo	93
Tipo de estudio: Estudio de caso	94
Caracterización de la población	95
Participantes	99
Procedimiento	99
Primera fase: Revisión y elaboración de antecedentes del marco teórico.....	99
Segunda fase: Establecimiento de categorías de análisis y diseño del instrumento....	100
Tercera fase: Selección de participantes	100
Cuarta fase: Diseño de la tarea de análisis “Jugando y creando”	101
Quinta fase: Aplicación de la tarea de análisis “Jugando y creando”	102
Sexta fase: Análisis de resultados	104
Formato de registro de observación:	104
Definición de las categorías principales de juego de ficción y actividad creadora:	104
Análisis de resultados y discusión	105
Análisis de las semejanzas y diferencias entre las subcategorías por edad (5 y 8 años)	117
Conclusiones.....	141
Referencias	143
Apéndices	148

Índice de tablas

Tabla 1. Dimensiones del juego en la infancia	37
Tabla 2. Caracterización de las instituciones educativas.....	96
Tabla 3. Grupos de participantes	101
Tabla 4. Muestreo de las observaciones por edad	111
Tabla 5. Semejanzas y diferencias en niños de 5 y 8 años	118
Tabla 6. Análisis de la relación entre las subcategorías suspensión, sustitución, disociación y asociación	132
Tabla 7. Análisis de la relación entre las subcategorías juego funcional y gestos icónico	135
Tabla 8. Análisis de la relación entre las subcategorías suspensión y juego funcional.....	138

Índice de figuras

Figura 1. Datos de las subcategorías de Juego de Ficción y Actividad Creadora en los participantes de 5 años.....	106
Figura 2. Datos de las subcategorías de Juego de Ficción y Actividad Creadora en los participantes de 8 años.....	108
Figura 3. Análisis de las subcategorías de juego de ficción en participantes de 5 años....	128
Figura 4. Análisis de las subcategorías de actividad creadora en participantes de 5 años.	129
Figura 5. Análisis de las subcategorías de juego de ficción en participantes de 8 años....	130
Figura 6. Análisis de las subcategorías de actividad creadora en participantes de 8 años.	131

Apéndices

Apéndice 1. Registro de observación.....	148
Apéndice 2. Definición de subcategorías del juego de ficción y actividad creadora con sus respectivos indicadores.....	149
Apéndice 3. Consentimiento informado	152
Apéndice 4. Imágenes de los objetos.....	153

Resumen

Bajo la perspectiva actual sobre la educación preescolar y educación básica, la investigación tuvo como objetivo caracterizar el juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años escolarizados de dos instituciones educativas de carácter privado Gimnasio Vermont (Calendario B) y Colegio Cardenal Sancha (Calendario A).

Así pues, el propósito de la investigación, se direccionó en dos vías, por un lado, se hizo el análisis de la relación entre las subcategorías de juego de ficción y actividad creadora. Esto con la intención de complementar el objetivo principal, para así poder brindar aportes a las instituciones educativas y a las prácticas de los educadores.

De esta manera, el marco teórico se basó en la fundamentación teórica propuesta por Rivière (2003) y Español (2004) sobre el juego de ficción. Así mismo, desde otra perspectiva, se especificó los aspectos que componen la segunda variable analizada denominada por Vygotski (1986) como actividad creadora. Es así como, el estudio se enmarcó en el enfoque mixto desde un diseño de estudio de caso, el cual tuvo un alcance descriptivo y exploratorio.

En este sentido, se evidenció que el juego de los participantes de 5 años se caracterizó por presentar una gran cantidad de apariciones significativas en las subcategorías (*suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos disociación, asociación*), mientras que los de 8 años se distinguieron por realizar una mayor cantidad de acciones correspondientes al juego funcional y los gestos icónicos. Por otra parte, la mayoría de niños asumieron distintos roles en la situación representada y se reflejó en comparación a los de 5 años mayor trabajo en equipo.

Apréciase así, como resulta indispensable darle al juego de ficción y la actividad creadora la importancia que merecen en el ámbito educativo, en relación en los estadios del

desarrollo; dado que, estos procesos se han visto limitados por exigencias gubernamentales e institucionales tales como: la ley 115, el currículo, los PEI, modelos educativos y la idea de las asignaturas o áreas específicas propuestas en la educación básica, en las cuales, los niños de preescolar pasan de la actividad creadora a propuestas pedagógicas que no estimulan el desarrollo de la misma y se centran en ubicar la imaginación en un segundo plano para eliminar la posibilidad en los niños y niñas de crear nuevos escenarios.

Por esta razón, es indispensable repensar y resignificar las prácticas educativas, para que se contemple el juego de ficción como una posibilidad, donde los niños y niñas desarrollen procesos cognitivos como: suspensión, sustitución, juego funcional, disociación y asociación importantes para la creación de hipótesis, alternativas novedosas de solución para la proposición de mundos posibles «Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (Freire, 1970)

Palabras claves: juego, juego de ficción, actividad creadora

Summary

Under the current perspective on preschool education and basic education, the research aimed to characterize the play of fiction and creative activity in children of 5 and 8 years of school of two private educational institutions Gym Vermont (Calendar B) and Cardinal College Sancha (Calendar A).

Thus, the aimed of the research was addressed in two ways; on the one hand, the analysis of the relationship between the subcategories of fiction and creative activity was done. This is to complement the main objective, in order to provide contributions to educational institutions and to the practices of educators.

In this way, the theoretical framework was based on the theoretical foundation proposed by Rivière (2003) and Spanish (2004) on the game of fiction. Also, from another perspective, the aspects that compose the second analyzed variable denominated by Vygotski (1986) as creative activity were specified. Thus, the study was framed in the mixed approach from a case study design, which had a descriptive and exploratory scope.

In this sense, it was evidenced that the game of the participants of 5 years was characterized by presenting a large number of significant appearances in the subcategories (suspension, substitution, functional play, iconic dissociation gestures, association), while those of 8 years Distinguished by performing a greater number of actions corresponding to functional play and iconic gestures. On the other hand, the majority of children assumed different roles in the represented situation and was reflected in comparison to those of 5 years more teamwork.

Thus, it is essential to give the play of fiction and creative activity the importance they deserve in the educational field, in relation to the stages of development; Given that

these processes have been limited by governmental and institutional requirements such as: law 115, curriculum, IEPs, educational models and the idea of specific subjects or areas proposed in basic education, in which children of preschool go from creative activity to pedagogical proposals that do not stimulate the development of the same and focus on placing the imagination in the background eliminating the possibility in children to create new scenarios.

For this reason, it is essential to think again and reframe educational practices, so that, the game of fiction is considered as a possibility, where children develop cognitive processes such as suspension, substitution, functional play, dissociation and association important for the creation of Hypotheses, new alternatives of solution for the proposition of possible worlds "Teaching is not transferring knowledge, but creating possibilities for its own production or construction" (Freire, 1970)

Keywords: game, fiction game, creative activity,

Introducción

El niño es un ser integral caracterizado por la relación social que forma, en principio, con su madre, con la cual entabla una comunicación que lo llevará a adquirir una experiencia con su entorno y es a partir de esta correspondencia que podrá ampliar su relación con el mundo. En palabras de Vygotski (1987), se plantea:

Es fácil comprender la enorme importancia que tiene para toda la vida del hombre la conservación de su experiencia anterior, hasta qué punto facilita su adaptación con el mundo circundante creando y formando hábitos y costumbres que se repiten en circunstancias similares (p.5).

En este sentido, el infante requiere no solo de su experiencia, sino de la posibilidad de poder desarrollarse como ser integral en todas sus dimensiones, las cuales le permitirán reconocerse como un ser social que interactúa, se relaciona con unos otros y con el entorno. Es así como, el encuentro de estas dimensiones y la capacidad para establecer relaciones le permitirán no solo adquirir aprendizajes, sino construirlos desde lo cognitivo hasta llegar a lo social y comunicativo, lo cual le brindará las herramientas necesarias para desenvolverse en distintos escenarios.

He aquí que, en la presente investigación se buscó caracterizar el juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años en relación a las subcategorías (suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación). Así pues, el marco teórico se estructuró, por un lado, desde la propuesta que planteo Rivière (2003) y Español (2004) sobre el juego de ficción y por otro, desde lo que expone Vygotski en lo referente a la actividad creadora.

De esta manera, la metodología se compuso de un enfoque mixto con diseño de estudio de caso, el cual estuvo enmarcado desde el alcance que Hernández, Fernández y Baptista (2010) denominan como: exploratorio y descriptivo.

Por otro lado, es importante resaltar la implementación de las técnicas observación participante y entrevista; las cuales permitieron el desarrollo de la actividad que se distinguió por reconocer el juego de niños y niñas de 5 y 8 años a través de la utilización de unos objetos propuestos por las investigadoras. Es así, que los instrumentos utilizados: registro de observación y la definición de las subcategorías con los respectivos indicadores posibilitaron el diligenciamiento concerniente a las apariciones y acciones realizadas por cada uno de los participantes.

Por lo anterior, se espera que los resultados sean un referente para futuras investigaciones que busquen profundizar el estudio de las variables en mención en otros niveles de formación como: por ejemplo, la educación secundaria y superior.

Justificación

Durante los últimos tiempos se han promovido a través de artículos, estudios e investigaciones ideas y planteamientos, para hacer que la primera infancia ocupe un lugar importante en los intereses de la educación; lo cual se ha enmarcado en el objetivo de impulsar el desarrollo integral de los niños y niñas constituyéndose en una oportunidad de avance en su proceso que lo distingue como ser social.

En este marco se define la educación inicial como derecho impostergable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral, que busca potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo al mismo tiempo, las interacciones que se generan a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. (MEN, 2014, p.11)

En consecuencia, la educación y el proceso del infante, como lo muestran el fragmento citado debe concebirse como un entramado que posibilita que los niños se forme como seres integrales, pero al respecto se encuentra que la educación en la primera infancia se concibe de manera fragmentada, es decir, en el preescolar, se busca dar cuenta, de manera integral del desarrollo de las dimensiones: cognitiva, socio-afectiva, social y creativa, en cambio en la educación básica, el propósito se desdibuja, dado que, las prácticas se van reducir a las peticiones del denominado currículum, en el que las distintas manifestaciones, expresiones y experiencias que emergen en el aula darán cuenta de las demandas de unos saberes específicos.

La educación inicial continúa en proceso de construcción, abierta al avance, a la explicitación de la variedad de conceptos que caracterizan su campo de acción, a los actores educativos que la promueven, a las modalidades en las que se organiza, a los sujetos a los que se destina y a las acciones que la constituyen. Las particularidades implicadas en la promoción de una educación que potencia el desarrollo de las niñas y los niños según el momento y características propias de los procesos de desarrollo que atraviesan, reconociendo las particularidades que se derivan de su cultura y de las condiciones contextuales en que se desenvuelven, conduce a la necesidad de realizar

delimitaciones conceptuales, educativas y pedagógicas que permitan la consolidación de un conocimiento de doble vía: del reconocimiento y la reflexión de las prácticas a la conceptualización y construcción de conocimiento; del conocimiento existente hacia la promoción y orientación de prácticas cada vez más significativas y cualificadas. (MEN, 2014, p. 39)

Lo anterior, permite a modo de reflexión cuestionar las prácticas educativas y los interés de la educación específicamente en los cambios que surgen en el tránsito del preescolar e inicios de la educación básica específicamente en aspectos como: los procesos cognitivos, el desarrollo del juego y la actividad creadora de los infantes, pues aunque si bien, han sido puntos abordados en investigaciones de maestría; surgió la necesidad de complementar la proposición de dichos antecedentes; para brindar otra mirada sobre un posible direccionamiento en el trabajo que se lleva a cabo en las instituciones educativas con los niños y niñas; dado que, la primera infancia es una etapa indispensable y vital en el infante, en la cual no solo se consolidan habilidades y destrezas, sino procesos: cognitivos, sociales, emocionales y culturales.

En la atención integral a la primera infancia entendemos el juego como un derecho que debe ser garantizado en todos los entornos en el hogar, en lo educativo, de salud y en los espacios públicos. Como derecho garantizado invita a comprender que la niña y el niño viven en el juego y para el juego, y en esta medida se genera una actividad crítica y reflexiva frente a los espacios en los que crecen y sus condiciones; hace pensar también en el papel de los medios de comunicación y la industrial del juego y el juguete, qué tipo de acciones lúdicas proponen y qué valores transmiten. Todos los elementos señalados anteriormente dan una idea del porqué el juego merece un lugar privilegiado en la educación inicial (MEN, 2014, p.16.)

Es así como, estos aportes están relacionados con el procesos de enseñanza aprendizaje y con los espacios educativos en los que seguramente se han abordado prácticas en las se ha contemplado *el juego de ficción y la actividad creadora* como un valor agregado, sin mayor relevancia, obviando la incidencia que tienen en diversas prácticas educativas que emergen en el contexto escolar, aspecto que se ratificó en la búsqueda de los antecedentes sobre las variables que convocaron el interés de esta iniciativa.

De aquí que, se hayan empleado subcategorías como: *suspensión, sustitución, juego funcional y gestos icónicos pertenecientes al juego de ficción y la disociación y asociación propias de la actividad creadora* como recursos significativos, para comprender de una manera más aguda y trascendental las acciones e interacciones del infante en el juego.

En este sentido, esto resultó ser un insumo para enriquecer a los docentes, puesto que, si lideran las prácticas educativas y motivan a los educandos en la posibilidad de ver en el juego de ficción una alternativa para explorar diversas experiencias; este espacio y manifestaciones pueden difundirse al punto de orientar las políticas educativas, sobre la utilidad de lo que implica contemplar el juego como una manifestación social y cognitiva que va más allá de lo sugerido en distintos modelos pedagógicos; pues gracias a éste se pueden fortalecer el desarrollo de procesos que quizá en los conocimientos específicos de las asignaturas están siendo evadidos.

Por lo anterior, la presente investigación cobró importancia debido a la necesidad por reafirmar los estudios realizados desde una perspectiva distinta que puso a dialogar el *juego ficción y la actividad creadora*. Además, de contemplar en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en la línea de investigación en Desarrollo Cognitivo, Creatividad y Aprendizaje en Sistemas Educativos la oportunidad por fortalecer un marco conceptual y reflexivo sobre la incidencia de dichas categorías en el ámbito educativo.

Por último, se destaca que el interés fundamental de la investigación se centró en dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se caracteriza el juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años? Para así, ofrecer aportes sobre las implicaciones de adherir a las prácticas educativas tareas o ejercicios que den cuenta del *juego de ficción y la actividad creadora* de los infantes como una posibilidad de afianzar sus procesos cognitivos.

Antecedentes

Las investigaciones realizadas en torno al juego de ficción y la actividad creadora han permitido cimentar las bases en cuanto a los procesos cognitivos presentes en estas categorías, sin embargo, en los antecedentes se pudo evidenciar, que aunque, existen diversas propuestas que buscan el reconocimiento de dichas variables, aún no se ha desarrollado una iniciativa basada en la teoría de juego de ficción y actividad creadora que le brinde a las instituciones y a los docentes estrategias para validar el juego como un mecanismo en el que emerge la actividad combinadora y creadora, el juego de ficción y cada una de las subcategorías que se desprenden de los mismos.

Por lo anterior, a continuación se encontrará una descripción de las investigaciones rastreadas en un orden de las más actuales a las más antiguas que se relacionan con la presente investigación

Investigaciones sobre Juego de Ficción

González Moreno (2016) plantea a través del artículo denominado *El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños de preescolar* una propuesta sobre una alternativa que permita a través del juego de roles promover el desarrollo de la función simbólica por etapas. Por otro lado, es de destacar que este estudio se enmarca desde lo planteado por la psicología del juego. Así mismo, se resalta la apreciación respecto a la importancia y trascendencia que tiene el juego en la edad preescolar y sus implicaciones en el desarrollo de la función simbólica del infante.

Es así como, a través de esta proposición se discute la relevancia de considerar la actividad de juego de roles en la edad preescolar. Bajo esta perspectiva, los resultados se plantean a través de las etapas del juego de roles, entre las cuales se distingue: la relación entre éste tipo de juego y el uso de unos objetos

específicos. Además se plantea el juego desde la sustitución de objetos. Por otro lado el juego de rol se concibe con el uso de objetos y la sustitución de los mismos en varias situaciones. Así pues se reflexiona en torno a cómo el juego de roles sociales incrementa la posibilidad de crear otras dinámicas de juego.

De aquí que, se destaquen conclusiones como: la iniciativa de juego de rol, el uso de objetos en la misma y el juego de roles narrativo los cuales, resultan ser una estrategia que potencia las formas más complejas de la función simbólica. Ahora bien: es imprescindible destacar que en el desarrollo de este estudio los niños crearon diversos medios simbólicos que usaron en las etapas de juego de rol en las que modificaron acciones de los roles, lo cual resulta ser un aspecto relevante dado que, el medio verbal en el juego hizo posible la creación de diversas relaciones e interacciones entre la situación imaginaria y el juego recreado por los infantes.

Por otra parte, González y Solovieva (2016) plantea a través de otro artículo que se designa *Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños de preescolar* un estudio que consistió «Caracterizar el nivel de adquisición de la función simbólica en niños preescolares colombianos» (p.80).

En esta iniciativa se contempló un grupo de 39 infantes, a quienes se les aplicó una prueba que permitió identificar la adquisición de la función simbólica en los niveles materializado, perceptivo y verbal; los cuales se basan en la teoría sobre la zona del desarrollo, la cual se distingue por provocar la participación activa y dinámica del niño como fuente de análisis del investigador.

Por lo anterior, se destaca en el apartado de resultados se logró identificar un bajo nivel en la trascendencia de la función simbólica al final de la edad preescolar; además fue un insumo que posibilitó conocer como el infante de preescolar requiere de ciertos apoyos verbales por parte del adulto para desarrollar actividades y/o situaciones imaginarias. De esta manera, fue relevante la importancia de un espacio en la que el adulto y los niños se relacionaron e hicieron uso del

lenguaje como un recurso para el desarrollo de acciones inéditas que para la creación individual de diversas formas de representación que dieron respuesta a los niveles inicialmente nombrados.

Desde otra perspectiva, González y Solovieva (2015) detalla a través del artículo titulado *Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolar* un estudio que tuvo como objetivo «Determinar cuáles son los indicadores de adquisición en la zona de desarrollo próximo y actual, para el nivel de desarrollo de las acciones materializadas en niños preescolares entre los 5 y 6 años» (p.79).

En este estudio participaron 180 niños de preescolar de la ciudad de Bogotá, 99 de instituciones públicas y 81 de privadas a quienes se les aplicó una evaluación sobre la función simbólica. Añádase a esto que, los resultados estuvieron permeados por unos indicadores específicos, los cuales son: «(...) a) la posibilidad de sustitución de un objeto por otro realizando las acciones características del objeto que se sustituye, b) la generalización de rasgos simbólicos, c) la esquematización; y d) la explicación reflexiva de la situación simbólica» (p.79).

En este sentido, se concluye que el niño en su dinámica de juego puede sustituir un objeto por otro. Además, logra identificar las acciones que se relacionan con determinado objeto y la función que cumple dentro del juego en relación a la sustitución que ejecuta.

Por otra parte, González y Solovieva (2014) en el artículo denominado *Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil* cuyo objetivo es: «Presentar algunas reflexiones teóricas sobre el método de investigación experimental formativo para el estudio del desarrollo de la función simbólica en preescolares, considerando las principales implicaciones de su aplicación en los ámbitos psicológico y educativo» (p.59).

Es así que, en dicha propuesta se planteó el desarrollo de una evaluación integral en la que se trabajó con niños de un rango de edad entre los 5 y 6 años, los cuales fueron divididos en dos grupos: uno de control y otro experimental. Así se logró un análisis previo que permitió

identificar cuáles fueron las transformaciones de la función simbólica en tres niveles específicos: *materializado - simbólico*, *perceptivo - simbólico* y *verbal – simbólico* específicamente de los niños que hicieron parte del grupo experimental a los cuales se les aplicó un método después de la mediación. Desde esta perspectiva, esta propuesta planteó una proposición distinta que permitió validar el desarrollo gradual de la función simbólica por etapas en el aula de clase como una posibilidad que transforma las prácticas educativas actuales.

Por lo anterior, se concluye que es viable potenciar la función simbólica por medio de la implementación del método expuesto en el que se utilizó el juego temático de roles. Por ende resulta valioso destacar que a través del conocimiento de esta iniciativa el investigador que quiera ahondar sobre dicha temática se debe fundamentar a nivel teórico, metodológico y práctico en el paradigma denominado histórico-cultural pues le permite, ser más reflexivo respecto a la actividad psicológica que se forma en los niños especialmente los de preescolar. Por otro lado, la relación entre la teoría y la práctica le permiten crear estrategias sobre lo que hace en el aula de clase para desarrollarlo, mejorarlo y consolidarlo.

Por otro lado Español y Videla (2010), plantearon una propuesta titulada *La organización temporal del juego de ficción y del juego musical*, de alcance exploratorio, publicada en Buenos Aires, Argentina, cuyo objetivo fue: «Explorar y comparar la organización temporal del juego de ficción, del juego musical y del juego de ficción-musical, durante el tercer año de vida» (p. 144).

Dicha investigación se realizó a partir de datos obtenidos en un estudio observacional-longitudinal enfocado en niño-adulto donde interactúa de manera espontánea, dicha observación se realizó durante 24 y 36 meses. Se seleccionó escenas de juego musical, de ficción y del juego ficción-musical las cuales tenían una duración mayor a un minuto. Como resultados obtenidos, se encontró que el 45% de los juegos musicales observados duraron más de un minuto, mientras que el porcentaje en juego de ficción y juego de ficción-musical en cuanto a la misma duración fue

del 30%, tanto en uno como en el otro, se concluye que el juego musical permite que la atención se focalice por un tiempo más prolongado, lo cual podría permitir y favorecer el desarrollo cognitivo. Por otro lado se logró evidenciar que los diversos tipos de juego, presentan diferente organización temporal: sincronía interactiva, con pulso subyacente y alternancia de turnos, con patrón temporal para el juego musical y para el juego de ficción, secuencialidad, con poca participación del adulto y en el juego de ficción-musical, secuencialidad y sincronía interactiva sin pulso subyacente. El juego musical sigue pautas de organización interactiva y el juego de ficción las de la organización narrativa.

En el juego de ficción se trabaja el conocimiento como una de las reglas de la narración, hay imitación especialmente de acciones que forman parte de la conducta continua del niño como por ejemplo dormir. En el juego de ficción y en el musical, se evidencia reglas de manipulación del tiempo, las del musical son intrínsecas al juego y en el de ficción aparecen reglas sociales externas.

Otro estudio, es el realizado por Llinás, Morales y Vanegas en (2005), la cual se titula *El juego de ficción como mediación para el desarrollo de las habilidades mentalistas en niños de edad preescolar*, que tuvo como objetivo: «Favorecer en niños en edad pre escolar las Habilidades mentalistas, de predicción, simulación y manipulación a través de la estrategia de juego de ficción» (p 86).

Dicha investigación se realizó con 8 niños y niñas en edades comprendidas entre los 4 y 5 años pertenecientes a diferentes instituciones educativas. Para el cumplimiento de dicho estudio se utilizó instrumentos como entrevista control compuesta por cinco preguntas las cuales fueron contestadas por los docentes para así conocer un poco más de los niños, se utilizó la escala observacional de desarrollo la cual permitió hacer un análisis del desarrollo del niño; cinco tareas diseñadas de línea base con diferente nivel de complejidad para poder probar la comprensión del

niño con respecto a las categorías establecidas en la investigación; otro instrumento fue las tareas diseñadas para las mediaciones las cuales tenían como fin jalonar las habilidades mentalistas que los niños debían alcanzar, finalmente se utilizó una prueba de juicios sobre la intención comunicativa para verificar la intención comunicativa de los niños.

Como resultados se encontró que en la aplicación de las tareas, cinco de los niños dieron respuestas claras y llegan a la manipulación del engaño con fines cooperativos, de igual forma el juego de ficción logró favorecer las habilidades mentalistas como la predicción, simulación y manipulación, y permitió que los participantes enriquecieran su repertorio social, tuvieran control en diversas situaciones y comprendieran al otro.

Investigaciones sobre actividad creadora

Si bien no se encontraron investigaciones directamente relacionadas con la actividad creadora, se destaca la siguiente propuesta en la que se aborda un rango de edad de los seleccionados en el presente estudio y algunos aspectos propios de la metodología.

Marín y Tesillo (2015), plantean un estudio titulado *Fundamentación de un programa educativo para el desarrollo de la creatividad en niños entre los 5 y 6 años*, cuyo objetivo principal fue «Plantear las bases de un programa educativo orientado al desarrollo de la creatividad, tomando como base los principios teóricos del Modelo Computacional de la Mente y el Modelo Geneplore, en estudiantes entre los cinco y los seis años de nivel preescolar» (p. 24).

La población con la cual se llevó a cabo dicha investigación fue de 17 niños entre los 5 y 6 años de edad en nivel preescolar seleccionados por conveniencia pertenecientes a dos instituciones educativas, una en Colombia y el otro en Nueva Jersey, de igual manera participaron 16 docentes.

Los instrumentos utilizados en esta investigación fue (...) el cuestionario aplicado a las

docentes de las instituciones educativas, acerca de las teorías implícitas sobre creatividad, cuyas primeras tres preguntas fueron elaboradas por Castro Fajardo et al., (2014), en la investigación ¿Cómo entienden los profesionales vinculados a la educación la creatividad? estudio sobre las teorías implícitas sobre el tema de la creatividad de una muestra de educadores (p. 70).

Como segundo instrumento utilizado fue unas tareas cognitivas enmarcadas dentro de las categorías: metacognición, asociación de matrices, síntesis mental, inferencia funcional y transferencia analógica, las cuales se organizaron de la más sencilla a la más compleja, dependiendo del desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Como resultados frente a los cuestionarios aplicados a los docentes se analizó los imaginarios frente a que es creatividad y como se expresa, dentro de las respuestas se encontró que la creatividad era vista de tres maneras diferentes por los docentes, como capacidad de expresión y de exteriorización, solución de problemas y novedad e innovación. Con respecto a los resultados de las tareas cognitivas aplicadas a los estudiantes se tuvo en cuenta las categorías *metacognición* donde los niños se familiarizaron con las instrucciones, interiorizaron el objetivo que tenían las auto instrucciones; *asociación de matrices*, donde se evidenció que a medida que aumentaba la dificultad era más difícil para los niños desarrollar las tareas; en *síntesis mental*; *inferencia funcional*, los niños rápidamente comprendieron las instrucciones y dan respuestas frente al uso que podían dar a otros elementos, y con respecto a *transferencia analógica*, los estudiantes lograron realizar algunas de las analogías dependiendo de la dificultad y hacían relaciones con los objetos dados. Finalmente como conclusiones se recomendó a docentes generar nuevas estrategias en el aula y así potenciar la creatividad en los niños especialmente en el nivel preescolar.

Marco Teórico

En este apartado se incluyó una breve exposición sobre las teorías del juego en la primera infancia. Además, se detalló la postura de Piaget y Vygotski sobre dicha noción. Así mismo, se especificó la iniciativa de Riviére (2003) y Español (2004) sobre *el juego de ficción* y cada una de las subcategorías que lo componen (*Suspensión, sustitución, juego funcional, símbolos enactivos, hacer como sí y gestos icónicos*). Por último, se explicó el planteamiento de Vygotski (1987) sobre la *actividad creadora* de la cual se desprenden *la disociación y asociación*.

Teorías sobre el juego en la primera infancia

El juego ha sido una categoría que a lo largo del tiempo ha trascendido y se ha transformado en lo conceptual, pues uno de los autores que se destaca en este apartado es Freinet (1971), quien planteó un bosquejo sobre lo que implica el juego, el cual fue definido como una actividad espontánea y placentera, lo cual deja ver que desde un principio el término se moldeó al punto de asumirse como una actividad en la que se involucran sentimientos, emociones y diversas acciones que alimentan el argumento expuesto por el autor.

Por otro lado, años después se encuentra la postura de Garvey (1978), quien delimitó el juego como una herencia biológica del hombre que se relaciona con su capacidad creadora y con todo lo que el contexto le ofrece. Posteriormente, Winnicott (1982) aseveró que el juego es una experiencia que propicia la creación, es decir, fue entendido como una herramienta o insumo necesario para que se desarrolle la creación en el individuo. Luego, Huizinaga (1987) expuso que el juego es el medio que constituye gran parte de la vida del ser humano. Añádase a esto, la perspectiva de Leslie (1988), quien se inclinó más por afirmar que el juego es el mecanismo que le permite al niño formar representaciones secundarias.

Más tarde, Bruner (1995) expuso que el juego no está vinculado con una valoración

cuantitativa, pues es un recurso que va a permitir la flexibilidad. De aquí, que el término haya trascendido hasta la postura de Vygotski (1986), quien proyectó el término desde una perspectiva social en la que el niño se forma a partir de todo aquello que lo rodea. En cambio, por otro lado, Piaget, se inclinó por una postura más específica que lo llevó a concebir el juego como una asimilación funcional o reproductora.

Es así como, se logró identificar que el concepto ha repercutido al punto de caracterizarse desde distintas perspectivas que, por un lado, han expuesto que es un insumo necesario en el desarrollo de las distintas habilidades y capacidades que permean el proceso del infante. Así pues, el juego ha sido un tópico que como se evidencia en lo detallado líneas arriba ha generado inquietud y curiosidad o, por el contrario, se ha determinado como una práctica o experiencia en la que el niño imita unos actos particulares del adulto, es decir, se ha explicado como una actividad que reproduce ciertos comportamientos que son explícitos en la interacción que el niño forja en su contexto.

Baste lo anterior, para detallar un aspecto específico a saber: concepciones del juego en la primera infancia. Bien se comprende que, varios autores e investigaciones han fijado su atención en ciertas particularidades propias del juego, para explicar su origen, cualidades y funciones en la vida del individuo en general y del niño en particular.

Así por ejemplo, en contraste con lo expuesto se logró identificar que el concepto no se agota en esas perspectivas, sino que, por el contrario, desde tiempo atrás el término se asoció al comportamiento lúdico y comunicativo que entablan los animales para interactuar; lo cual fue un evento que hizo que varios pensadores lo precisaran como una actividad instintiva que tenía como función ejercitar capacidades que, en la edad adulta, serían necesarias e indispensables, pues esto le permitió a las personas consolidar su interacción con el entorno.

He aquí, porque estas explicaciones han sido desde entonces y con el pasar del tiempo adoptadas, por un lado, para dar cuenta del recorrido, por el cual se ha visto permeada este término y, por otro, para adaptarla a las necesidades, puntos de vista y teorías actuales que han retomado el estudio de este término en relación a aspectos importantes como lo son: las nuevas adquisiciones, comportamientos y acciones que surgen cuando se lleva a cabo el mismo en una situación determinada.

Dicho esto, a continuación se detallan unos aspectos del juego infantil que plantea Garvey (1978) y que amplían la concepción de juego.

1. El juego es placentero y divertido: refiere la valoración que hace el jugador sobre la acción que realiza. Generalmente es positiva. 2. El juego no tiene metas o finalidades extrínsecas: las motivaciones del jugar en esta parte son específicas y en la mayoría de ocasiones no responden a otros objetivos o instrucciones. De hecho, resulta ser una actividad enmarcada en el disfrute más que en algún fin. 3. El juego es espontáneo y voluntario: es una acción libre y elegida por el que la práctica. 4. El juego implica cierta participación activa del jugador: aquí la persona que lo practica se mantiene activa durante el tiempo que destina para la actividad (p.14).

Como resultado, cabe aclarar, que el juego no se reduce a lo descrito en alguna de las partes, debido a que en los últimos tiempos el término ha sido vinculado al lenguaje, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a distintos aspectos sociales, culturales, educativos y por qué no a comportamientos análogos.

«De hecho, la idea propiamente dicha de juego depende del contraste. Tan solo podemos hablar de él cuando lo contrastamos con otras orientaciones o estados; solamente podemos identificar un comportamiento lúdico cuando el acto del mismo puede adoptar un comportamiento no lúdico, que difiere del primero» (Garvey, 1978, p. 15).

En este sentido, la relación entre juego y no juego y la semejanza entre lo lúdico y una conducta distinta, ha incidido sobre las teorías que intentan dar una explicación adecuada del

juego. En consecuencia, resulta complejo definir el juego como una acción particular; prácticas como saltar, tirar una piedra, dormir, ser la mamá y no la hija son actividades que pueden realizarse como juego, pero pueden ejecutarse, de una manera no lúdica sin la intención de jugar.

«El juego es una sistema afectivo-comportamental propiamente dicho. No ofrece, sin embargo, en sí ningún comportamiento particular, ni un objetivo unívoco. Sus pautas de comportamiento están “tomadas en préstamo” de otros sistemas afectivo comportamentales» (Garvey, 1978, p. 17).

De este modo, los niños en su dinámica de juego tienden a asumir comportamientos de los adultos; los cuales serán la herramienta que le permita consolidar su situación o realidad simbolizada. De aquí que, cada acto sea el insumo los que hagan de la acción una conducta representativa, cargada de significado. Así pues, Garvey (1978) plantea:

Todo juego exige de los jugadores que comprendan que aquello que se manifiesta no es lo que aparenta ser. Es esta actitud no literal la que permite que el juego presente unas consecuencias amortiguadas: en efecto permite al juego ser juego (p.19).

Con lo anterior se puede decir que el juego es un elemento que germina en las conductas que el niño desarrolla con su cuerpo, pues aspectos como: tocar, jalar, golpear, estirar, etc. van a ser el insumo para que se hable de los denominados juegos funcionales o motores propios de los primeros años de vida en los que se ejercitan nuevas habilidades. Como resultado, la madre cumple un papel fundamental en este proceso, pues se comportará de una manera distinta a los objetos físicos con los que el infante establece su primer contacto.

Es así como en la interacción social el niño experimenta la identificación de rostros, conductas, comportamientos y en pocos meses se invierten los papeles y será él el que asuma conductas como identificar algún objeto o contar los dedos del adulto.

De esta manera, se logra esclarecer en concordancia con la perspectiva de Vygotski y Wallon que existe una relación entre el contexto y el desarrollo humano. Asimismo, el juego se

plantea como un mecanismo de las interacciones de los adultos, que el niño entiende de manera fragmentada, y que solo puede ampliar gracias a la relación que establece con otros niños que asumen un papel distinto del suyo.

Por esto, la trascendencia en la teoría de estos autores ha sido específica en lo referente al estudio sobre el juego de ficción, pues aunque la cultura sea el resultado de las acciones humanas, los procesos cognitivos como: *suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación* serán el insumo que permita en la dinámica del juego evidenciar apariciones propias de cada uno.

Desde esta perspectiva, el niño no es solo un sujeto que potencia su inteligencia a través del juego, sino que resulta ser un miembro activo de la cultura y de su contexto; dado que es a través de este que adquiere una serie de elementos y herramientas que le permiten imaginar, interactuar, relacionarse con sus pares y crear situaciones distintas en relación a su cotidianidad.

En efecto, el juego es el medio que le da sentido y valor a la educación infantil, pues al reconocerla se identifican unos aspectos que consolidan la formación integral del infante en sus primeros años de vida. Bajo esta perspectiva, el juego es el dispositivo con el cual se dan a conocer dinámicas sociales y es a partir de él que el niño alimenta y construye su realidad. En este sentido, en el documento denominado orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral se plantea:

El juego se debe pensar desde sus propias características para respetar su carácter autotélico, es decir, que la finalidad del juego está en el proceso mismo del juego». Dicho de otro modo, la finalidad del juego es jugar, sin caer en objetivos que conlleven a la instrumentalización del mismo como, por ejemplo, el juego para hacer clasificaciones o para alcanzar habilidades y destrezas motrices. Si bien es cierto que no se puede negar que dentro del juego se consolidan estos aprendizajes, no son su finalidad: más bien contribuyen a enfrentar el reto mismo del juego

(MEN, 2014, p. 34).

Dicho lo anterior, el juego es una actividad propia de la infancia que potencia el desarrollo integral de los procesos de los niños. Por ende, al priorizar el juego en la educación inicial se reconocen esas primeras interacciones y la curiosidad e iniciativa infantil como herramienta que le permite al niño desentrañar el mundo.

Así, pues, al otorgarle al juego la importancia que merece se está reconociendo no solo sus objetivos, sino la experiencia del infante, ya que es a través de éste y con este que descubre, crea e imagina diversas realidades. En esta medida se evidencia como el juego es indispensable en el desarrollo y socialización infantil. En este sentido, el juego es el medio que le da sentido y valor a la educación inicial; pues el reconocerla implica identificar unos aspectos que consolidan la formación integral del ser humano en los primeros años de vida.

Bajo esta perspectiva, el juego es el dispositivo o artefacto con el cual se dan a conocer dinámicas culturales y sociales; lo cual resulta ser un insumo para el infante, dado que es con este y desde este que alimenta y construye su realidad desde la cual emergen otras acciones producto de la imaginación e interacción que se forja en la infancia. Por ende, concebir esta etapa sin el juego es paupérrimo, puesto que al obviar las primeras interacciones se anula el impulso lúdico que las caracteriza.

Siguiendo en la misma línea, el juego brinda la posibilidad de movilizar estructuras de pensamiento, al preguntarse “Qué puedo hacer con este objeto” y es a partir de ello que los participantes desarrollan su capacidad de observar, e investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos y los ambientes y de crear estrategias. (MEN, 2014, p.15)

En conclusión, queda claro que el juego es un elemento indispensable en el proceso del niño y una práctica de la que se deben valer los docentes, para implementar acciones pedagógicas

que le permitan al infante otorgarle nuevo significado a los objetos y al espacio en el que se desenvuelve, es decir, el objetivo debería ser que cada actividad, experiencia o ejercicio trascienda al juego, para que además de lo expuesto, el educador se permita ser parte del espacio que el niño intenta resignificar y no un sujeto más del aula.

La importancia del juego en la primera infancia

El juego es un término que a lo largo del tiempo ha sufrido distintas transformaciones al punto de encontrarse posturas que lo plantan como una actividad, mientras que otras lo definen como un componente innato en el desarrollo de las habilidades del infante. Es por esto, que a la luz de la propuesta de García (2010) y Delgado (2011) se detalla un aspecto específico a saber; el juego en el desarrollo infantil. Desde esta perspectiva, se abordarán aspectos como: el papel del juego en la primera infancia, sus dimensiones, lo referente a las teorías sobre el juego y sus características. Así, se ultimaré con una reflexión sobre la incidencia del juego en los procesos cognitivos del infante en relación al papel que juega el contexto.

Así pues, el juego es un tema de gran interés no solo para los psicólogos, padres, sino para los educadores, quienes en su diario vivir experimentan distintas situaciones creadas por el infante en las que da a conocer una determinada acción o acontecimiento, asume un rol, se disfraza, simula y disocia las propiedades de algunos objetos con la intención de trascender su actividad y enmarcarla en esa gran experiencia denominada juego.

Bajo esta perspectiva, se ha relacionado por mucho tiempo con la actividad lúdica y no porque se trate de lo mismo, sino porque se asume como esa necesidad que surge de manera natural y se proyecta en diversos ámbitos, entre los que se distingue el familiar y escolar. «La familia es el primer contexto natural de juego y tiene para el niño un valor extraordinario e

insustituible. No obstante la calidad de esta experiencia social de juego se hará visible en la entrada a la escuela» (Muñoz, 2010, p.178).

De aquí que el juego, sea una actividad creativa trascendental en el desarrollo evolutivo del infante, dado que, no requiere un aprendizaje previo y es una función necesaria que se gesta desde los primeros meses de vida. Así por ejemplo, este se empieza a constituir desde la relación madre- hijo y se desarrolla, es decir, se amplía y propaga en distintas alternativas de acción, sólo a partir del intercambio e interacción se promueve con otros y del acceso y ambiente que se le cree al infante, para que explore distintos objetos que complementen dicha actividad. «El juego fortalece los lazos de unión entre las personas que participan, siendo un integrador familiar porque fomenta la comunicación, fortalece el afecto y genera un sentimiento de complicidad mutua» (Muñoz, 2010, p.178).

Apréciense así, como existen distintos escenarios para que los adultos acompañen y enriquezcan el juego del infante; entre ellas está el involucrarse en su juego, patrocinar este ejercicio a través de distintos materiales, brindarle información sobre las inquietudes que surjan, entre otros aspectos. Así, el juego es una actividad que está presente en todos los seres humanos especialmente en el infante. Generalmente, en algunos espacios, se ha asociado con el ocio y la diversión, puesto que se asume como un ejercicio contrario a lo laboral, pero más allá de esto su importancia es mucho mayor, porque permite que los procesos cognitivos se consoliden de una mejor manera y se fortalezcan al punto que el niño pueda dar a conocer a través de esta actividad su actividad creadora ¿Por qué no? y distintas acciones propias del juego en las que muy seguramente surgirá diálogos, narraciones, ideas, movimientos, entre otras muchas particularidades.

Acontece además que, en lo concerniente al papel del juego en la etapa del preescolar, se encuentra que a partir de los dos años el niño entra en una etapa que Piaget denomina pre

operacional, en ésta como muy bien lo plantea el autor, el niño posee una representación mental de todas las cosas que lo rodean y puede empezar a evocar cosas nuevas que se relacionen con eso que tiene a su alcance. Buen ejemplo de ello, es lo siguiente: «El niño posee mayor control de sus movimientos y necesita más vigilancia del adulto. Hasta los cinco años no acabará de asimilar su esquema corporal y será capaz de dar saltos en todas las direcciones» (Delgado, 2011, p. 20).

Es así como, el niño explora y se adentra a la etapa expuesta en el apartado de juego de ficción denominada “*Hacer como sí...*” y simular las acciones sencillas y conocidas por él que no serán más que las que recibe de los adultos que están a su cargo. Es por ello que, a medida que su pensamiento evoluciona sus juegos y acciones serán cada vez más agudas y complejas.

El mundo se transforma en una juguetería inmensa en la que todo objeto se puede convertir en un juguete; una silla puede ser un coche, su madre puede ser niño a quien él alimenta y un sofá ser un muro para jugar al escondite (Delgado, 2011, p.20).

Entonces resulta que, el infante empieza a explorar de una manera más consciente los gestos, las palabras e incluso reproduce conversaciones, habla solo o por el contrario aterriza todas esas experiencias a sus juguetes especialmente a los muñecos y a la relación que se puede generar en los mismos.

Es así, que el infante en esta etapa de exploración acepta la dirección del adulto, quien será su guía para mostrarle la distinción entre un objeto y otro, las reglas que debe tener en cuenta en los distintos espacios donde se mueva y en su diario vivir para desenvolverse. Además, de ser un recurso que luego use en su juego. He aquí que, entre los dos y tres años el niño empieza a manipular objetos, sustancias, materiales con más frecuencia y en paralelo explora el sentimiento de culpa, el cual le permite ser más consciente de sus acciones o de aquello que está bien o mal para luego repararlo.

Adicional, sugieren los miedos y el juego como el artefacto que le permita canalizar las

energías, aprender a enfrentar situaciones e interactuar desde una perspectiva distinta en la que emerge la narración como un recurso que utiliza el infante para dirigir su juego. Adviértase en efecto que, entre los tres y cuatro años el niño controla más el lenguaje, apoyado en gran medida por las actividades previas que ha explorado en los años anteriores.

Así pues, a los cuatro años, se desarrolla el criterio sobre los objetos y esto depende de la curiosidad con que los mire y manipule. Luego, a los cinco el juego se traslada de la modalidad individual a la cooperativa y es así donde aprende a compartir espacios. Después, realiza actividades distintas dentro una global, intercambia y presta objetos a los integrantes que lo acompañen en su juego. «A esta edad da mucha importancia a las reglas, porque le hacen sentir seguro y mantener el control sobre lo que puede suceder y lo que no» (Delgado, 2011, p.22).

Es así que, desde los cuatro a los seis años, se consolida la asignación de roles, las reglas, el juego libre y fantástico. El niño aprende a relacionar si es mucho más independiente del adulto. Como resultado es clave tener en cuenta que así como en cada edad pasa algo que repercute en el siguiente año y en la vida del infante. es imprescindible entender esto y lo expuesto a la luz de las dimensiones del juego que plantea Delgado (2011), pues las distingue y caracteriza de la siguiente manera:

Tabla 1. Dimensiones del juego en la infancia¹

Dimensiones		Características
Dimensión emocional	afectiva-	Expone como el juego es en sí mismo una actividad que provoca placer, satisfacción y motivación. El niño a través del juego exterioriza sus emociones, su agresividad y su sexualidad, ya que, algunas emociones en la vida cotidiana no tienen otra vía de escape.
Dimensión social		En esta fase el juego le permite al infante el autoconocimiento, el conocimiento del entorno y de las personas que lo rodean. A nivel social el juego es básico porque resulta ser un elemento socializador.
Dimensión cultural		En esta dimensión el niño imita elementos del entorno en el que se mueve. Es su modo de adaptarse y conocer el mundo adulto.
Dimensión Creativa		La creatividad permite la agilidad del pensamiento y el desarrollo de habilidades. El juego desarrolla la imaginación y la creatividad y de paso la distinción de la fantasía a la realidad.
Dimensión Cognitiva		El desarrollo del lenguaje unido a la aparición del juego simbólico permite que los niños desarrollen su pensamiento, ajustarlo y aprender de sus errores. El juego facilita a los niños introducirse en el mundo adulto sin miedo a represalias.
Dimensión Sensorial		El juego permite la exploración de las propias posibilidades sensoriales y motoras y su desarrollo a través del ejercicio repetido.

¹ Tabla tomada de: (Delgado, 2011 p.26)

Dimensión Motora

El juego facilita la adquisición del esquema corporal: identificación del cuerpo como un todo diferente de las partes y reconocimiento de uno mismo como alguien diferenciador de los otros. El niño aprende relaciones causa-efecto: que lo que él hace modifica su entorno y produce una reacciones en los demás y así se reconoce así mismo como gente causante de cambios.

Con todo y lo anterior, el juego se puede definir no solo como una actividad, sino como una posibilidad y oportunidad que le permite al infante ser libre y experimentar una serie de conductas que son placenteras por sí mismas. De igual forma, implica una actividad que no necesariamente tiene que ser física o de movimiento. Por otro lado, tiene como objetivo intrínseco fortalecer procesos más que buscar resultados; lo importante es participar y potenciar el sentido del juego que no es más que la intención propia que tiene cada uno de los participantes del juego por construir una situación nueva en relación al entorno.

En suma, el juego es una práctica innata que se identifica y desarrolla en la infancia. De manera análoga, se encuentra que son varios los autores, que en su intención por comprender el tema lo han definido y caracterizado, pero más allá de esto cabe preguntarse ¿Qué prácticas validan el juego del infante? ¿Cuál es la noción actual de juego?, pues al respecto se encuentra que se ha asumido como un factor que motiva al aprendizaje y la adquisición, de conceptos, hábitos y comportamientos, pero más allá de esto hay un componente en espera que es el cognitivo y frente a él no son muchos los objetivos que se propongan, pues la noción de juego va más orientada hacia lo lúdico, pero que tal sí se corresponde con este aspecto trascendental al que apunta varios autores, entre los que se distingue Piaget y Vygotski; para así entender de una manera amplia las situaciones creadas por el niño, dado que, será la herramienta imprescindible,

para que el educador pueda comprender gran parte de lo que sucede en la imaginación del infante; ya que esta será el artefacto que le permita al niño poner en contextos sus pensamientos e ideas. Es así que, a través del juego que se puede generar experiencias emancipadoras que trasciendan las fronteras educativas, los intereses particulares y el mismo conocimiento; porque es a través del juego como recurso que se promueve la investigación en el aula como una oportunidad de mejorar la calidad educativa.

La pedagogía moderna considera el juego como un factor que va más allá de ser un medio para conseguir unos objetivos, ya que no es un simple recurso didáctico sino que se ha convertido en el protagonista de la educación infantil (Delgado, 2011, p.40)

Por lo anterior, a continuación se detalla la propuesta de Piaget y Vygotski sobre el juego, cada uno de los aspectos que lo componen y lo que implica en el desarrollo infantil especialmente en los primeros años de vida.

El símbolo en Piaget

Piaget, uno de los pensadores destacados de esta propuesta y de la psicología cognitiva, suscita que el carácter simbólico de un signo no está definido por la analogía entre éste y el objeto, sino porque la correspondencia que se funda entre ellos es una relación de representación. Así, el símbolo no se distingue por la arbitrariedad que establece con el objeto sino por su misión y producción; la capacidad de simbolizar lo ausente, implicando la distinción entre significado y significante.

La capacidad de representación define al símbolo piagetiano, en su obra casi se identifica función simbólica con representación. La representación implica simultáneamente diferenciación y coordinación entre significantes y significados y ella es, en sentido estricto, imagen mental, evocación simbólica de realidades ausentes (Español, 2004, p. 152).

Bajo esta perspectiva, no cabe duda que los primeros significantes los aporta la imitación

y será ésta el medio que impulse el tránsito hacia la representación, dado que, a medida que esta crea una imagen del objeto; es una emulación interiorizada la que se genera, es decir, una extensión de la acomodación. Por ende, lo que permite la constitución de la función simbólica es la concordancia entre la imitación mental (imagen del objeto) y las significaciones aportadas por las diversas formas de asimilación.

En consecuencia, en la perspectiva piagetiana, existe una diferencia entre los signos sociales y el símbolo; pues el segundo se denominará como símbolo lúdico y se basa en la semejanza que existe entre el objeto presente (significante) y el objeto ausente (el significado). Es así que, no llega a ser un término en el sentido estricto de la palabra, pues en cuanto a la forma se refiere, no trasciende el nivel de la imitación aplazada; y en cuanto al contenido se determina por ser una asimilación deformante; es decir, es esto, lo que significa para Piaget símbolo, ya que se consolida a través de una selección motivada y original de significantes.

Por esta razón, el símbolo lúdico no es arbitrario, lo que admite una relación motivada y particular; la relación entre significado y significante podría ser el producto de un pensamiento individual, mientras que el símbolo lúdico, es privado y ecuaníme porque atañe al individuo en su particularidad, sirve como herramienta para traducir sus experiencias. Por ende, se convierte en un recurso irremplazable en relación a los signos sociales.

El juego en Piaget

Piaget teórico e investigador publicó varios artículos sobre psicología infantil basándose fundamentalmente en la experiencia vivida con sus hijos. Para Piaget, la lógica era un aspecto que se desarrolle antes de la adquisición del lenguaje y se genera a través de la relación entre las acciones motrices del bebé y el contexto. Por otro lado, en su teoría descarta que la maduración

biológica y el entorno sean los únicos factores que incidan en el desarrollo intelectual del infante. Así, entre sus obras se distinguen la propuesta establecida en textos como: El lenguaje y el pensamiento en el niño (1923), La representación del mundo en el niño (1926) y El nacimiento de la inteligencia en el niño (1936). De aquí, que Piaget en el estudio del desarrollo cognoscitivo haya planteado unos estadios, entre los que se distinguen los dos primeros:

I: el de la inteligencia sensorio-motriz y el II: denominado preoperatorio del que se desprenden las representaciones preoperatorias y las operaciones concretas. En este sentido, se explicarán los puntos expuestos para ampliar la perspectiva sobre el juego.

Así pues, el primer estadio correspondiente al desarrollo de la inteligencia sensorio motriz, el cual se caracteriza por una clasificación que plantea Piaget después de haber hecho un registro profundo de las expresiones verbales de un grupo de niños; lo cual fue un insumo para plantear que este período se determina por la repetición que puede ser individual o colectiva, mientras que el lenguaje socializado es explícito, concreto; aquí se ubican las instrucciones, preguntas y respuestas. En consecuencia, el lenguaje egocéntrico fue un aspecto de discusión entre varios autores, dado que reveló el modo de pensar del infante.

Por ende y en concordancia con la propuesta de Piaget (1977) citado por Reyes (1996), se reseñan tres propiedades de este pensamiento:

a). Es pre causal: aquí las preguntas predominan sobre las explicaciones y justificaciones. b). No es comunicable: en esta fase la comprensión de los niños está ligada a los intereses de los interlocutores, es decir, el infante se involucra en la fabulación respetando las lógicas del contexto. C. Es sintético: este aspecto reúne los resultados de las proposiciones anteriores. El tránsito de las premisas a las conclusiones se hace combinando imágenes y analogías (p. 60).

De esta manera, emergen tres estadios, el primero va de los 2 a los 3 años; es la etapa de los primeros “por qué” que simboliza un tipo de resistencia del mundo exterior. En este sentido,

serán dos las condiciones que enmarcan esta fase. Por un lado surge lo lógico, en donde el deseo se transforma en realidad y por otro, lo ontológico que es una fase que se desarrolla de los 2 a los 8 años y se identifica por el desarrollo del egocentrismo.

Así pues, aparecen las primeras manifestaciones en la conducta que surgen a través de la imitación, el juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y el lenguaje. De aquí que, la imitación sea la base para el desarrollo de los cuatro primeros aspectos y el lenguaje la facultad que potencia el infante en un contexto determinado.

Por otro lado, el juego simbólico es una etapa que se determina por el alcance de la asimilación, es decir, es en esta fase en la que el infante se permite hacer una representación ficticia de un objeto o una situación ausente. En este caso el significado y el significante serán propios de la imaginación del niño. Desde esta perspectiva, Piaget (1974) citado por Reyes (1996) aborda el ejercicio, el símbolo y las reglas como tres estructuras que caracterizan el juego infantil. A continuación se detallan como un marco de referencia para ampliar la perspectiva de dicha temática.

El juego de ejercicio va de los 0 a los 2 años. En este juego se llevan a cabo una serie de conductas por el placer o la necesidad de ejercer una determinada acción; *El juego simbólico*: se desarrolla de los 2 a los 7 años; aquí se asimilan una serie de conocimientos y funciones para invertirlas o usarlas de otra manera. Ejemplo: caja- automóvil; *El juego de reglas*: comprende la edad de los 7 a los 11 años. Este juego nace de costumbres o de situaciones improvisadas en las que se establecen unas reglas o pasos para llevar a cabo una tarea (p.68).

En resumidas cuentas, para Piaget el juego infantil es la trascendencia de la asimilación que luego se consolida para proyectarse como una actividad simbólica de la que emerge el juego de ficción. Como resultado, el juego simbólico no será más que una representación del pensamiento egocéntrico; condición necesaria para que la asimilación se desarrolle en igualdad de condiciones

con la noción y el pensamiento de los otros sujetos, es decir, con la acomodación.

El planteamiento de Vygotski sobre el juego

Vygotski, clave en esta propuesta expone que Piaget dimensiona la relación niño-adulto como si se tratará de dos sujetos distintos que no se complementan; por ejemplo, considera al niño no como una parte del todo social, sino como un agente que recibe de los distintos factores sociales una determinada información que se introduce en los procesos cognitivos del infante. Como resultado, se encuentra que en el texto *Pensamiento y lenguaje*, Vygotski (1993) sostiene que Piaget (1977) en su perspectiva define que el pensamiento del niño es « autista », es decir, poco consciente, etéreo y que no se adapta a la realidad, por lo cual, solo bajo presión social puede ser efectivo e inteligible.

Es así que, la postura de Vygotski se objeta con la de Piaget (1977), pues es imposible imaginar que cualquier criatura viva, sea adulto o niño, no intente en primer lugar evolucionar desde y con la realidad. Así pues, el pensamiento autista, no se validará como la forma más primitiva del desarrollo cognitivo ni tampoco la única. La función autista, en el niño; no es tan arcaica como la realidad en sí, pero es una de las formas superiores más desarrolladas en comparación con la función de la realidad que se encuentra en el hombre.

De aquí que, la afirmación de que el principio de placer se convierta en el punto de partida, resulte ser ambigua, dado que, eso implicaría una obviedad del pensamiento y la inteligencia; es intentar fundar como principio un aspecto que merece una especificidad. Por ende, la función autista, no precede a la realidad sino que se desarrolla en paralelo, pues, al no validar el pensamiento autista como originario, se hace necesario atender una revisión del pensamiento egocéntrico y plantear una suposición alterna de la función como: el habla egocéntrica.

En este sentido, se puede afirmar que:

(...) el habla egocéntrica es una forma que se desarrolla a partir del habla social y es subjetivamente vivida por el niño como comunicacional. Su destino no es desaparecer sino transformarse en habla interna (con la cual presenta similitudes estructurales), y su función no es la de mero acompañamiento de la actividad sino que pronto se convierte en instrumento del pensamiento en la búsqueda y planificación de la solución a un problema. El habla egocéntrica se presenta como el vínculo genético más importante en la transición del habla externa al habla interna (Español, 2004 p.154).

Apréciase así como, la ruta que sugiere Piaget (1977) de pensamiento autista, pensamiento, habla egocéntrica y socializada es trascendida por Vygotski (1993) en un paso que desde el principio es social: puesto que, el habla emerge como habla social y mediante la relación con el habla egocéntrica se convierte en habla interna. En otros términos, no se trata de que el desarrollo de estos aspectos se oriente a la mera socialización, sino a encadenar las relaciones sociales con las funciones psíquicas. «Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas» (Vygotski, 2000, p.150).

Con todo y lo anterior, se encuentra un planteamiento de Rivière (1984) en relación a lo que plantea Vygotski y al respecto asevera que la propuesta sobre el lenguaje interior del mismo fue un aporte trascendental, importante e indispensable, para entender cómo el desarrollo de las funciones interpersonales del lenguaje no implican una pérdida del carácter social, sino que al contrario lo fortalecen y consolidan.

Lo que esto significa es que, el lenguaje egocéntrico al enmarcarse en el ámbito social se podrá concebir desde dos vías: la primera un tanto convexa; la cual hace referencia a la vivencia subjetiva que entabla el niño con él mismo que en otras palabras es social, mientras que en un segundo plano, un poco más agudo, denotará ese énfasis o duplicación que en primera instancia se proyecta en analogía a las pautas de interacción, y de este modo se consolida la red de la

conciencia que al igual que el primer aspecto es una construcción social. De aquí que, Piaget no acepta la noción social, porque para él resulta vaga e indefinida, ya que no implica un proceso de distinción y comparación entre los distintos procesos que emergen en el ser humano.

La actividad mediata en el juego

Lev Vygotski plantea la superación en la distinción que para ese entonces existía sobre la psicología. Por un lado, se encontraba la fisiológica y por otro la descriptiva. Vygotski, imaginó que una psicología científica debía dar cuenta de los acontecimientos de la cultura; es necesario entender el conocimiento desde su naturaleza y estructura. Su punto de vista siempre estuvo enfocado a preservar el ideal de que la cultura incide en los procesos mentales superiores del ser humano.

Así pues, se afirma que es indispensable cuestionarse sobre hasta qué punto la cultura y el contexto social logran que la capacidad del niño avance. Por esta razón, surge el concepto de zona de desarrollo potencial que determina la independencia del infante para resolver un problema solo o a través de la ayuda de un adulto. Añádase a esto la propuesta planteada en el texto *pensamiento y lenguaje* (1993) y en la colección de ensayos que el autor publicó en (1970); dado que en este aparece un artículo sobre el juego en el que se destacan unas ideas que enmarcan su enfoque. A continuación, se especifican algunas percepciones que se relacionan con el apartado de juego de ficción más adelante expuesto.

Así pues, el autor inicia su hipótesis donde aclara que en la actividad mediata es importante tener en cuenta que a diferencia de los planteamientos de W. Kohler y K. Buhler sobre la independencia entre la inteligencia y el lenguaje; él por su parte propone que después de varios experimentos se llega a la conclusión de que los niños resuelven situaciones o tareas prácticas

valiéndose del lenguaje, así como de sus sentidos: el tacto, la vista, el olfato, el oído y el gusto.

Por otro lado, analizó la propuesta de Piaget sobre el lenguaje egocéntrico y sugirió que la capacidad que posee el ser humano de apropiarse del lenguaje le permite controlar su conducta, asumir situaciones, planear y concluir acciones. De este modo, las palabras, los signos y los símbolos le permiten al niño establecer contacto con su espacio y con las personas con las que convive; aspecto que difiere del desarrollo y evolución de los animales. Como consecuencia, el lenguaje, las palabras y los signos son definidos por Vygotski como una herramienta, pero más allá de esto como actividades mediatas. Bien pareciera por lo anterior, que la vinculación de la herramienta y el signo son suplidas a través de las siguientes particularidades.

La herramienta y el signo están estrechamente relacionados porque la variación en uno genera resonancia en el otro, es decir, al cambiar la naturaleza el ser humano se altera así mismo. Toda función aparece y se desarrolla primero en lo social y luego en lo individual. Bajo esta perspectiva, la actividad mediata a la que el niño va accediendo, le permite postergar ciertos deseos o necesidades para reemplazarlas por actividades quiméricas. «El niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego» (Vygotski, 1987, p. 142).

En este sentido, los juegos que el infante desarrolla (ficticios o de reglas), se componen de unos elementos irreales y responden a ciertas normas. En otras palabras, una situación imaginaria siempre contendrá reglas y todo tipo de juego con pautas contiene una situación imaginaria. Por ejemplo: jugar parqués crea una situación imaginaria, porque cada pieza actúa de una manera determinada, el hecho de capturar fichas o que por el contrario éstas vuelvan al lugar inicial son conceptos propios del juego, de la circunstancia. Para el caso del juego con reglas, necesariamente emerge una situación imaginaria que se ve regulada por unas pautas que

descartan movimientos o acciones contrarias a las establecidas.

Desde este punto de vista, Vygotski (1978) aborda el juego y el desarrollo infantil, donde plantea que los impulsos y la percepción son dos elementos que se interrelacionan y son claves en este proceso. Es así como el niño en una acción específica prescinde de lo que ve. Por ende, las acciones y situaciones surgirán más de ideas que de las cosas: una caja se convierte en automóvil.

Todo lo cual conduce a la siguiente etapa denominada transicional; la cual se caracteriza por ser una etapa en la que la relación del niño con la realidad se invierte, porque al imaginar un automóvil tiene que definir su acción mediante el uso de “El automóvil en la caja” como un primer paso para consolidar dicha situación. Se comprende así que, en un primer momento el objeto está subordinado al significado y cuando la caja deja de ser lo que es para convertirse en un automóvil; se invierte el orden de la siguiente manera: significado-objeto.

Con todo y lo anterior, Vygotski (1978) plantea dos posibilidades que evidencian el desarrollo de lo transicional y la consolidación de la actividad mediata: en efecto el juego y las situaciones imaginarias no serán un suceso ocasional, sino la primera manifestación que le permita al niño por un lado, alterar el significado de un objeto para interactuar con el mismo en una situación real y por otro, someterse a ciertas reglas para satisfacer sus necesidades y el placer de llevar a cabo una acción.

De ahí sin más, que en el juego una acción se reemplaza por otra, al igual que un objeto se suple por otro. Así, se puede afirmar que en la perspectiva de Vygotski el juego es una herramienta que posibilita el dinamismo en los procesos de desarrollo, es decir, el juego se determina como una zona de desarrollo próximo.

De esta manera, se destaca que en la edad preescolar el juego suministra alternativas mucho

más amplias para los cambios que emergen en las acciones y actividades lúdicas que lleva a cabo el niño. Por consiguiente, el juego será el instrumento que determine el progreso del infante.

Juego simbólico y juego de ficción en Piaget y Vygotski

Piaget, uno de los pensadores clave de esta propuesta plantea los términos juego simbólico y ficcional desde las siguientes perspectivas: el primero, se enmarca dentro de las propiedades del símbolo lúdico; el cual es la herramienta que le permite al infante utilizar esquemas conocidos y accesibles en el curso de juegos motores, pero asemejándose a objetos nuevos; pues el uso y la interacción con estos le permite evocar los sistemas en cuestión. Por otro lado, en lo que respecta a la ficción, se define por dos requisitos: aplicación de un esquema a un objeto inadecuado y evocación por placer.

De esta manera, el juego simbólico tiene mucho más énfasis en la propuesta de Piaget en y en la distinción con el juego ficcional, dado que, según el autor, el niño se concentra más en la vida real y, por tanto, la asimilación ficticia o simbólica se vuelve cada vez menos útil; en la medida en que el infante a través de sus acciones somete la realidad más que asimilar o aprehenderla, así, el símbolo deformativo (símbolo lúdico) se convierte en imagen imitativa y la imitación se incorpora como un aspecto o características del proceso de adaptación.

El niño se concentra cada vez más en la vida real que le ofrece otros medios para hacer lo que hacía con el juego. Al aproximarse más a lo real, el símbolo llega a perder su carácter deformativo para constituirse en una representación imitativa de lo real; el símbolo lúdico evoluciona en el sentido de una copia de lo real (Español, 2004 p. 157).

Por lo anterior, el símbolo lúdico desaparece y es reemplazado por lo que se denomina o conoce como: imitación de lo real; sin embargo, esto no implica un desconocimiento del término, puesto que, diversas acciones humanas pueden entenderse desde la descripción del

recorrido del símbolo, otras parecen requerir el proceso de lo que Piaget a nombrado como: “deformación por asimilación”.

De manera análoga, el juego de ficción se relaciona con el habla egocéntrica: no hay en él una intención por parte del niño de comunicar o manifestar algo, no hay un tiempo de respuesta o de algún comentario por parte de algún espectador, el niño no complace a nadie. Por esta razón, lo destacable aquí será ver cómo el juego se encuentra acompañado por una descripción funcional que se relaciona con el principio de placer y por la convicción de que su destino o punto de llegada, al igual que el habla egocéntrica, es su desaparición.

De la misma manera, la hipótesis de que el pensamiento es autista y, por lo tanto, individual, es un aspecto indispensable para entender el símbolo ficcional; pues éste no presenta rasgos sociales y comunicativos porque estos son posteriores en el desarrollo genético; su característica principal es la evocación por placer, dado que, ésta es la característica básica del pensamiento autista.

En sentido contrario, Vygotski, a diferencia de la propuesta de Piaget ofreció una noción distinta del juego simbólico, inicialmente lo planteó como una forma particular de relacionarse con la realidad; por lo cual, fue necesario un ejercicio de observación en el que se le prestó atención a la interacción de los niños con ciertos objetos sociales, las cosas, que los adultos ponen en principio a su alcance. Como resultado, se percibió un vínculo o relación con el juego.

Bajo esta perspectiva, la noción de juego trasciende al punto de entenderse como una posibilidad que admite una reciprocidad con la realidad que se caracteriza por crear situaciones ficticias, por asociar o disociar las propiedades de un objeto a otro; así, el primer aspecto, sólo se desarrolla en tanto haya un niño que desempeñe un rol con el cual intente cambiar o modificar las

propiedades de un objeto.

En el juego las cosas pierden su fuerza determinante: el niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve, empieza a actuar independientemente de lo que ve. La acción en la situación imaginaria enseña al niño a generar su conducta no sólo a través de la situación que le afecta de modo inmediato sino también por el significado de la situación (Español, 2004, p.158).

Con todo esto, la acción surge a partir de las ideas más que de los objetos y el pensamiento se separa de los mismos, sea a modo de ejemplo, lo siguiente: un palo se convierte en caballo o un esfero en un cohete. Ahora bien: esto admite un cambio en la relación que establece el niño con la situación inmediata. Adviértase, en efecto, que el niño no hace esto enseguida, pues requiere de una experiencia en relación con todo aquello que lo rodea.

Además, resulta forzoso separar el pensamiento de esa proximidad que se consolida con el objeto o los objetos que están alrededor. El niño inicia con una situación imaginaria que está muy ligada a la realidad, es decir, se reproduce la realidad, dado que, hay pocas cosas o aspectos que pertenecen a lo imaginario, se trata de una situación imaginaria que solo es comprensible si se observa a la luz de lo real.

En este sentido, el juego está más ligado a algo que ha ocurrido que a la imaginación, es más una función en acción que una situación nueva o imaginaria. Así pues, el juego en la primera infancia no necesariamente es una acción simbólica; el jugar y proyectar una situación imaginaria es imposible en un niño menor de tres años, ya que, en esta etapa no hay una creación imaginaria real precisamente porque como muy bien lo plantea Vygotski (1987) se requiere de: una relación con el contexto y una experiencia acumulada.

Baste lo anterior, para afirmar que el desarrollo de las situaciones ficticias, se dan en tanto, el infante crea una situación de juego y en ella asume un rol que vendrá a modificar las

características o funciones de un objeto, lo cual, será una posibilidad que se permite, pues en el juego, el niño, alterna una situación por otra, un objeto por otro, una función por otra que visto desde el significado, no será más que una relación entre el objeto y la acción.

El niño no se desprende de las propiedades de las cosas como tales. En cambio, para el adulto cualquier cosa puede ser cualquier otra. Si la característica del juego es que todo puede servir para todo- concluye- no puede aplicarse a los juegos de la edad temprana. Debido a la falta de libre sustitución la actividad del niño es juego pero no simbolismo (Español, 2004, p. 159).

He aquí, pues, como la libre sustitución cobra gran importancia, pues solo es posible gracias al lenguaje, aspecto que ensombrece la idea de Piaget sobre el pensamiento autista y cada una de sus particularidades, debido a que, este es un componente que se desarrolla desde que el niño nace y después de que domina por vez primera el lenguaje.

De aquí, que el pensamiento verbal esté relacionado con el pensamiento autista. En consecuencia, el lenguaje, permite fijar algo que no está dado o facilita que se diga algo que no guarda relación con la situación dada. Adicionalmente, se expone: «El pensamiento autista está en los tres primeros años en un estado embrionario y su despliegue se vincula con la adquisición del lenguaje» (Español, 2004, p.159).

Teorías sobre el juego de ficción

Vygotski (1979), es uno de los pensadores más destacados en temas como: psicología del desarrollo, pues una idea fundamental de su propuesta es que la evolución de los seres humanos sólo puede explicarse a partir de su interacción social, es decir, desde una visión cultural, la cual será la herramienta que le permita a los individuos tener un contacto directo con su entorno y con todo lo que lo rodea.

De esta manera, el autor plantea una noción sobre el juego, término que enmarca está

investigación, pues se entiende como la relación que se establece con la realidad, caracterizándose por validar situaciones en las que es posible la disociación de las propiedades de un objeto a otro y la creación de realidades ficticias en las que se adoptan roles como: el niño asume el papel del adulto en un escenario específico y cambia las significaciones de un objeto a otro. En este sentido, se propone:

La creación ficticia es, en su obra, sinónimo de la adopción del papel del adulto por el niño; el juego que comporta una situación imaginaria es el juego protagonizado. Este no es azaroso ni libre, el juego protagonizado es un juego provisto de reglas aunque ellas no se formulen explícitamente (Español, 2004, p.218).

De ahí se infiere que, aparece un segundo aspecto que emerge de manera directa en las situaciones de juego y son algunas reglas, las cuales se desprenden de la situación imaginaria del infante, dado que, por ejemplo: si se representa el papel de padre, el niño previamente ha realizado un ejercicio de observación en el que descompone las reglas de la conducta paterna: la función, características y relación que cumple en el contexto familiar.

Así pues, el juego especialmente el de ficción es un espacio compuesto por reglas y en el que el lenguaje juega un papel trascendental, ya que, esta es la herramienta que le permita al niño valerse de la realidad o desligarse de la misma para crear ambientes ficticios. Además, le será de gran utilidad al momento de agregar, introducir o añadir algo nuevo que puede presentarse de manera verbal o no verbal en relación a la situación dada. «Su desarrollo permitirá el despegue de la realidad inmediata y la creación de situaciones imaginarias cada vez más libres de ella; en las cuales, por primera vez será verdad que un objeto cualquiera pueda reemplazar a otro objeto cualquiera» (Español, 2004, p. 218).

Es así que, desde la perspectiva Vigotskiana se afirma que el desarrollo de una situación imaginaria solo es posible al final de la temprana infancia, por ende, antes sería inadmisibles, dado

que, en esta etapa no se crean situaciones ficticias, pues el hecho de que el infante juegue con determinado objeto llámese muñeco, peluche o animal no significa que el crea que es padre, madre o adulto.

En consecuencia, el desarrollo de las situaciones imaginarias en el niño están muy ligadas a su contexto o realidad; sus acciones se corresponden con el espacio en el que se desenvuelve más que con la imaginación. Así, se realiza un ejercicio de reproducción, en el que el niño juega a que duerme a su muñeca lo cual es una remembranza o evocación de la acción de dormir. Por esta razón, se considera que lo expuesto se trata de una especie de memoria propia de la acción que de un acontecimiento distinto o novedoso.

Al principio, estos juegos carecen de la continuidad lógica que se registra en la vida pero al final de la infancia temprana las acciones lúdicas empiezan a reflejar la lógica de la vida de la persona; en ese momento, están sentadas las premisas para la transición al juego protagonizado (Español, 2004, p. 219).

Bajo esta perspectiva, la creación imaginaria que ocurre en el juego es el primer medio en el que el pensamiento del niño se libera de las situaciones dadas o propias de su contexto. Como resultado, el juego protagonizado será la fase intermedia entre las condiciones de la temprana infancia y el pensamiento adulto, que a diferencia de lo primero, está es un poco más libre de las situaciones inmediatas. Añádase a esto, que como lo plantea Vygotski (1979) en la temprana infancia también se genera una necesidad por eximir lo inmediato; lo cual es una fase significativa, porque le permite al infante avanzar más allá de lo que ve y tiene a su alrededor, pues gracias a esta trascendencia es posible hablar de imaginación y pensamiento abstracto.

Dijimos que la adopción del papel es el rasgo defensorio del juego protagonizado y por ende de la creación imaginativa o ficción. Sin embargo, al referirse a esta última, Vygotski resalta también otro elemento: la capacidad de realizar una acción determinada con un objeto sustituido (Español, 2004, p.219).

Por ello, se habla de una situación ficticia cuando el infante, al desempeñar un determinado rol, sustituye las propiedades de un objeto. Cuando esto ocurre se genera una acción en la que el niño identifica una cosa, pero exceptúa lo que ve, porque actúa más allá de lo inmediato. De ahí, sin más, que en esta etapa de transformación más que la relación entre objeto-significado empiece a desarrollarse el significado del objeto como un intercambio de lo expuesto.

Bien pareciera que, en el ejercicio de reemplazar los significados de un objeto a otro el infante identifica la palabra de un objeto como distintivo del mismo, puesto que, lo que ve no es la palabra sino el objeto que esta refiere. Así por ejemplo: «Cuando la palabra caballo es aplicada al palo significa que «aquí hay un caballo» porque mentalmente ve el objeto a través del término que lo designa» (Español, 2004, p.220).

Con base en lo expuesto, surge el denominado lenguaje autónomo, el cual se desarrolla como lo plantea Español (2004) a finales del primer año y concluye en el segundo; se caracteriza por ser una fase en la que el infante y sus acciones van más allá del significado de la palabra y la relación de este con el objeto; pues aquí no habría una comprensión amplia del uso y función convencional de los objetos, sino un valor agregado en el que el nombre del objeto resulta ser un atributo del mismo, dado que, según autores como: Henry Wallon (1974) y Charles Darwin (1998), lo primero que el niño descubre es el modo o la manera de utilizar el objeto más que el término o la regla general que indica cómo y en qué espacio usarlo.

Así, las acciones del infante trasciende la reciprocidad entre signo-significado y su aplicación lógica, para crear una forma nueva de manipularlo. Por consiguiente, el lenguaje autónomo será el instrumento que le permita pasar del balbuceo al lenguaje verbal, en donde se materializan expresiones, gestos, acciones y situaciones que son posibles gracias al lenguaje autónomo, que admite no sólo el intercambio de significados de un objeto a otro, sino la posibilidad de distinguir

lo que designa una palabra, es decir, la relación entre objeto-significado que luego se invierte en el juego cuando se realiza una determinada acción, la cual se enmarca en un significado específico que al instante se aparta de la acción mediante una situación nueva.

En resumidas cuentas, en el juego de ficción es más que posible que una acción supla a la otra o que un objeto se reemplace por otro y viceversa, pues en este tipo de ejercicios o actividades germinaron distintas posibilidades, gracias a la influencia que concibe el niño en el significado de un objeto u acción. «Es el lenguaje lo que permite introducir en la situación algo que no está contenido en ella, él permite decir verbalmente algo que no guarda relación con la situación dada, dando lugar, así, a la creación de situaciones ficticias» (Español, 2004, p.221).

De manera análoga, se distingue la propuesta de Daniil Elkonin que se asemeja con lo planteado por Vygotski (1979), dado que, en una de sus afirmaciones expone que la relación del niño con el adulto es más que indispensable; pues a partir de este encuentro el infante comprenderá el uso de los objetos, y es así, como se vincula con ellos y su entorno. En consecuencia, para Elkonin (1985) en el desarrollo de las acciones con los objetos se presenta dos particularidades específicas denominadas de la siguiente manera:

1. **Transferencia de la acción:** Se caracteriza por referir la adquisición de una acción concreta sobre determinado objeto de una situación a otra. (El niño aprende a cepillarse los dientes y pasa a cepillarlos a su muñeco)
2. **Transferencia de la acción pero con sustitución de objetos:** Aquí se presenta el mismo caso de la primera transferencia, pero con una excepción, y es que, el niño realiza la acción de cepillarle los dientes a su muñeco con otro objeto que puede ser un lápiz.

De ahí, sin más, que la primera transferencia busque detallar la acción en general, mientras

que la segunda, un poco más diferenciada, se encarga de mostrar las distintas manifestaciones que se pueden presentar en una acción al momento de reemplazar un objeto por otro. Es así como, surge la etapa en la que aparece la sustitución de objetos, la cual se determina por dos razones: la primera, se distingue por esa posibilidad creada de completar una acción con un símbolo enactivo y la segunda, detallada con anterioridad, consiste en disociar las características de un objeto, para luego asociarlas y hacer de él otra cosa. Ejemplo: (palo- caballo).

Por ende, Español (2004), plantea que desde la perspectiva de la escuela socio-histórica, la sustitución lúdica, será un proceso que emerja en relación a dos grandes aspectos indispensables en el proceso del niño que son: sus manifestaciones verbales e imaginarias, pues gracias a esto, es que aparece el ejercicio de creación de una situación lúdica que se enmarca en la actividad de disociar las propiedades o características de un objeto determinado para luego asociarlas y hacer de ellas otra cosa.

En consecuencia, se podrá afirmar que los niños inician una etapa en la que exploran la utilización de objetos nuevos más allá de los juguetes o instrumentos comunes o temáticos. Es así, como, la manifestación lúdica, se desarrolla a través de la utilización que el niño le da a esos objetos “diferentes” en general y a la creación de una situación en particular donde los involucre.

Todo lo cual conduce a desentrañar que en la teoría de Vygotski (1979) y Elkonin (1985) la iniciación de la ficción no se puede desprender de la evolución y desarrollo del lenguaje, dado que, este será el medio que le permite al infante movilizarse entre dos posibilidades significado-objeto- objeto-significado, incluyendo la etapa en la que se consolida el lenguaje autónomo; pues en esta intervención se puede distinguir que la ficción en el modelo de suspensión, como muy bien lo plantea Español (2004), difiere de la propuesta de Vygotski y Elkonin (1985), por lo siguiente:

La suspensión en tanto mecanismo de creación semiótica da lugar a símbolos enactivos en el periodo que Vygotski denomina la temprana infancia y en la etapa del lenguaje autónomo y, en edades tempranas también, la suspensión se convierte en el mecanismo básico de creación de ficción (Español, 2004, p. 222).

Sin embargo, otra postura a destacar en lo que refiere al símbolo enactivo y la ficción es la del reconocido Ángel Riviére (2003), quien estudió algunos aspectos de la teoría socio- histórica, entre los que se distingue la dependencia del objeto y la acción al significado, idea que expone Vygotski, como la acción destacada por Elkonin (1985) en cuanto a los significados y la disociación de las propiedades de los objetos en relación a la situación específica.

Además, Riviére, en su teoría expone qué aspectos como: la sustitución simbólica, la correspondencia entre la acción y el objeto con el significado y la ficción, son fases que pueden ocurrir de manera independiente una de otra o de forma análoga con el desarrollo del lenguaje en momentos anteriores a los planteados por Vygotski y Elkonin (1985). Es así como, los primeros signos de ficción se ven reflejados en el juego del niño, especialmente en su acción no lingüística y de creación más conocida como suspensión. Cabe aquí anticipar, que antes de comprender dicha subcategoría es necesario entender los planteamientos que sobre la *sustitución* se detallan.

El juego de ficción y sus características

Teniendo en cuenta lo expuesto líneas arriba, a continuación se analiza un aspecto específico a saber; el origen y desarrollo del juego en el niño desde los factores del juego de ficción. Desde esta perspectiva se abordaron aspectos como: la ficción, suspensión y metarrepresentación, entre los que se distingue: el modelo de Alan Leslie, la relación entre metarrepresentación y suspensión, la suspensión como instrumento para el desarrollo de la ficción y la correspondencia entre suspensión y símbolos enactivos. Por otro lado, se detalla lo referente a la sustitución de

objetos, la conexión entre sustitución simbólica y ficción. Así pues, se ultimarán con la categoría hacer cómo sí y los gestos icónicos.

Ficción, suspensión y metarrepresentación

A continuación se bosqueja grosso modo el modelo del reconocido Alan Leslie y Roth (1993), quien resultó ser una de las bases teóricas de Ángel Rivière (2003). Luego, se expondrá lo referente a la suspensión y cada uno de los aspectos con los que se relaciona.

Modelo de Alan Leslie

El planteamiento de Leslie y Roth (1993) va a ser un aspecto que se vincula fuertemente con la teoría de la mente, y es a partir de esta relación que el término denominado metarrepresentación cobra sentido y una connotación particular. A causa de ello, el juego de ficción será definido como: «Aquella situación en la que ocurre por lo menos uno de los siguientes hechos (1) sustitución de objetos (2) atribución de propiedades ficticias (3) objetos imaginarios. El juego de ficción-afirma- distorsiona deliberadamente la realidad» (Español, 2004, p. 250).

De ahí, sin más que el autor se inquiete por acciones puntuales sobre la relación entre por ejemplo: un teléfono y un banano y/o una taza vacía. Así pues, se trae a consideración, los dos tipos de representación que plantea el autor indispensables para dar cuenta del juego ficcional. Las primeras serán denominadas representaciones primarias, las cuales se caracterizan por mostrar la realidad tal cual es, es decir, es fiel a lo que sucede y en esto se destaca la habilidad perceptiva, pues es la que le permite al infante en cierto modo adquirir una serie de conocimientos sobre la distinción entre un espacio y otro y lo que sucede particularmente en los mismo. «Entonces, dado un ítem perceptual se le puede reconocer como «miembro de la

categoría taza» y se le puede distinguir de las «no tazas» (Español, 2004, p.251).

De esta manera, el autor discrepa de los planteamientos que asumen sólo un modo de representación. De aquí que, considere conservar las representaciones primarias y postule las metarrepresentaciones o representaciones secundarias. Es así como, Leslie sugiere un vínculo entre las habilidades mentalistas y el juego de ficción, dado que, existe una fuerte relación entre las propiedades de la ficción como: la sustitución, los objetos imaginarios y las denominadas propiedades lógicas, las cuales como lo propone Español (2004) se distingue por lo siguiente: tres propiedades específicas y particulares que responden a las habilidades mentalistas y refiere lo aquí descrito:

- 1- Opacidad referencial: se caracteriza por ser un aspecto que suspende la relación con lo cotidiano.
- 2- Falta de compromiso de verdad: es un punto que refiere los estados de creencia que no implican verdad o falsedad de las propiedades incrustadas en ella.
- 3- Falta de compromiso de existencia: se distingue porque afirmará que los términos de creencia no implican la existencia de las cosas (p.251).

Bien pareciera por todo lo anterior, que cada aspecto expuesto se corresponde con las acciones propias del juego de ficción. Así por ejemplo, la opacidad referencial trae a colación el proceso de sustitución; el compromiso de verdad coincide con la posibilidad de atribuirle propiedades ficcionales a los objetos y el compromiso de existencia recuerda las acciones de juego en las que se evocan objetos imaginarios, sin la necesidad de que estén presentes.

Por ende, la conexión entre los aspectos de creencia y el juego de ficción se corresponden en tanto los dos operan con un tipo de representación particular llamada: la metarrepresentación. Es así que, para que el juego de ficción sea ficción y no un punto adicional o añadido, son necesarias las representaciones primarias que serán la base sobre las situaciones cotidianas, pero adicional a ello, debe contemplarse otro orden que no son las representaciones que involucran representaciones, sino las representaciones de la representación; las cuales son las

metarrepresentaciones, en las que trasciende el enlace entre las representaciones primarias y los objetos.

El mecanismo es simple: el contexto metarrepresentacional desacopla la representación primaria de sus relaciones de referencia, verdad y existencia; mientras tanto, la representación primaria origina- una copia de la cual fue llevada a un segundo orden- continúa con su referencia literal y sus relaciones de verdad y referencia (Español, 2004, p.252).

En este sentido, resulta valioso citar esta perspectiva, dado que, sugiere el desarrollo de la representación como un proceso en el que emerge un nuevo plano de representación. Como resultado, el desarrollo del juego de ficción será la solución de esta fase o etapa mentalista. Al respecto, se cita el argumento de Español (2004):

Este subsistema mental específico, imprescindible tanto para el juego de ficción como para las inferencias mentalistas, además de desacoplar o entrecomillar las representaciones primarias de las cosas, las somete a relaciones representacionales o actitudes proposicionales (Del tipo: creer que o fingir que) y finalmente las interpreta para producir ciertas acciones (p. 252).

La anterior digresión, es un claro modelo de que como lo afirma Leslie y Roth (1993) los estados mentales de creencia requieren el mismo sistema de comprensión de la ficción y de la simulación, es decir, conceptualmente el juego de ficción como los aspectos de creencia, supone la diferencia entre lo que implica el contenido y la actitud proposicional. Así mismo, en los primeros meses cuando empieza a desarrollarse el juego de ficción se gesta en paralelo la postura de las actitudes proposicionales.

En este orden de ideas, es importante aclarar que este modelo planteado por de Leslie surge de manera innata, pues no se desarrolla desde lo social. Por consiguiente, la ficción será la herramienta por medio de la cual se desarrolle la capacidad de representar la creencias, las cuales entre el segundo y cuarto año de vida se proyectan en relación al contexto y a todo aquello que

acontece en el mismo.

Metarrepresentación y suspensión

En este apartado es importante tener claro que Ángel Riviére asume las representaciones como representaciones suspendidas, pues es indispensable aclarar que para el autor, la explicación que ofrecen Leslie y Roth (1993) se desprende de una observación que se define de la siguiente manera: «La observación es esta: existe una identidad de fondo, o como mejor dice Leslie, un isomorfismo profundo, entre el juego de ficción y la actividad mentalista del niño» (Riviére y Núñez, 1996, p.108).

De lo anterior, surge la necesidad de comprender que existe una operación común al juego de ficción y en cuanto a la mente se refiere a un aspecto que se retome en el modelo de semiosis por suspensión propio de los planteamientos de Riviére. Así pues, son claros los puntos de encuentro entre un autor y otro, sin embargo, es importante destacar aquellos que quedan inconclusos, entre los que se distingue la impronta modular, debido a que, desee la postura de Riviére ningún sistema de pensamiento puede ser así de rígido, dado que la modularidad será sinónimo de inflexibilidad. De aquí, la teoría de la mente se entienda como:

(...) un subsistema de pensamiento especializado en la codificación inferencia, interpretación, predicción y explicación de las conductas de los miembros de la misma especie, ante todo, y de otras conductas de miembros de la propia especie, ante todo y de otras conductas de otros organismos (e inconcluso de fenómenos naturales) de forma derivada y frecuentemente impropia. Si es un subsistema de pensamiento no puede ser estrictamente modular (Riviére, 2003, p. 226).

Cabe pensar, que el modelo resulta incompleto, ya que no detalla las bases semánticas en las cuales se ubica para dar cuenta de las representaciones y de qué material o fuente se desprenden los contenidos referenciados. Adicional, resultan discutibles los tres elementos de la representación del juego simbólico, los cuales son: *un agente, una relación informativa y una*

expresión entre comillas.

Esta idea, será muy debatida en la teoría de Riviére en relación al juego simbólico, dado que el autor afirma, por ejemplo, que en una situación como lo cita Español (2004) en la que el niño juega a que la escoba es caballo tiene una representación como de “Yo finjo” que la escoba es un caballo y no simplemente la representación “Esta escoba es un caballo”. Es decir, el niño cuenta con una representación tácita de un cierto agente (“yo”) con una relación representacional (“fingir”)

Apareciese así, como Leslie desdibuja todo el panorama de su teoría, puesto que, no es clara la operación de suspensión en relación al juego de ficción y a la atribución de la mente desde el momento en que no se corresponde el “yo finjo” con el juego de ficción.

La suspensión

En este apartado se abordó un aspecto específico a saber: *la suspensión*: instrumento para el desarrollo de la ficción. Bajo esta perspectiva, se detalló la propuesta de Riviére sobre la subcategoría con un ejemplo específico en relación a la población autista y lo referente a los planteamientos de Bates (1976) en correspondencia con lo expuesto por Riviére

En este sentido, se encuentra que uno de los autores sobresalientes en las características de la subcategoría aquí mencionada es Riviére (1998), quien por mucho tiempo desarrolló una iniciativa particular y específica que se encargó de estudiar las acciones del infante en las que se distingue el hecho de suspender o en términos de Vygotski (1987) disociar las propiedades de un objeto para hacer de este un signo nuevo, distinto y creador.

Así pues, a modo de ejemplo, cabe destacar la comparación que hace el autor con los niños autistas, pues en esta población surgen las denominadas acciones instrumentales con personas que sugiere Riviére (1998) , las cuales se caracterizan por ser el medio del que se vale dicha

población para referenciar un objeto. Así por ejemplo, cuando requieren algo, la gran mayoría de niños acuden a un adulto o persona cercana, para dirigirla a lo que necesitan; mientras en los niños que Riviére (1998) denomina normales este proceso se da en tanto estos comienza desde los primeros meses de vida a distinguir el recurso de su funcionalidad.

Así pues, cabe preguntarse ¿Cuál es la intención del infante al emplear esa primera manifestación denominada comunicación? Pues al respecto, se encuentran dos posibilidades; la primera refiere esa intención del niño por modificar el contexto o mundo físico, en cambio, la segunda se caracteriza por ser la posibilidad que le permita mostrar todo aquello que emerge en su mundo mental.

Bajo esta perspectiva, aparecen dos eventos comunicativos que Bates (1976) denomina como: los protoimperativos y los protodeclarativos. Las primeras serán ese artefacto que se vale de la experiencia mentalista, sin embargo, no la requerirá siempre y en todo momento, mientras que la segunda opción, es decir, los protodeclarativos refieren la experiencia del niño con su mundo interior.

Por consiguiente, emerge un tercer elemento, planteado por el mismo autor, denominado intersubjetividad secundaria, que aunque si bien, por ejemplo, el infante no la reconoce todo el tiempo, casi por lo general, la usa a través de sus acciones tales como: buscar un objeto que dejó de estar en un lugar específico.

Es así como, se resaltan dos aspectos que hacen que el proceso comunicativo inmerso en las acciones trascienda, por un lado, se puede identificar el principio de que los otros (receptores) son seres dotados de mente con los cuales se comparte e interactúa desde lo social, emocional e intelectual. En consecuencia, este fundamento erige junto con el contexto más conocido como mundo externo la cúspide del proceso que se consolida en los primeros meses del infante.

Las transformaciones revolucionarias de la fase locutiva, en los tres años que transcurren entre el año y

medio y los cuatro y medio, están posibilitadas por ese logro que realiza la mente infantil en los primeros meses de vida, y que son posibilitados por la interacción provechosa entre la experiencia interpersonal y la organización progresiva de las funciones de un sistema nervioso específicamente humano. (Riviére, 2003, p. 195)

En este sentido, se puede afirmar que las conductas comunicativas de los bebés implican el uso de signos con fines, ya sea, para compartir su experiencia o para alterar el mundo externo. Cabe entonces anticipar, que esto no se da de manera frecuente, pues se requiere de la presencia de unos objetos con los que interactúe y puede señalar alguno en específico; para que el otro (emisor) pueda comprender lo que le quiere decir o en su defecto lo requiere. Así, las acciones que se suspenden, bien sea, por el hecho de generar un gesto o señalar, son conocidas como preacciones, es decir, hechos que alimentan la posibilidad de que se constituyan las funciones instrumentales.

Relación entre la suspensión y los símbolos enactivos

En este aspecto es importante cuestionarse qué pasa entre los ocho y diez meses de vida cuando el niño empieza a representar situaciones u objetos ausentes; pues frente a esto se encuentra el planteamiento que hace Perner (1994) cuando plantea el término representaciones secundarias; las cuales se caracterizan por ser un tipo de representación que se distingue de las demás por lo siguiente: son esas acciones que surgen en una determinada situación y quedan incompletas precisamente, porque se valen de ciertos símbolos que referencia un objeto ausente , es decir, son esas porciones conocidas como: “Preacciones” que se transforman en significantes por el espacio que generan al direccionarse a algo en específico, a un algo que no es más que la presencia alargada de un objeto; lo cual consolida los primeros alcances de la llamada semiosis; medio que permite comprenderlas en relación al contexto.

De aquí que, surja un segundo planteamiento mucho más específico ¿Cómo se identifica en

el accionar del niño eso que no está presente? Pues, una forma es la representación; como esa manifestación primaria de la que se vale el infante para dar a conocer sus intenciones comunicativas. Como resultado, cabe distinguir que las formas de representar son múltiples y variadas, entre estas se distinguen: las comunes: las cuales se caracterizan por entablar una relación bidireccional con el objeto o referente.

Por otro lado, se encuentran las arbitrarias que son lo opuesto de las comunes, en éstas no se identifica ningún tipo de relación con el objeto o cosa representada. De esta manera, resulta necesario ahondar en lo símbolos iniciales, pertenecientes al primer grupo, los cuales se conocen desde la perspectiva de Español (2004) como símbolos enactivos, puesto que son esa herramienta que forja el camino hacia la simbolización que desarrollo el infante en sus acciones, sobre todo en la etapa del segundo al quinto año de vida.

Apréciase así, como los símbolos enactivos en el rango mencionado son un mecanismo cognitivo. De ahí sin más, que a continuación se detalle un ejemplo de esta subcategoría que sirve para ampliar la función y características de la misma.

(...) es el del niño de dieciocho meses que, después de asegurar la atención de un adulto tocándole la pierna y llamándole, le muestra un mechero y “sopla” al aire. El mechero está naturalmente apagado. Soplar al aire mientras se muestra el objeto es, de nuevo, realizar una acción suspendida (Riviére, 2003, p. 197)

Bajo esta perspectiva, *la suspensión* se puede definir como el proceso que permite representar lo que no está presente, y es desde aquí, que emerge en el infante esa intensión auténtica por crear símbolos enactivos. Subcategoría, específica del ser humano, dado que, en un primer lugar, la acción instrumental, esa que se permea del medio es la fuente que nutre el desarrollo de los símbolos enactivos en el infante; además, de jalonar el esquema en el que se consolida cualquier acción.

Por otro lado, el hecho de que el ser humano cuente con esa acción instrumental, le permite no

solo validar su quehacer, sino que le brinda la posibilidad de valerse de todos y cada uno de los objetos que le brinda el medio; para a partir de estos crear situaciones inéditas, las cuales darán cuenta de lo que plantea Rivière (2003): «Consiste en dejar en el aire acciones instrumentales con el fin de representar objetos, propiedades, situaciones y relaciones ausentes» (p. 198).

En resumidas cuentas, *la suspensión* será ese medio que se valga de lo instrumental precisamente para extraer de ese todo unas partes que quedarán incompletas, y es en este espacio en el que se fraguan imágenes, acontecimientos e iniciativas originales propias del ser humano; en las que emergen otras concepciones sobre lo que puede significar un objeto en relación a su imaginación y fantasía conceptos propuesto por Vygotski (1987) y que se correlacionan muy bien con lo que implica *la disociación y asociación*, subcategorías detalladas en el siguiente apartado.

De análoga manera, lo planteado por Español (2004) se asemeja en parte con la propuesta de Piaget (1977), pero se distingue, en la concepción de los esquemas, ya que, estos se asumirán como la proyección que se hace a otros objetos o cosas, es decir, este proceso se llevará a cabo sin que exista la asimilación deformante o la sustitución de objetos; destacándose así la incidencia de los otros esquemas en las acciones que imita el niño, dado que, la ampliación en la lista de los destinatarios (juguetes, objetos, personas, entre otros) que hacen parte de la acción del infante es el primer ejercicio que le abrirá las puertas a la ritualización de la cual emergerá otros esquemas que dan lugar a la subcategoría «*hacer como sí*», que se detalla a continuación.

La sustitución de objetos

Por lo anterior, es necesario especificar que en esta subcategoría denominado *sustitución* es indispensable tener presente que para que este se dé o desarrolle, el infante debe encontrarse en una etapa en la que reconoce los objetos y distingue su función de otros elementos, dado que, este

conocimiento permite entender el porqué de la realización de un gesto con un objeto inadecuado o la muestra de símbolos enactivos en una determinada situación.

Así, por ejemplo, cuando un niño se peina con un tenedor, se logra identificar, que para que esto se produzca, ambos objetos, tanto el que fue sustituido como el reemplazado son cosas cuyo uso convencional es distinguido por el infante, pues en los primeros años son varios los dispositivos con los que interactúa, los cuales le permiten realizar acciones o gestos de reconocimiento. En este sentido resulta elocuente la siguiente observación detallada por Español (2004):

Observación 117: Al 1; 4 (26) coge una goma y peina a su madre, quien le dice que no es un peine. S pasa la goma por una carpeta y mira a la madre que le dice que sí, que es una goma, que así la usa su hermano. S. coge el cepillo, lo deja, coge una tiza y peina a su madre (p.224).

Apréciase así, como la situación es relevante en tanto nos deja ver cómo se desarrolla el proceso de *sustitución* de un objeto, en este caso la goma, de la cual no es muy claro el ejercicio de reconocimiento, sin embargo; es evidente que en la ejecución de la acción, para la niña es claro el uso habitual de dicho objeto, puesto que, al ver la reacción de la mamá manipula la goma de manera convencional.

De aquí, que el requisito mínimo de la *sustitución* se cumpla, ya que, como es claro en la observación, los objetos tanto el sustituto como el suplido son distinguidos por el infante. Cabe entonces preguntarse, ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta frente a los objetos implicados en la sustitución? Pues, al respecto, es importante tener en cuenta que lo principal debe estar, que sería los objetos incluidos en el ejercicio de sustitución; uno al cual se le disocian ciertas propiedades, para luego asociarlas o relacionarlas en otro.

Además, es indispensable el conocimiento y la diferenciación que sobre los mismos pueda

hacer el infante, dado que, los objetos no se sustituyen de manera particular, puesto que, previamente el niño debe conocer la función y características de determinado objeto, para así, ampliar y consolidar su experiencia.

De aquí, que la acción no sea producto de una mera asimilación, sino que ciertas propiedades del objeto permiten su relación con otras representaciones. Por consiguiente, en el desarrollo de las sustituciones tempranas Vygotski, plantea que es la característica propia del objeto la que permite realizar cierta acción específica lo que lleva a elegirlo como objeto sustituto. Así, por ejemplo, en el juego unos objetos pasan a significar otras cosas, es decir, se sustituyen con el objetivo de que se trasformen en otros signos.

Así pues, lo importante no será la analogía que se establezca entre el juguete y el objeto que se denota sino la utilización funcional, es decir, la posibilidad de realizar un gesto expreso. «Este modo intermedio de suspensión cumple las exigencias propuestas por el modelo: (a) la fuente de suspensión, es decir, aquello que se deja en suspenso, y (b) al hacerlo genera una formación semiótica, en este caso un gesto permutado» (Español, 2004, p. 228).

En este sentido, el gesto permutado, será otro mecanismo indispensable en la *suspensión*, pues es un proceso que va más allá de sustituir un objeto por otro, ya que, en el ejercicio de reconocimiento que realiza el niño de los dos objetos se modifican algunas propiedades del objeto conocido para simbolizar otro elemento, lo cual es una acción particular en tanto emergen nuevos significados, pues el significado del objeto convencional se distancia cada vez más del mismo.

De este modo, el niño realiza un ejercicio de generalización de sus acciones y gestos; pues el proceso de permutar el esquema convencional de un objeto hace que se conjeture un indicio sobre el avance que el niño está dando hacia la construcción de gestos simbólicos. En consecuencia, la unión y distinción que se construye entre gesto y objeto no es más que una acción en la que el

infante interviene para afianzar la relación entre gesto-objeto, lo cual es un paso previo para la emergencia de símbolos.

Por ende, la característica principal del símbolo y de los gestos simbólicos es que invocan un objeto que no es “el objeto coloquial”, sino el significado que construye el infante en relación con la permutación o *sustitución* que ha hecho de ese objeto.

(...) en el desarrollo de la actividad simbólica se encuentran implicados cuatro componentes (el niño, el adulto, el objeto de referencia y un vehículo simbólico) y un proceso de polarización o distanciamiento entre: (1) la persona y el objeto de referencia, (2) entre el niño y el adulto, (3) entre el vehículo simbólico y el objeto y (4) entre la persona y el vehículo simbólico (Español, 2004, p.232).

De aquí se desprende, una posible afirmación, en la que como se ha dicho, se genera un distanciamiento entre el vehículo simbólico y el objeto, debido a que, en la introducción y desarrollo de los objetos permutados, el niño se adentra en una ruta en la que actuará independientemente de lo que ve, es decir, observa un objeto e interviene como si se tratará de otro elemento; lo cual resulta ser un aspecto clave en el desarrollo de la ficción, puesto que, permite ampliar la comprensión de que los objetos pueden ser mucho más de lo que son.

Concedido todo eso, la *sustitución* se entiende desde la perspectiva de autores como: Vygotski, Perner y Elkonin, citado por español (2004) quienes coinciden en sustentar que esta herramienta es parte esencial del esqueleto que posibilita el desarrollo del juego simbólico. He aquí como, específicamente en los gestos permutados un objeto se sustituye por otro, lo cual concuerda con la aseveración que hace Español (2004) al citar a Elkonin, quien plantea que en la etapa de desarrollo inicial se presentan muchos eventos en los que aparecen sustituciones de objetos.

De este modo, cuando se presenta en la actividad del niño la *sustitución* de un objeto por otro es indispensable reconocer dos aspectos: el primero, hace referencia a los conocimientos previos

que permiten intuir qué es lo aprendido por el infante y lo segundo, son esas situaciones que enmarcan la acción nueva que emerge a propósito de la manipulación que se haga de un determinado objeto.

Así por ejemplo, Español (2004) plantea una situación muy acorde a lo explicado en la que una niña de 4 años ponía zapatos a la pelota; lo cual se puede estudiar desde las siguientes perspectivas: por un lado, podría ser que la pelota sustituye a un muñeco o persona y por esto la acción de poner los zapatos, pero por otra parte, surge algo interesante y es que si se analiza la situación expuesta por la autora, lo que emerge es una acción nueva con los zapatos más no con la pelota, lo cual hace que este objeto pase a un segundo plano, dado que, lo que manipula la niña son los zapatos con los cuales realiza una acción específica.

Así pues, para que en una acción se identifique la *sustitución* de un objeto por otro es necesario tener en cuenta las siguientes particularidades:

- Es imprescindible que en el caso de que se presente la sustitución de un objeto determinado por otro, por ejemplo, palo-caballo, es necesario que se ejecuten acciones relativas al caballo y que los objetos adicionales o anexos sirvan para complementar la acción.
- Por otro lado, un aspecto que cabe la pena resaltar en este proceso de la sustitución y que se consolida más adelante es el hecho de completar una determinada acción con un objeto ausente.

Se comprende así que, en la situación detallada sobre la niña la cosa que se sustituye no es la pelota, sino que la acción sobre el objeto que se manipula, en este caso los zapatos, será clave, dado que, es a través de esto que emerge una serie de actividades y es así como, resulta válido destacar los aspectos expuestos por Español (2004), los cuales son: *la acción, el agente de la acción, el instrumento y los receptores de la acción*, puesto que, a través de esta estructura se

logra distinguir el aspecto sobre el cual recae la sustitución, dado que, en algunos casos se puede dar en el instrumento o en otros en los receptores de la acción; cabe así acotar, que las primeras sustituciones, que se presentan en el rango de edad establecido en esta propuesta investigativa, por lo general, se dan en el instrumento.

Entonces así cabe preguntarse sobre las siguientes condiciones: ¿Cuál es la relación que se establece entre el objeto coloquial y el actual? ¿La sustitución de un objeto simboliza al otro?, pues al respecto se encuentra que autores como: Perner (1994) plantea que la *sustitución* no es sinónimo de simbolización. Por ende, las primeras sustituciones serán el resultado de un progreso que inicia desde los primeros meses, en los que el infante se vale de los gestos de reconocimiento para distinguir un objeto de otro. Luego, dicha acción se complementa con la posibilidad que tiene el niño de reconocer y ampliar los destinatarios de la acción que pueden ser sus padres, algún muñeco u objeto. Después, aparece la relación de esquemas con objetos adecuados en los que se resalta acciones como: llevarse la cuchara vacía a la boca, peinarse, montar a caballo o hacer uso de los gestos permutados; los cuales resultan ser un recurso que se desarrolla antes de las situaciones en las que el niño simula hacer algo.

Así, pues para dar respuesta al segundo interrogante, se puede aseverar que la *sustitución* de un objeto no suple a otro, es decir, en el desarrollo de esta subcategoría es más que posible que un objeto se reemplaza por otro, pero en lo que respecta a un objeto ausente este nunca será evocado mediante otra cosa.

Es así que, a continuación se especifica un apartado denominado *sustitución simbólica y ficción*, en el que se detalla de manera puntual la relación entre los términos para complementar lo expuesto líneas arriba.

Sustitución simbólica y ficción

En la parte evolutiva del desarrollo de los símbolos en el niño y de todo el proceso de *sustitución* se presenta un momento en el que surge la denominada ritualización como una fase o etapa en la que el infante empieza a explorar pequeñas situaciones en las que crea actos nuevos o los que les añade roles, comportamientos, discurso, conversación, movimientos, aspectos que responde a la simulación de determinadas acciones en las que se fusionan los gestos de reconocimiento y los permutados que no son ajenos a la realidad del niño en correspondencia con la experiencia que ha construido de manera mancomunada con el adulto.

Así por ejemplo, en circunstancias como: tomar la cuchara e introducirla a la boca, se logra evidenciar que el elemento evocado es la comida y es aquí donde surgen los denominados símbolos enactivos; en acciones pequeñas permeadas de simulación que se aproxima a la sustitución y a la ficción.

De aquí, que los gestos juegan un papel trascendental, pues independientemente de estos se puede realizar una *sustitución* sin que el infante de manera previa haya realizado un gesto de reconocimiento; lo cual se vincula con las imitaciones que se evocan de los adultos.

Así, durante los siguientes meses se configura escenas en las que un mismo objeto se aplica a diferentes situaciones (se come, se peina, se sacude, se arrulla, entre otras); que genera que permite enlazar las partes de una acción como un todo, en el que el modo simulado es la realización de una determinada acción del niño con un muñeco o una cosa determinada; lo cual diferirá de lo real, puesto que, al ampliar una determinada situación e incluir en ella los gestos permutados, se inicia y desarrolla el proceso de *sustitución*; el cual se caracteriza por permitirle al niño disociar las características de un objeto, para asociarlas en otro que pueden ser como lo denomina Español (2004) objeto no temático y así separar la acción de ese objeto coloquial al

punto de suspender sus propiedades e introducirse en el juego de ficción.

Estos son algunos de los ejemplos que ofrece Elkonin (1978) citado por Español (2004): Lidia (2;1) da de comer a la muñeca en un cuenco, luego corre al piano y dice << camelo>> (caramelo) y se aparta corriendo de allí, con los puños delante; acerca uno a la boca de la muñeca y dice <<camelo>>. Edia (2;5) da de comer a la muñeca en un puchero vacío diciendo << la muñeca está enferma o la sopa está caliente >> La mención de estados imaginarios de la muñeca o propiedades de los objetos es desde esta perspectiva, el primer destello de una situación lúdica (p. 241).

Por lo anterior, es interesante ver cómo en una situación de juego surgen elementos que la enmarcan en lo lúdico y además, resulta imprescindible entender, cómo más allá de esto emergen otras necesidades como la posibilidad de usar objetos que sustituyen a otros y que por distinción no hacen parte del término, entre estos se pueden distinguir los objetos no temáticos o de uso doméstico como: los palillos, vasos, platos, ganchos, resortes, tela, entre otros, los cuales cumplen un papel complementario en relación a los objetos temáticos, aunque el uso de los primeros, es decir, de los objetos no temáticos puede surgir como lo plantea Español (2004) en momentos más tempranos y sin que se acompañe de alguna mención verbal.

Por otro lado, está lo que se denomina en la cita como estados imaginarios, aspecto que es evidente en la situación descrita en tanto es nombrado por la mamá, pero en la niña parece ser lo suficientemente claro, dado que, aunque si bien, no verbaliza se destaca la acción en la que toma el termómetro y se lo pone. Es así cómo, se logra identificar en contraposición a lo planteado por la escuela Rusa que la *sustitución* de un objeto y el entendimiento de los estados imaginarios, que en muchos casos no se verbaliza, son dos requisitos que aparecen en momentos previos aun cuando el lenguaje no ocupe un lugar destacado en las actividades del infante. De aquí, que la situación en general sea un posible ejemplo que contenga ciertos rasgos de *sustitución*.

Bajo esta perspectiva, se encuentra de una manera más específica y particular la denominada *sustitución simbólica* que se va a distinguir por ser una etapa o momento en el que las acciones y

las escenas del juego construido por el infante adquiere forma y un nivel de complejidad mayor; pues aparecen gestos como: soplar para indicar que algo está caliente, acciones en las que se usa, por ejemplo, la cuchara para servir un alimento o para que este no se revuelva con otra cosa.

Además, de resaltarse la posibilidad de que en la *sustitución* cualquier objeto puede tener distintos usos. Así, por ejemplo, el retazo de tela puede ser en una acción determinada toalla y en otra mantel; lo cual es una muestra clara que deja ver la representación del niño sobre el objeto y esa *sustitución* del mismo por otro que no es más que la simbólica. Añadamos, pues una situación referenciada por Español (2004):

Observación 136: el mismo día, S, está peinando a la muñeca y se sale uno de los trozos de lana negra que hace de pelo; S lo coge, dice «pelo» se levanta y camina hacia la mesa; pone en pelo en un vaso y vuelve con él hacia la muñeca; coge un peine pero lo deja, camina hacia la mesa y trae una cuchara. Saca el pelo del vaso, lo pone en la cuchara, camina despacio con el pelo en la cuchara, se acerca a la muñeca y, con cuidado, lleva el pelo a su boca (p.243).

En este sentido, la *sustitución simbólica* es ese proceso en el que el niño en su acción de juego sustituye, como muy bien lo indica la palabra, un objeto por otro que no necesariamente tiene que estar presente; lo cual se identifica en el fragmento de la observación en donde se plantea que la comida, que no está presente, es reemplazada por el pelo y son estos dos elementos los que enmarcan el desarrollo de la acción de la niña. Además, se destaca una planificación implícita, en la que la niña prevé cada uno de los pasos a seguir; pues como se detalla en la observación, primero *pone el pelo en el vaso*. Luego, *vuelve con el vaso hacia la muñeca*. Posteriormente, *coge un peine, camina hacia la mesa y coge una cuchara*.

Desde esta perspectiva, el ejercicio de *sustitución* no se trata solo de reemplazar un objeto por otro, sino como muy bien se afirma líneas arriba; consiste en simbolizar un objeto ausente que no será más que la práctica que le permite al infante representar esa realidad que tiene sobre el

objeto y la función que cumple en el juego.

Así pues, en relación a la ficción se puede aser que en el juego ésta corresponde con distintos aspectos, en algunos casos con el lenguaje; mientras que en otros no siempre es así, dado que, depende de las acciones del niño puede estar conectada con los gestos que realice el mismo en la situación o con el objeto ausente que se evoca a través de otro.

Por otro lado, la interacción va a ser esa otra señal que muestre la influencia intersubjetiva del infante hacia uno o varios objetos de su entorno, con los cuales crea una situación de juego en la que muy seguramente dejará de ser lo que son, para ser reemplazados por otras cosas presentes o ausentes que irán acompañados de movimientos, acciones, expresiones o gestos particulares propios de la situación representada y planeada por el infante.

En consecuencia, a continuación, se detalla a profundidad la distinción entre *ficción*, *suspensión* y *metarrepresentación*, para tener mayor claridad sobre este apartado y sobre lo que implica el desarrollo del juego de ficción en la experiencia que adquiere el infante en su entorno y en todo aquello que lo rodea.

Categoría: *hacer como sí*

En este apartado conviene citar un ejemplo que detalla Español (2004) quien se vale de distintas situaciones para aclarar de manera precisa lo que vendrá a significar el *hacer como sí* en las acciones del infante.

Así pues se plantea: *observación 79: Al 1; 3 (08), S. está comiendo con la cuchara, la madre sostiene el pote de Yogurt. Ha caído Yogurt en la mesa, la madre le da una servilleta y S. la limpia reiteradamente; la madre le da otra y le dice que se limpie la boca, mientras le muestra cómo ella se limpia. S coge la servilleta y se limpia la boca* (Español, 2004, p.195).

Baste lo anterior, para comprender cómo se entiende lo que es limpiar algo sucio, es decir, la

acción que se realiza. De esta manera, la situación no solo abarca el ejercicio de limpiar, sino que, además, se complementa con otra labor en la que se muestra un pañuelo para que su mamá limpie y seguido continúa con la función de limpiar de modo descontextualizado; lo cual es una muestra de la distinción entre una acción y otra que responde a la especificidad de una determinada actividad.

Análogamente, cabe referir otra situación que complementará lo aquí expuesto:

Observación 81: cuando H. tiene 1;3 (22) estamos en la cocina de su casa con platos, vasos, cuchara y una tetera plástica. H. pone la cuchara dentro del vaso y se la lleva a la boca mientras me mira, se lleva el vaso vacío a la boca y luego lo acerca a la mía; coge la cuchara, la lleva hacia un plato y luego hacia su boca. H inclina la tetera sobre el vaso, manteniendo distancia entre ellos, y se lleva el vaso vacío a la boca. He puesto queso en un plato; H cada tanto come; y con la boca llena, se lleva un vaso vacío a su boca. Lleno uno de los vasos con agua: H coge el vaso, mira dentro, escupe el queso que tiene en la boca, lleno otro con agua y lo dejó cerca de él; H suelta el que tenía y bebe del que está lleno (Español, 2004, p. 196).

De todo esto resulta, una prerrogativa que muestra como ambos niños tienen claridad sobre lo que implica la acción en sí y su descontextualización. Además, se consolida una nueva situación, pues, ellos no solo realizan acciones de reconocimiento de los objetos, sino que forman eventos que involucra varios instrumentos y personas (*el niño, el adulto y los muñecos*) que pueden ser espectadores de la situación, siendo, en un primer momento, los dos primeros actores del acontecimiento.

Así pues, la interacción con el adulto será el espacio en el que los gestos de reconocimiento trascienden y se convierten en la herramienta que le permite al infante crear situaciones o escenas que contienen partes o aspectos constitutivos, dado que aproximadamente desde los quince o dieciséis meses, el niño no solo imita acciones como: limpiar, arrullar, peinar o cepillarse los dientes, sino que amplían la cantidad de integrantes que realizan dicho acto y les asignan una

función específica, entonces dan de comer a su muñeco, uno es el papá y otro el hijo.

Por otro lado, acuerdan el uso descontextualizado de los objetos: *toman un rollo de cartón y sirven de él el jugo o té, revuelven la comida con la cuchara, alistan la mesa, entre otras labores*, así, construyen una secuencia de la acción y planean que va antes y después. Luego, amplifican la acción, es decir, juegan con movimientos, señas, pues aquí, el infante destaca algunas partes de la situación, por ejemplo: abre de manera exagerada su boca o por el contrario toma la cuchara y no la ingresa por completo a su boca o deja inconcluso un determinado movimiento. Es así cómo, se modifica el tiempo de alguna acción específica de la situación y se incorporan nuevo objetos, sonidos y/o acciones.

Las acciones del niño, hasta este momento orientadas a la realidad en el amplio sentido de estar dirigidas hacia las personas y los objetos de su entorno (tanto a objetos físicos como culturalmente investidos), dan lugar a una actividad en la que los significados priman, dirigen la acción; se despliegan en forma de escenas en las que es posible ver la representación de hechos u objetos no presentes del mundo real (Español, 2004 p.198).

De esta manera, surge lo que Riviére (2003) en concordancia con la propuesta de Bateson (1991) denomina un «marco», el cual se entiende y define como el punto que muestra un escenario en el que es posible habitar de «modo simulado», es decir, el ejercicio de construir sucesos que son actuados por el infante que permite que se abra la posibilidad de fundar un espacio que el niño habita de un «modo simulado»; donde se consolidan dos perspectivas de la realidad: la primera en la que las acciones se desarrollan según lo habitual y la segunda en la que no.

Con todo y eso, los adultos juegan un papel fundamental, dado que, no son ajenos a este proceso, pues son una parte indispensable y constitutiva de él, ya que constantemente les transmiten a los niños el uso, la relación y distinción entre los objetos, fortalecen la estructura de la

acción y la comprensión de los instrumentos que la conforman. Es así que, ningún objeto es instrumento si no es usado por alguien en un contexto, lugar y tiempo determinado. Así, la relación entre receptor y emisor es intrínseca en analogía a la comprensión de los objetos como instrumentos.

De aquí que, el conocimiento del uso convencional de los objetos no sea el único y primer resultado de la interacción del niño con los mismos; al contrario, es un primer paso o parte que solo puede emerger si, en este caso el niño, se relaciona con los otros. Este conocimiento se afianza la concordancia entre el infante y la realidad de las cosas y las personas; la cual se fortalece gracias a la experiencia previa e intersubjetiva que el niño ha ido acumula: desde la distinción básica entre lo que significa un yo y un tú hasta la intersubjetividad de un menor rango o secundaria que representa la mediación con los objetos; y de esto surge una nueva intersubjetividad en la que la realidad de los objetos está acompañada por los denominados instrumentos semióticos que se conocen como gestos. Apréciase así, como en los dos últimos aspectos es visible que la reciprocidad de los niños con los objetos se establece a través del otro, mucho antes de que el ejercicio, en el que se trasmite el conocimiento sobre el uso de los instrumentos se torne indispensable y necesario.

Los bebés –dice Hobson (1995)–citado por Español (2004) hacen un descubrimiento trascendental sobre las relaciones entre las cosas y las personas, y ya no solo sobre las cosas, cuando se hacen conscientes de que los procesos en que participan tienen múltiples valores, de que una cosa puede tener más de un significado y una persona más de una actitud para conferirlo (el precipicio visual tiene un significado para el bebé (le provoca ansiedad) y otro para la figura de crianza (sabe que es seguro) (p.200).

Partiendo de este esquema, se podría afirmar que, las experiencias con los objetos, las interacciones y las actividades mediadas por los instrumentos dan paso a una fase en el que el niño entabla una relación en la que es posible que se dirija a sí mismo gestos de reconocimientos;

pues en esta etapa el infante no solo se rige por los gestos pre-simbólicos como el deíctico, sino que contempla los gestos pre-simbólicos que el contexto le ofrece, puesto que, estos serán los que le permitan explorar el proceso de ritualización a través del cual se crean espacios, escenas y situaciones aptas de ser alojadas de un modo simulado. Y es en esta actividad que las acciones del niño están estrechamente relacionadas con la imagen que han creado de los adultos y con la familiaridad que se entablan con el mundo. Así pues, el argumento de Español (2004), resulta elocuente:

Pero los adultos no sólo están presentes en el proceso de ritualización a través de la percepción del niño de su actitud con los objetos y a través de la enseñanza del uso de instrumentos sino que además participan en el proceso de ritualización con-construyen con el niño las escenas a que éste da lugar (p. 201).

En este sentido, el adulto resulta ser el emisor o la figura que involucra en la acción elementos nuevos de los cuales el infante se apropia, ya que al ser el adulto un mediador asume una postura específica hacia los objetos y las personas que no es más que una “actitud de simulación”. Por consiguiente:

Si los adultos no se involucran y relacionan con las acciones del infante, sería poco factible que el proceso de ritualización que inicia en el momento en que se amplía el panorama de los destinatarios se prolongase hasta dar origen a lo que se denomina como: “modo simulado”. Es todo este complejo de conocimiento acerca de los objetos, de los otros, de sí mismo, de procesos e interacciones intersubjetivas, de comunicación lo que parece subyacer a la capacidad de vincularse con la realidad de un modo novedoso: el modo simulado (Español, 2004, p. 201).

Adviértase pues, que una característica que emerge en esta subcategoría denominada *Hacer como sí* se identifica con el nombre de **gestos icónicos**, pues como se expuso, las acciones del infante se enmarcan en un proceso de ritualización en el que se movilizan aspectos como: la interacción, la comunicación y la simulación de la cual germina esta propiedad que a continuación se detalla.

Gestos icónicos: herramienta comunicativa en el juego del infante

Los gestos a lo largo del tiempo han sido un elemento fundante en la comunicación de los seres humanos. De aquí, que estos hayan sido usados antiguamente como una de las opciones que empleo el ser humano para darse a entender frente a cualquier petición o situación.

En consecuencia, si se quiere comprender parte de la comunicación humana, es necesario, por el interés que nos convoca en este estudio, iniciar con una breve descripción sobre este tipo de comunicación no verbal que se distingue por enmarcarse en la características propias de los gestos icónicos.

Así pues, a continuación se aborda un aspecto específico a saber: conceptualización de los gestos icónicos. Desde esta perspectiva, se abordaron aspectos como: características y particularidades de dichos gestos y lo referente a su relación con las acciones que realiza el ser humano. Bajo esta perspectiva, se plantea:

Los gestos icónicos resultan ser uno de los instrumentos más usados por los seres humanos, pues es a partir de estos es que se imita una acción o un determinado movimiento con la intención de comunicar algo a un destinatario. En otras palabras, la persona que hace gestos simboliza la situación referencial para el receptor (Tomasello, 2013, p. 57).

En este sentido, cabe destacar que los gestos icónicos generalmente son la herramienta que le permite al emisor especificar una acción; para que el otro la comprenda y pueda dar una respuesta. Además, de ser el medio por el cual se realiza una solicitud puntual frente al uso de un determinado objeto. Así, por ejemplo, se plantea la siguiente situación:

Ejemplo 7: Me encuentro en el estrado de una sala de conferencias preparándome para comenzar a hablar. Un amigo que está entre los asistentes juguetea con el botón de su camisa como si la abotonara y me hace una mueca: desde luego, me miro la camisa y veo que está desabrochada. Glosa: imagina el acto de abotonar algo y hazlo (Tomasello, 2013, p. 58).

Por lo anterior, se puede aseverar que el objetivo de los gestos icónicos es simular una acción que guarda relación con la situación o acción que se desarrolla. Así, este será el insumo que le permita al receptor hacer una lectura de lo que se quiere comunicar y del gesto.

Cabe entonces anticipar, que la comprensión de los gestos icónicos depende de la relación entre emisor y receptor, dado que si el canal comunicativo y el mensaje no es lo suficientemente explícito, la intención del emisor se vería afectada y nublada, pues el receptor la podría asumir como una acción instrumental sin un trasfondo claro.

Es así que, un elemento necesario en la consolidación de los gestos icónicos podría ser el lenguaje, aunque en algunos casos no es pre-requisito para que se desarrollen, pues si bien, por lo general, se requiere de la experiencia de este para distinguir una cosa de otra, en otros casos, basta con usarlos o simular una acción en la que se involucre la relación con un objeto, para como muy bien lo plantea Tomasello (2013) dar a entender dos posibilidades: “ El objeto hace esto” y la segunda más específica “ El objeto con el cual uno hace esto”.

En este sentido, se encuentra la propuesta de Acredolo y Goodwyn (2000) quienes plantean que los gestos son la fuente de la que beben el adulto y el niño, para consolidar un vínculo comunicativo que complementa la palabra oral, dado que, gracias al gesto es que lo verbal puede afianzarse de una manera adecuada.

Pudiera pensarse que, en el desarrollo del proceso comunicativo, lo gestual es una etapa que se nutre no solo de la acción representada, sino de la experiencia previa que el infante adquiere en su contexto; pues gracias a las múltiples relaciones que entable es que puede decirse que quiere decir aquello y no otra cosa. Además, es destacarse el papel que juega el adulto, dado que es un agente que propicia esa comunicación necesaria y vital en el proceso del infante como una

posibilidad distinta a la oral e indispensable en la comunicación en general.

Actividad Creadora

En este apartado se aborda un aspecto específico denominado actividad creadora, el cual es detallado en el texto *Imaginación y creación en la edad infantil* del reconocido Vygotski. Desde esta perspectiva se especifica a groso modo, la definición y características de dicho tópico, la distinción entre la actividad reproductora y creadora, y lo referente a las formas de relación de la imaginación con la realidad.

En este sentido, es importante destacar que la actividad creadora no se debe entender como cualquier práctica realizada por el hombre, como si se tratará de un ejercicio de acción-reacción o de estímulo respuesta. La actividad creadora trascenderá las fronteras de lo “cotidiano”, para conquistar lo nuevo (combinador) y es desde aquí que Vygotski se va a parar para sugerir el termino como una posibilidad que abre la puerta para distinguir dos tipos de actividad que es necesario comprender.

Actividad Reproductora y Combinadora o Creadora

Así, se encuentra la actividad denominada reproductora, la cual se caracteriza por ser un medio que le permite al ser humano reproducir, calcar, copiar una realidad tal cual es sin mayor impresión, pues una de sus propiedades es seguir un modelo, reproducir un hecho de manera literal. « (...) reproducimos solo lo que existe ante nosotros o lo que ha sido asimilado o creado con anterioridad, nuestra actividad no ha creado nada nuevo, lo principal, su base, es la repetición con mayor o menor exactitud de algo pasado» (Vygotski, 1987, p.5).

De aquí que, resulte indispensable entender la importancia que tiene esta actividad, pues será la que le permita al ser humano conservar y evocar experiencias anteriores en relación a su ser y

estar en el mundo que no será más que esa acción de repetir costumbres, prácticas y experiencias en entornos análogos.

Así pues, la base de esta actividad reproductora será la memoria como ese recurso que posibilita como muy bien lo plantea Vygotski la “plasticidad”, la cual se entiende como el elemento que tiene un componente que conserva, guarda y almacena su huellas recorridas.

Nuestro cerebro resulta ser un órgano que conserva la experiencia pasada y facilita sus reproducción; sin embargo, si la actividad del cerebro se limitara solo a la conservación de la experiencia, el hombre sería un ser que podría adaptarse principalmente a las condiciones estables y acostumbradas del medio (Vygotski, 1987, p.6).

De manera análoga, es fácil reconocer en la conducta del hombre otra actividad, que difiere de la anterior y se denomina por Vygotski (1987) como actividad combinadora o creadora, la cual se distingue porque a diferencia de la reproductora esta restaura las huellas del pasado, crea una nueva imagen, acciones, situaciones, perteneciendo así a lo novedoso, a lo que transforma y crea. «Si la actividad del hombre se limitara a la reproducción de lo viejo, sería un ser volcado solo al pasado y sabría adaptarse al futuro únicamente en la medida en que reproduce ese pasado» (Vygotski, 1987, p.6).

En consecuencia, la actividad creadora del hombre hará de él un ser emancipado que se transforma constantemente a través de su propia creación. Es así como, esta actividad creadora fundamentada en esa capacidad combinadora, es denominada por los psicólogos como: imaginación o fantasía, términos que se desarrollan como todo aquello que no es tangible y que por ende ni se corresponde con la realidad.

En este sentido, la imaginación como base de toda actividad creadora hace eco en la vida, la cual propicia distintos tipos de creación como: el artístico, técnico, entre otros. Por ello, todo lo que hace parte de la naturaleza es producto de la imaginación del ser humano. Esta es la misma

independiente del espacio donde se dé o desarrolle. Así, se podrá afirmar que la creación se viabiliza en tanto haya un individuo o unos individuos que imaginen, combinen, creen, transformen e innoven.

De esta manera, la creación va más allá de ser un añadido de la capacidad combinadora, dado que, es un precepto indispensable y necesario en la existencia y en todo aquello que trasciende lo rutinario en relación al proceso de creación del hombre.

Es así que, una de las cuestiones importantes en disciplinas como la psicología y la pedagogía sea lo referente al desarrollo de la creación infantil, ya que, desde esta etapa se observan procesos de creación que se identifican con mayor claridad en las situaciones de juego. Así por ejemplo, el niño imagina que va en una nube cuando se monta encima de un tronco o la niña que se imagina mamá o profesora cuando juega con sus compañeras.

Todo lo cual, resulta ser una clara muestra de creación que estará permeada por lo cotidiano, por su puesto, pues no se podría concebir una realidad nueva si no se tiene algún tipo de acercamiento o experiencia con el entorno o porque no con los adultos, como uno de los medios más cercanos y próximos al niño.

Como resultado, el juego del niño, no es la reproducción de una serie de recuerdos o evocaciones de lo acaecido, sino el encuentro y la trascendencia de sus experiencias a una nueva realidad que responde a sus necesidades. De esta manera, el deseo del niño por crear es parte inevitable tanto de la imaginación como del juego. «Esta habilidad para organizar los elementos, combinar lo viejo con lo nuevo constituye la base de la creación» (Vygotski, 1987, p. 9).

Cabe entonces preguntar ¿Cómo se produce y desarrolla la actividad creadora en relación a la actividad combinadora?, pues al respecto, es importante decir que no surge de manera instantánea, sino que es un proceso que requiere de tiempo, dado que se consolida en situaciones sencillas que se producen en cada periodo de la infancia. Después, no se extingue, sino que va a

depender de las experiencias acumuladas por el hombre, de ese contacto con la realidad y de todo lo que adquiere de la misma.

Conviene entonces proponer, la relación que plantea Vygotski (1987) entre la fantasía y la realidad, para entender el mecanismo de la imaginación y la actividad creadora, aspectos estrechamente ligados. De esta forma, se abordan las cuatro principales formas que conciernen a la afinidad entre la actividad de la imaginación con la realidad planteadas por el autor.

A causa de ello, es importante comprender que la imaginación más que un añadido o valor agregado en todo lo referente a la *actividad creadora* es una función necesaria e indispensable para que esto se dé. En este sentido, a continuación se detalla la relación sobre la imaginación y realidad para un mayor énfasis de lo expuesto.

Formas de relación entre la imaginación y realidad

La primera relación consiste en que toda creación de la imaginación se organiza con elementos tomados de la realidad y se conserva en reciprocidad a la experiencia anterior al hombre. Un ejemplo claro que sustenta lo expuesto es el siguiente:

La isba con patas de gallina existe naturalmente solo en cuentos, pero los elementos con los cuales está estructurada esta imagen han sido tomados de la experiencia real del hombre y únicamente su combinación lleva la huella de la fantasía, ósea no responde a la realidad (Vygotski, 1987 p.11).

En consecuencia, la imaginación será un dispositivo que se nutra de los recursos que brinda la realidad, es más, como se puede identificar en el ejemplo, la imaginación puede tener grados de combinación cada vez más nuevos y complejos al ser combinados con elementos de la realidad. Así, la representación de dicho escenario se dará gracias a la utilización que se haga de los recursos con los cuales se crea el espacio fantástico que se aleja de lo que ofrece la realidad.

Es así que, el primer requisito para que se dé la actividad a imaginación puede plantearse como: la primera actividad, es decir, la imaginativa depende de las diversas experiencias que

construye y adquiere el hombre, puesto que, es este el material que permite que la fantasía se estructure, se enmarque.

Mientras más rica sea la experiencia del hombre, mayor será el material con que contara su imaginación; he aquí por lo que el niño tiene una imaginación más pobre que el adulto debido al menor grado de experiencia que posee (Vygotski, 1987, p. 12).

Desde esta perspectiva, si revisamos un poco el tiempo y la historia se encuentra que varias invenciones solo han sido posibles gracias a la experiencia previa que ha consolidado el ser humano; precisamente el ejercicio de acumular vivencias es lo que aseguran el desarrollo de imaginación. «Mientras más rica sea la experiencia, más rica debe ser, en iguales condiciones la imaginación» (Vygotski, 1987, p.12)

De aquí, la importancia que desde lo pedagógico se vigorice y amplíe la experiencia del infante, para que con este ejercicio se vayan ideen las bases sobre la actividad creadora. «Mientras el niño más haya visto, escuchado y vivido; mientras más conozca y mayor cantidad de elementos de la realidad tenga en su experiencia más importante y productiva será la actividad de su imaginación, en otras condiciones» (Vygotski, 1987, p.12).

De manera análoga, surge la segunda forma de relación entre fantasía y realidad, la cual es un poco más avanzada que la anterior, pues nos dirá que es en esta fase o etapa que se armoniza el producto de la fantasía, resultado de la primera relación en correspondencia con la realidad. Así por ejemplo, cuando por medio de una muestra o explicación se imaginan cuadros, pinturas, espacios, entre otros muchos aspectos; en este caso esa ícono creado en la mente será el resultado de la actividad creadora en relación a la imaginación, que no se encarga de reproducir lo que se percibe, sino que crea a partir de la experiencia nueva signos, relaciones y encuentros entre un aspecto y otro.

En este orden de ideas, la ley nombrada anteriormente dependerá en gran medida de lo que

sucede en esta parte, ya que, los productos de la imaginación están compuestos por elementos de la realidad y necesita de esto, para que se puedan consolidar distintas imágenes ya sea de un hecho o evento en particular.

Como por ejemplo, lo que sucede en un espacio específico como: una plaza de mercado, entre otros lugares y/o escenarios, pues sin esta cantidad de experiencia acumuladas sería inverosímil crear en la imaginación la fotografía de una pintura cuadro o espacio.

De ello resulta que, esta subordinación entre la imaginación y la experiencia anterior, solo es posible gracias a una experiencia mucho más amplia que es la social; ya que si nadie hubiese hablado de un hecho particular sea histórico, social o cultural sería inviable crear y tener una representación de dicho evento.

Es por ello, que la imaginación en este caso particular no trabaja de forma libre, sino que se complementa y nutre de las experiencias generales pues a partir de esto puede adjudicarse lo afirmado, y es que la imaginación se corresponde con la realidad. De esta manera, la imaginación es un aspecto innegociable en todo este proceso y más en el desarrollo y evolución de los individuos, dado que les permite ampliar su experiencia sobre la cosas y crear otras nuevas percepciones sobre aspectos que desconocen.

Así pues, el individuo no está limitado a su práctica individual, sino que va más allá de dicha frontera, y es mediante la imaginación, esa condición necesaria e inviable que asegura la experiencia y es en esa vinculación que se corresponde la imaginación con la experiencia, una como soporte de la otra y viceversa.

En consecuencia, surge la tercera forma de relación entre la actividad de la imaginación y la realidad denominada relación emocional, la cual se manifiesta de dos maneras, por una parte, a través del sentimiento que nos provoca dicha experiencia. Por otro, se hace referencia al ejercicio de como a través del sentimiento o emoción que se experimente se crean ideas, pensamientos,

imágenes en relación al estado de ánimo en que se encuentre.

Como ejemplo, se plantea el dolor y el luto, son simbolizados por el hombre con el color negro; la alegría con el blanco; la tranquilidad con el azul; la sublevación con el rojo. Las imágenes de la fantasía brindan un lenguaje interno para nuestro sentimiento, este sentimiento selecciona algunos elementos de la realidad y los combinan en una relación que está condicionada por el estado de ánimo y no por la lógica de estas propias imágenes (Vygotski, 1987, p. 14).

Concedido todo eso, este dominio de la relación emocional sobre la fantasía combinadora se define desde lo que plantea Vygotski (1987) como una ley del signo emocional general, la cual se distingue por lo siguiente:

Refiere que las imágenes que tienen un signo emocional común, es decir, que producen una imagen emocional similar, tiene la tendencia a relacionarse y es esto lo que hace que confluyan la imaginación y el sentimiento general que dicho acontecimiento produce «las imágenes se combinan mutuamente no porque con anterioridad hayan sido dadas juntas, ni porque percibamos entre ellas relaciones de similitud, sino porque tienen un tono afectivo en común (p. 15).

De ello resulta que, también existe la correspondencia inversa de la imaginación con la emoción, pues la primera dominara el sentimiento; este fenómeno según Vygotski, (1987) podría denominarse ley de la realidad emocional de la imaginación.

Todas las formas de imaginación creadora-dice él- encierran en si elementos afectivos. Lo cual quiere decir que todo lo que se fija en la fantasía interviene de manera mutua sobre los sentimientos y aunque esto no se asemeje con la realidad, pues la emoción que surja será auténtica y vivida por el hombre. (Vygotski, 1987, p.15).

Desde este punto de vista la cuarta y última forma de relación de la fantasía con la realidad está relacionada con lo expuesto pero se distingue por lo siguiente:

La fantasía puede presentarse como un acontecimiento nuevo, que aunque si bien ha estado en la experiencia del hombre una vez se aterriza a la realidad se materializa y pasa de ser algo interno propio del individuo a existir en el mundo y en el entorno, pues influye no solo en su

espacio sino en el de otros.

(...) como ejemplo de ello podemos tomar cualquier mecanismo técnico, maquina o instrumento que creado por la imaginación combinadora del hombre no corresponde a ningún modelo existente en la naturaleza, pero muestra la relación práctica, real y más convincente con la realidad porque al materializarse se hicieron tan reales como las demás y ejercen su influencia sobre el mundo de la realidad que lo rodea (Vygotski, 1987, p. 16).

Es así como, la correlación entre el factor intelectual y emocional conforma el círculo de la imaginación, dado que, sin esto sería imposible concebir lo que plantea Ribot, citado por Vygotski (1987) cuando expone que toda idea o pensamiento se somete a cierta necesidad o deseo emocional, es decir, el elemento afectivo; pues sería ilógico pensar que una cosa no afecta la otra, ya que todo sentimiento impulsa la idea o pensamiento para que se concrete en la realidad. De esta manera, la emoción será un factor predominante inseparable de lo pensado.

Es oportuno ahora, a partir de lo expuesto anteriormente, ahondar sobre la imaginación, y al respecto, esta se entenderá como un proceso complejo y arduo que en ocasiones empañan el estudio que sobre la creación puede surgir, puesto que se ha direccionado a diversas apreciaciones que no aclaran el panorama sobre la naturaleza de este aspecto y aquí no se quiere profundizar sobre esta discusión, sino detallar cual es el mecanismo para que se desarrolle. Por ende, en el inicio de este proceso se destacan los estímulos internos y externos que le dan forma a la experiencia. Así pues, se detalla, el desarrollo de la disociación y la asociación para mayor claridad.

Disociación

Es así como todo aquello que el niño ve, reconoce y escucha constituye la base de la creación insumo que le sirve para estructurar la fantasía. Luego, viene un proceso más complejo que refiere la *disociación* y *asociación*. Por la primera se entiende el ejercicio en el que el infante

toma algunas partes, funciones o rasgos de un objeto para luego asociarlas y crear algo nuevo. Por esta razón, esta práctica será necesaria para consolidar la fantasía, para unir posteriormente los diferentes elementos, el hombre debe primeramente romper la relación natural de los elementos en la cual fueron percibidos. (Vygotski, 1987, p.21).

Por lo anterior, es importante resaltar que implícitamente en el fragmento se muestra la importancia de la disociación como una herramienta que posibilita el desarrollo del pensamiento abstracto y la adquisición de conocimientos.

Así pues, el proceso de disociación es ese artefacto que trascenderá lo cotidiano. Como ejemplo, se encuentra un subproceso que consiste en subvalorar los elementos o rasgos en un objeto, lo cual aportara a la imaginación y al proceso del niño.

Por ende, las percepción sobre la realidad, serán subvalorada y sobreestimada, aspectos necesarios que consisten en gran parte por la influencia que ejerce lo emocional sobre lo externo; el recargar es necesario, pues responde a una necesidad del estado interno del individuo.

Asociación

Por otro lado, se encuentra la asociación, que se caracteriza por ser el proceso que reúne los elementos disociados, «Como ya señalamos anteriormente, esta asociación puede realizarse sobre diferentes bases y adoptar distintas formas: desde la unión puramente subjetiva de imágenes, hasta la objetivamente científica y que responde, por ejemplo, a la representación geográfica» (Vygotski, 1987, p.24).

En resumen, el último paso de la imaginación es unir diferentes imágenes y es aquí donde culmina el proceso de la imaginación cuando las imágenes internas se materializan y exteriorizan, lo cual se conoce como cristalización, es decir ese tránsito de la imaginación a la realidad que consta de una parte interna en la cual se hace hincapié, pues será esa necesidad que influye en el

hombre para que pueda adaptarse al medio que lo rodea.

Es este sentido se plantea:

Si la vida que le rodea no plantea al hombre tareas, si las reacciones acostumbradas y heredadas por él lo equilibran completamente con el mundo circundante, no hay entonces ninguna base para que surja la creación, un ser adaptado por completo al mundo circundante no podría desear nada, ni aspirar a nada y, naturalmente, no podría crear nada (Vygotski, 1987, p.24)

En este orden de ideas, se puede afirmar que la creación parte de un proceso en el que se debe contemplar no solo lo nuevo, sino las limitaciones de las que surgen las necesidades, deseos y proyecciones.

De lo anterior, es válido reiterar que la imaginación es un proceso que depende y se permea de distintas experiencias, sentimientos, intereses. Además, de relacionarse con la capacidad combinadora. En consecuencia, otro factor importante en la consolidación de la imaginación es el espacio, pues si bien, ya se dijo que la imaginación representa una actividad interna no se puede obviar el hecho de que hay unas condiciones externas que determinan el material sobre el cual se va a trabajar.

Los procesos de la imaginación, a primera vista parecen dirigidos solo desde el interior por los sentimientos y las necesidades de propio hombre y por eso son causas subjetivas condicionadas y no objetivas. En realidad esto no es así, desde hace tiempo, en la psicología se estableció una ley según la cual la tendencia a la creación es inversamente proporcional a la simplicidad del medio (Vygotski, 1987, p. 25).

En suma, la imaginación es un recurso imprescindible para que la actividad creadora trascienda, es así que este aspecto se compone de unos elementos internos (necesidades del individuo) y externos (todo lo que el contexto le brinda) pues a partir del encuentro de estas particularidades es que la realidad y la fantasía podrán ultimarse como un artefacto que complementa lo expuesto en este apartado.

Metodología

El apartado que se presenta a continuación describe las características metodológicas que se consideraron para el desarrollo de esta esta investigación. Así pues, se planteó la pregunta de investigación, los objetivos propuestos, el enfoque, tipo de estudio, los participantes, técnicas e instrumentos y lo referente al procedimiento.

Pregunta de investigación

¿Cómo se caracteriza el juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años?

Objetivos

Objetivo General

Caracterizar el juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años en relación a las subcategorías: *suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación.*

Objetivos Específicos

- Identificar las semejanzas y diferencias en el juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años.
- Analizar la relación entre las subcategorías de juego de ficción y actividad creadora en cada una de las edades.
- Ofrecer aportes a los educadores, para que contemplen el juego de ficción y la actividad creadora como actividades que consolidan su práctica educativa y los procesos cognitivos de *suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación* en los educandos.

Enfoque de investigación: mixto con énfasis en lo cualitativo

La investigación de esta propuesta se enmarcó en lo que Hernández, Fernández y Baptista (2010) proponen como un enfoque mixto, ya que los resultados permitieron caracterizar el juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años en relación a las subcategorías *suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación* de dos instituciones educativas privadas: Gimnasio Vermont (Calendario B) y Colegio Cardenal Sancha (Calendario A). En este sentido, Hernández Sampieri y Mendoza (2008) citado por Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantean:

Los métodos mixtos simbolizan un conjunto de técnicas sistemáticas, empíricas y críticas de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar conexiones producto de toda la información alcanzada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno (p.546).

Es así como, este tipo de enfoque permitió dar cumplimiento al objetivo planteado, pero sobre todo a la posibilidad de recoger los datos de una manera sistemática, dado que, la relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo permitió obtener una imagen más amplia del fenómeno. Así pues, se utilizó la técnica de observación, para contemplar y distinguir la dinámica de juego en el rango de edad seleccionado y el desarrollo de las subcategorías correspondientes al juego de ficción y la actividad creadora. Además el hecho de que la investigación, haya sido mixta posibilitó un enriquecimiento en la comparación de la muestra y la aprobación del instrumento

“Formato de registro de observación”, dado que posibilitó el diligenciamiento de las apariciones en la subcategoría respectiva. Por otro lado, facilitó una perspectiva amplia de los datos donde se consolida el análisis de las interpretaciones y la utilidad de las mismas. Por consiguiente, dicho enfoque fue indispensable a la hora de plantear los objetivos, el ejercicio de observación y el análisis de las subcategorías pertenecientes a las categorías de análisis.

Tipo de estudio: Estudio de caso

De manera análoga, se empleó el estudio de caso, el cual de acuerdo con León & Montero (2002) se caracteriza por:

Investigación generalmente descriptiva, que se lleva a cabo mediante el análisis de una única unidad muestral. Intrínseco, cuando el investigador no elige el caso sino que viene dado. Instrumental, cuando lo elige con un propósito determinado por su especial relevancia. Múltiple, cuando en uno de tipo instrumental se elige a propósito varios casos para ilustrar su determinado problema. (p.166)

De aquí que, este tipo de estudio haya permitido comprender una situación en particular que en este caso fue el juego de los niños de 5 y 8 años. Así pues, cada caso se estudió de manera grupal; para identificar las semejanzas y diferencias en el juego y la relación entre las subcategorías del juego de ficción y la actividad creadora. Por ende, su uso se consideró pertinente por ser una herramienta que posibilitó la comprensión de un fenómeno identificado en los colegios objeto de la investigación. En consecuencia, la muestra de niños que conforman esta investigación se escogió, teniendo en cuenta el perfil del experimento en general y los intereses de la investigación en particular.

De esta manera, los estudiantes se hicieron conocedores de todo el proceso al participar en cada una de las fases que conforman el ejercicio de observación. Por otro lado, el alcance responde a tres criterios planteados por Hernández, Fernández y Baptista (2010):

a) Exploratorio: «Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes» (p.79). Por lo anterior, esta iniciativa responde a las características de un alcance exploratorio; en tanto fue una iniciativa que puso a dialogar las dos variables principales (juego de ficción y actividad creadora) que enmarcan esta investigación; las cuales resultan ser un aporte significativo para las instituciones educativas y las prácticas de los docentes, pues son

trascendentales, dado que permiten una comprensión amplia sobre las implicaciones del juego en la infancia. **b) Descriptivo:** «Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis» (p.80).

Lo anterior, responde al objetivo general que buscó caracterizar el juego de ficción y la actividad creadora en niños de cinco y ocho años, en relación a las subcategorías *suspensión*, *juego funcional*, *gestos icónicos*, *disociación* y *asociación*, lo cual se llevó a cabo a través de la técnica *observación*, la cual permitió recoger información sobre las subcategorías del juego de ficción y la actividad creadora.

Caracterización de la población

La investigación se desarrolló en dos instituciones educativas de carácter privado: el Colegio Gimnasio Vermont (Calendario B) y el Cardenal Sancha (Calendario A) las cuales se describen a continuación.

Tabla 2. Caracterización de las instituciones educativas

ASPECTO	GIMNASIO VERMONT ²	COLEGIO CARDENAL SANCHAS ³
Historia	<p>El colegio Gimnasio Vermont, es una institución de servicios educativos, fundada originalmente bajo el nombre de Colegio Nuestra Señora de la Paz en 1945, por María Rojas Sánchez y Magdalena González Fernández. En 1956 graduó su primera promoción de bachilleres. Se destacó desde el comienzo por su fe en las bondades que la educación trae consigo para la realización de los seres humanos y su capacidad transformadora de la realidad. En 1994, el colegio cambió su nombre por Gimnasio Vermont y estableció un convenio para la enseñanza del inglés como segunda lengua con la Universidad Saint Michael's College, situada en el estado de Vermont, en los Estados Unidos, convenio que consolidó el programa bilingüe y marcó el perfil del estudiante Vermont como ciudadano de Colombia y del mundo. Ese mismo año redefinió su Proyecto Educativo Institucional e imagen corporativa. En 1997, su sistema educativo de tradición femenina se convirtió en un modelo innovador de <i>coeducación con</i></p>	<p>El colegio Cardenal Sancha es una institución educativa, fundada hace 56 años por el Beato Ciriaco María Sancha y Hervís Patrono de la Congregación H.C.C.S, se presenta a Cristo como Centro, guiado por María Inmaculada, orientado por los principios de trascendencia, democracia, respeto, solidaridad, autonomía, tolerancia, alegría y caridad. Se Tiene en cuenta el desarrollo de las dimensiones físicas, intelectuales, emocionales y éticas en los niños y jóvenes, para que sean capaces de preservar su entorno y luchar por un mundo mejor. El aporte a las personas y a la sociedad ha sido significativo, pues ha sido perseverante en mantener una mejora continua en los procesos de calidad y en valores. El 10 Febrero de 1961, Sor Helena Cruz y Sor Germania Hernández, en el barrio Teusaquillo de la Ciudad de Bogotá, dieron inicio a la obra hoy conocida como Colegio Cardenal Sancha, en donde después de adquirir</p>

² Gimnasio Vermont. Bogotá, Colombia. La información aquí referenciada (historia, visión y misión) es tomada de: <http://gimnasiovermont.edu.co/>. Recuperado el 1 de junio de 2017

³ Colegio Cardenal Sancha. Bogotá, Colombia. La información aquí referenciada (historia, visión y misión) es tomada de: <http://www.colegiocardenalsancha.edu.co/>. Recuperado el 1 de junio de 2017

perspectiva de género, que consiste en diseñar estrategias pedagógicas pertinentes para cada género. Niños y niñas trabajan en aulas separadas y comparten los demás espacios culturales, deportivos y sociales propios de la vida escolar. De este modo el Colegio les brinda los espacios para que unos y otras alcancen la excelencia, dentro de un concepto de felicidad y de construcción de su proyecto de vida. En los últimos años, las promociones se han destacado, entre otras cosas, por haber alcanzado excelentes puntajes en las Pruebas de Estado y por su exitoso ingreso a las mejores Universidades del país y del exterior, algunos de ellos con becas y reconocimientos.

las aprobaciones eclesiásticas y gubernamentales comenzó sus labores académicas con 12 estudiantes en el Grado Kinder.

Gracias a que la obra tuvo gran aceptación por la comunidad capitalina se hizo necesaria la adquisición de un terreno más amplio para su funcionamiento en donde actualmente sigue prestando el servicio educativo católico.

El 30 de noviembre de 1972 se proclama la primera promoción de bachilleres conformada por 16 jovencitas.

Con el propósito de la que las niñas y jóvenes de la institución interactuasen favorablemente en la sociedad, en el año 2003, la Institución cambia de modalidad femenina a mixta y se abren las puertas al grado Pre-Jardín con niños y niñas de 3 años.

Desde el inicio de este nuevo proyecto, la calidad es el compromiso por el cumplimiento de los objetivos del proceso educativo lo que permitió obtener la certificación de Calidad ISO 9001 el 06 de agosto de 2008, a fin de satisfacer las necesidades y expectativas de quienes voluntariamente forman parte de la gran Familia Sanchina.

Misión Contribuir de manera eficaz a la formación de hombres y mujeres

Ofrecer una educación de calidad acorde con los valores evangélicos,

competentes en los ámbitos ético e intelectual, a partir de un enfoque humanista e intercultural, con un pensamiento crítico que les permita afrontar y responder a los retos de la sociedad contemporánea, como ciudadanos colombianos y del mundo, con responsabilidad social y espíritu de servicio, respetuosos por las diferencias individuales, grupales y propias de la diversidad del planeta.

Para lograrlo, se construyen estrategias pedagógicas, a través de un programa educativo multilingüe (español-inglés y mandarín como tercera lengua) e internacional (Programa de Diploma IB) en donde las humanidades, la ciencia, el arte, la tecnología, el deporte y las características propias de cada género constituyen la base de la excelencia.

Sanchinos, y la doctrina de la iglesia católica, formando niños y jóvenes tolerantes, respetuosos, alegres y bondadosos para la construcción de un mundo mejor.

Visión

Seremos una comunidad educativa reconocida por la calidad e integridad de sus estudiantes y egresados, visibles en un alto nivel de competencia y responsabilidad social como ciudadanos de un país y de un mundo en transformación, fundamentados en un Proyecto Educativo en permanente construcción y renovación que lo distinga como institución líder en el campo educativo.

Proyecta mantenerse, como una institución de alto nivel educativo, con estrategias permanentes para incentivar el avance del conocimiento en los diferentes campos del saber, con una educación integral humanista, cristiana y pedagógica, apoyados en la familia sanchina y el recurso humano competente, siguiendo los valores del Beato Ciriaco María Sancha, para la construcción de un mundo mejor.

Participantes

1. Población: La investigación requirió de estudiantes de 5 y 8 años, pues el objetivo general buscó caracterizar el juego de ficción y la actividad creadora en estas edades, en relación a las subcategorías: *suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación.*

2. Muestra: Esta se seleccionó por conveniencia, donde se tuvo en cuenta las edades de los niños, el interés del estudio, la disponibilidad de las instituciones y los consentimientos informados aprobados por los acudientes. Esta población se definió a partir del planteamiento del problema, el enfoque, diseño, alcance y contribuciones de la investigación. Por ende, se conformaron 6 grupos, 3 de 5 años y 3 de 8 años; dado que el desarrollo de los pilotajes permitió identificar que en grupo surge una mayor cantidad de apariciones en relación a la subcategorías correspondientes al juego de ficción y la actividad creadora. Además, de haber sido una práctica que proporcionó una validación de los objetos propuestos por las investigadoras.

Procedimiento

Para el cumplimiento de lo expuesto en los objetivos el estudio se desarrolló en las fases que se describen a continuación.

Primera fase: Revisión y elaboración de antecedentes del marco teórico.

En esta fase se llevó a cabo una revisión sobre los antecedentes que tuvieron relación con las variables *juego de ficción* y en cuanto a *la actividad creadora* se destaca un estudio, que aunque si bien, se denomina de otra manera brindó herramientas sobre los aspectos propios de la metodología. Esto con el fin de indagar los tipos de estudio que se han implementado, lo cual permitió evidenciar que se han abordado de manera separada. Por consiguiente, esto fue un factor que motivo el desarrollo del presente estudio. Seguidamente, se realizó una exploración

bibliográfica sobre lo concerniente al marco teórico, en el que se destacó la propuesta de Riviére (2003) y Español (2004) quienes plantean teoría sobre el juego de ficción. Así mismo, Vygotski (1987), fue el autor de base para especificar lo referente a la actividad creadora. Es así como, se planteó la pregunta de investigación, los objetivos, el diseño de investigación, los instrumentos y metodología.

Segunda fase: Establecimiento de categorías de análisis y diseño del instrumento

Después de la exploración respectiva sobre la teoría se procedió a extraer las categorías y subcategorías de análisis, las cuales dieron cumplimiento al objetivo general que buscó caracterizar el juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años en relación a las subcategorías (*suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación*). Es por esto, que se consideró necesario el diseño del instrumento denominado “Formato de registro de observación”, el cual se diligenció al tener en cuenta las apariciones realizadas por cada uno de los niños.

Tercera fase: Selección de participantes

En esta fase se recogió información sobre las instituciones con el fin de tener un conocimiento amplio sobre los diferentes fundamentos que las componen: misión, visión, tipo de población con que cuentan, tanto docentes como estudiantes, los servicios que presenta y la jornada laboral.

Por otro lado se realizó los pilotajes respectivos que fueron validados por un grupo de expertos, quienes aprobaron la idea de observar el juego libre con material no estructurado en los niños del rango de edad seleccionado. De esta forma, se hizo la selección de la población, donde se tuvo en cuenta que ningún participante presentara algún diagnóstico específico. Así, se procedió a implementar la técnica de observación su respectivo análisis. De aquí que, los grupos

se hayan conformado, con base al rango de edad y las iniciales de nombre y apellido de cada uno de los participantes. Esto por el uso estricto de la confidencialidad.

Tabla 3. Grupos de participantes

Grupo A	Grupo B
Grupo 1	Grupo 1
I.B	C.M
S.R	C.G
A.C	A.M
Grupo 2	Grupo 2
S.C	S.R.Z
J.A	E.T
IG	D.G.A
Grupo 3	Grupo 3
F.R	I.C
F.F	S.G
D.G	M.G

Cuarta fase: Diseño de la tarea de análisis “Jugando y creando”

La construcción de la tarea se enmarco en tres fases que se describen a continuación:

- **Presentación de la caja de objetos:** aquí las investigadoras le presentaron a los participantes los objetos que debían usar en el juego, los cuales se pilotearon previamente y cumplieron dos condiciones: no ser objetos escolares ni juguetes. Así pues, los objetos seleccionados (*cajas de cartón, resortes, ganchos ropa, retazos de tela, botellas, estropajos, tapas, baldosines*) (Ver apéndice 4) fueron los más usados en el ejercicio inicial que se llevó a cabo con otro grupo de niños que se encontraban en el rango de edad

seleccionado.

- **Desarrollo del juego:** aquí se dio a los participantes la instrucción: jueguen con estos objetos; tarea que se llevó a cabo en un espacio escogido por las investigadoras, el cual no tuvo ningún tipo de distracción o interferencia que impidiera el desarrollo de la misma.
- **Cierre y preguntas:** A medida que los participantes jugaban se hizo un registro fílmico del cual se realizaron algunas anotaciones sobre las apariciones o acciones específicas que luego se corroboraron con unas preguntas que concluyeron el ejercicio. Esto para dar respuesta a lo siguiente:
 - El porqué de una acción determinada o la razón de uso de un objeto en el desarrollo del juego.

Quinta fase: Aplicación de la tarea de análisis “Jugando y creando”

La actividad tuvo como objetivo observar el juego de ficción y la actividad creadora de los participantes de 5 y 8 años en la modalidad grupal, en la cual debían usar los objetos propuestos por las investigadoras; con los cuales se buscó caracterizar, en primer instancia las variables mencionadas, para dar cuenta de las subcategorías de análisis. De aquí, que se haya contemplado la técnica observación por medio de la cual las investigadoras acompañaron el desarrollo de dicha implementación.

La observación es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis. El acto de observar y percibir se constituye en el principal vehículo del conocimiento humano. En el ejercicio investigativo, la observación exige una actitud, una postura y un fin determinado en relación con la cosa que se observa. (Bautista, 2011 p.162).

En este sentido el registro fílmico permitió identificar y clasificar las apariciones de los niños, en las que se tuvo en cuenta las características propias del juego de ficción y actividad

creadora. Por otro, lado es importante aclarar que en cuanto al tiempo no hubo un control o límite específico. Por último se desarrolló una entrevista semi-estructurada a los niños, la cual es definida por Fernández, Hernández y Baptista (2011):

Es un procedimiento de conversación libre del protagonista que se acompaña de una escucha receptiva del investigador con el fin de recoger la información por medio de preguntas abiertas, reflexivas y circulares las cuales podrán develar las subcategorías de interés para la investigación ya que clarifica conductas, fases críticas de la vida de las personas, logrando de esta forma indentificar y clasificar los problemas, los sistemas de valores, los comportamientos, los estados emocionales, de los protagonistas, ya que desempeñan un rol activo porque el investigador estimula la expresión de las personas en su propio marco de referencia comprendiéndolo en su propio contexto y con ayuda del lenguaje verbal y no verbal (p. 172).

Es así que, esta técnica complementó la observación, pues permitió corroborar las apariciones de las subcategorías principales, la relación de éstas con los objetos propuestos y las micronarraciones realizadas por los estudiantes. Así pues, cabe aclarar que las preguntas surgieron de acuerdo a la dinámica de juego de cada grupo. Por esto razón, no se especifican una a una, dado que variaron en cada una de las edades, pero a continuación se presenta un muestreo de las más relevantes:

- ¿Qué quisiste hacer con el palo de balso cuando lo introdujiste en resorte?
- ¿Por qué pusiste el retazo de tela encima del estropajo?
- ¿Qué quisiste mostrar cuando moviste los brazos de lado a lado y luego cogiste el gancho de ropa?

Sexta fase: Análisis de resultados

En esta parte se hizo el diligenciamiento respectivo de lo siguiente:

Formato de registro de observación:

Éste se utilizó para registrar las apariciones en el juego de cada uno de los participantes en relación a las subcategorías de juego de ficción y actividad creadora, otro aspecto importante fueron las narraciones donde se identificó el proceso combinador de la actividad creadora (ver apéndice 1).

Definición de las categorías principales de juego de ficción y actividad creadora:

En este instrumento, se identifica las categorías (juego de ficción y actividad creadora) con sus respectivas subcategorías suspensión (JF), sustitución (JF), juego funcional (JF), gestos icónicos (JF), disociación (AC) y asociación (AC)), las cuales están definidas a la luz de la teoría, propuestas por Español (2004), Rivière (2003) y Vygotski (1987). El cual fue un insumo que permitió a las investigadoras relacionar lo expuesto por los autores con las apariciones y acciones de los niños en el juego (ver apéndice 2).

Análisis de resultados y discusión

Los resultados obtenidos en el ejercicio de observación realizado con los participantes de cinco y ocho años del Colegio Cardenal Sancha y Gimnasio Vermont respectivamente, La actividad creadora en adelante (AC) y juego de ficción (JF) se registró de acuerdo con:

1. Las variables principales de la presente investigación (*juego de ficción y actividad creadora*) y sus respectivas subcategorías.

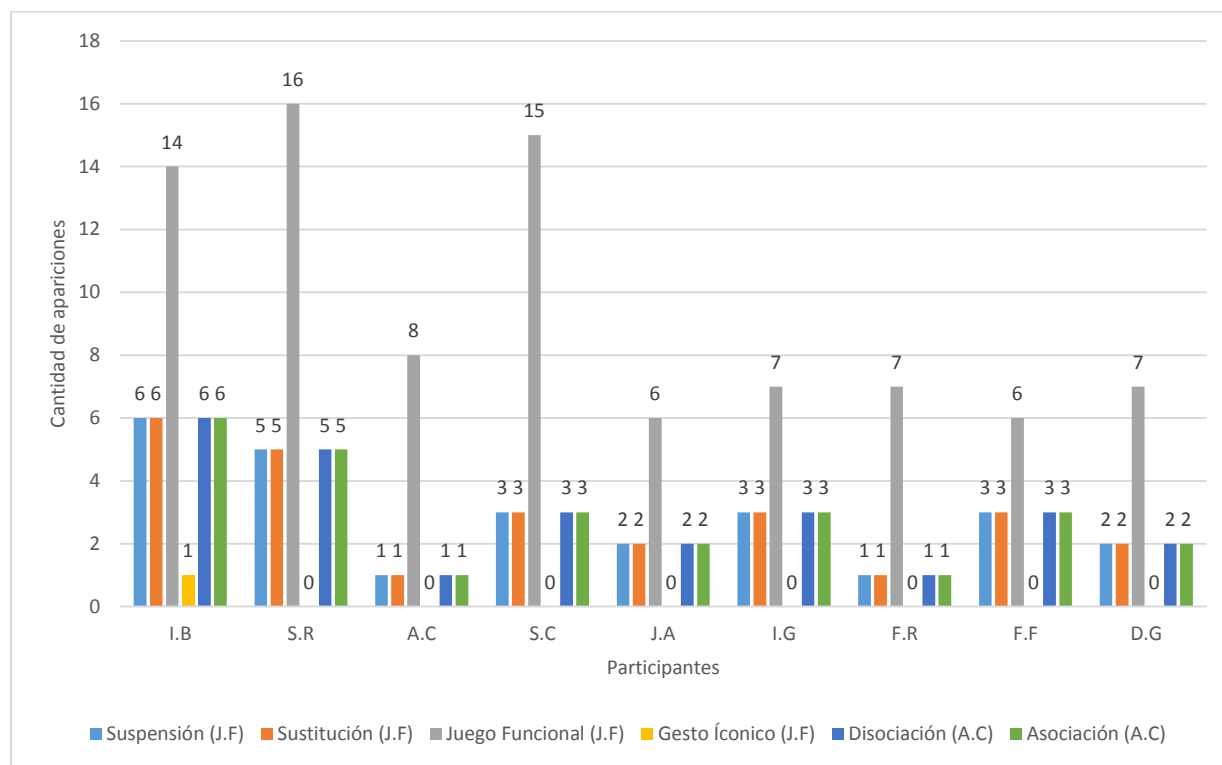
Lo anterior, con el fin de realizar el análisis, teniendo en cuenta los resultados de la actividad en correspondencia a seis subcategorías que se distribuyen de la siguiente manera:

- Dentro de Juego de ficción: *Supersesión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos.*
- Dentro de la Actividad creadora: *Disociación y asociación.*

De esta manera estas subcategorías, fueron extraídas de los referentes teóricos específicamente de la propuesta que plantea Español (2004) y Vygotski (1987). Además, de tener en cuenta la edad y el nivel de escolaridad de los participantes.

Así pues, inicialmente se encuentra una tabla general con los datos de cada una de las edades e instituciones en la cual se identifica el desempeño de los participantes en el ejercicio de observación. Además, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el ejercicio, según cada subcategoría de revisión.

Figura 1. Datos de las subcategorías de Juego de Ficción y Actividad Creadora en los participantes de 5 años.



Las barras de color azul denotan la subcategoría *suspensión*, las barras de color naranja denotan la subcategoría *juego funcional*, las barras de color lila denotan una propiedad de la subcategoría *hacer como sí* denominada *gestos icónicos* pertenecientes a la categoría juego de ficción, mientras que las barras de color verde aguamarina denotan las subcategoría *disociación* y las de color naranja denotan la subcategoría *asociación* pertenecientes a la categoría actividad creadora.

En la figura 1, se puede evidenciar los resultados obtenidos en el ejercicio de observación frente a las subcategorías de *juego de ficción*: *suspensión*, *sustitución*, *juego funcional* y *gesto icónico* de los 9 participantes de 5 años, entre los que se encuentra niños y niñas.

Con respecto al participante **I.B.**, se pudo evidenciar que realizó un mayor número de apariciones frente a la subcategoría de *juego funcional*. Seguidamente, realizó 6 apariciones que dieron cuenta de las subcategorías: *suspensión* y *sustitución*. En gestos icónicos se realizó solo 1 acción. Por otro lado, en cuanto a las subcategorías de *disociación* y *asociación* correspondientes a la actividad creadora realizó 6 apariciones de cada una.

Con respecto al participante **S.R.**, se pudo evidenciar que al igual que el primero tuvo un

mayor número de apariciones frente a la subcategoría *juego funcional* con un total de 16 actos en las que asumió distintos roles. Luego, efectuó apariciones que dieron cuenta de las subcategorías *suspensión* y *sustitución* con 5 apariciones. Por último, en *gestos icónicos* no presentó ninguna acción. Por otro lado, en cuanto a las subcategorías de *disociación* y *asociación* correspondientes a la *actividad creadora* realizó 5 apariciones.

El participante **A.C**, realizó 8 apariciones frente a la subcategoría *juego funcional*, 1 aparición frente a las subcategorías *suspensión* (JF), *sustitución* (JF) y en *gestos icónicos* no se presentó ninguna acción. Por otro lado, en cuanto a las subcategorías de *disociación* y *asociación* correspondientes a la *actividad creadora* realizó 1 aparición de cada una.

En el participante **S.C**, se puede observar que efectuó 15 apariciones con respecto al *juego funcional* (JF). Posteriormente, ejecutó 3 apariciones de juego frente a las subcategorías *suspensión* (JF) y *sustitución* (JF). Por último, en *gestos icónicos* no se presentó ninguna acción. Por otro lado, en cuanto a las subcategorías de *disociación* y *asociación* correspondientes a la *actividad creadora* realizó 3 apariciones.

El participante **J.A**, realizó 6 apariciones frente al *juego funcional* (JF). Luego, ejecutó 2 apariciones que dieron cuenta de las subcategorías *suspensión* (JF) y *sustitución* (JF). Finalmente, en *gestos icónicos* no realizó ninguna acción. Por otro lado, en cuanto a las subcategorías de *disociación* y *asociación* correspondientes a la *actividad creadora* realizó 2 apariciones.

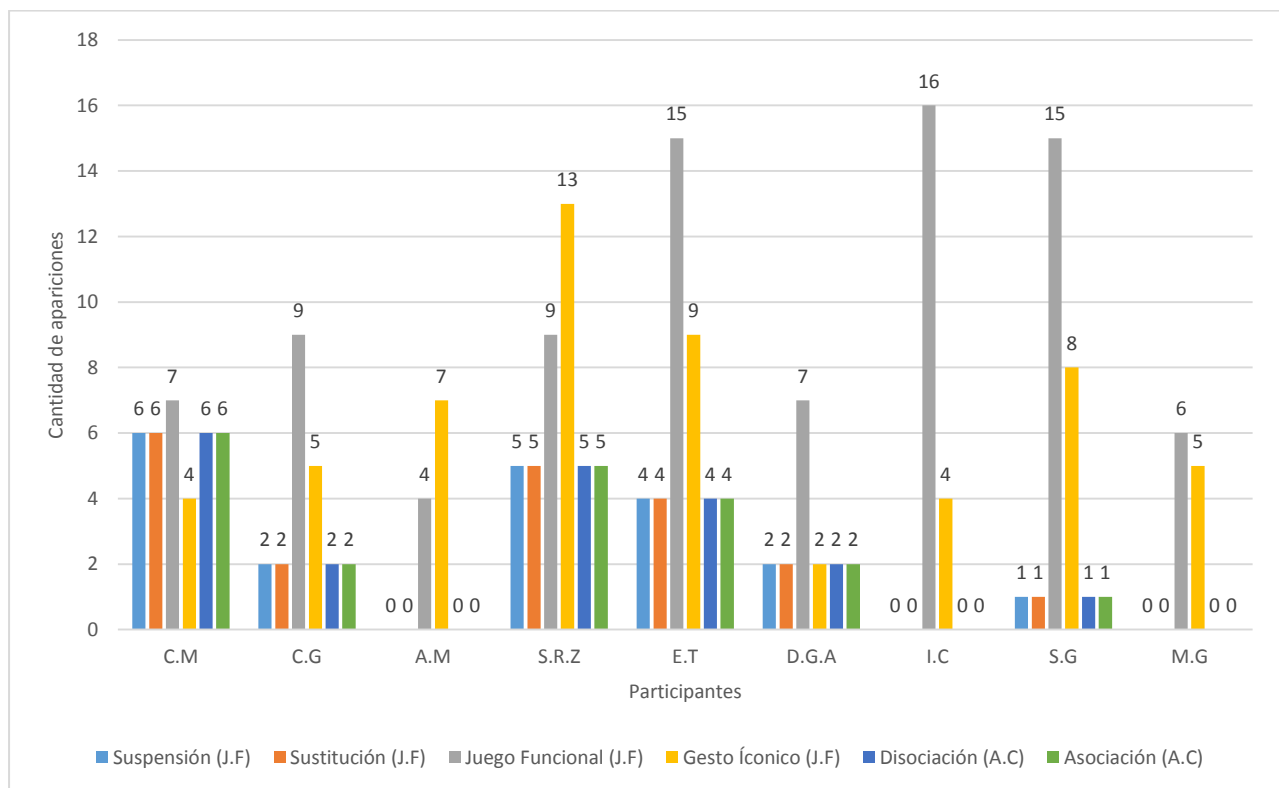
El participante **I.G**, efectuó 7 apariciones que dieron cuenta del *juego funcional* (JF). Después, realizó 3 apariciones frente a las subcategorías *suspensión* (JF) y *sustitución* (JF). Por último, en *gestos icónicos* no realizó ninguna acción. Por otro lado, en cuanto a las subcategorías de *disociación* y *asociación* correspondientes a la *actividad creadora* realizó 3 apariciones.

El participante **F.F**, desarrolló 6 apariciones de *juego funcional*, 3 apariciones de *suspensión* (JF) y *sustitución* (JF) y en lo que respecta a *gestos icónicos* no realizó ninguna actividad que

diera cuenta de los mismos. Por otro lado, en cuanto a las subcategorías de *disociación* y *asociación* correspondientes a la *actividad creadora* realizó 3 apariciones.

El participante **D.G**, obtuvo 7 apariciones con respecto a *juego funcional* (JF), como número mayor a esta subcategoría igual que los demás participantes. Seguidamente, produjo 2 apariciones que dieron cuenta de las subcategorías *suspensión* (JF) y *sustitución* (JF) y en cuanto a los *gestos icónicos* no se realizó ninguna acción. Por otro lado, en cuanto a las subcategorías de *disociación* y *asociación* correspondientes a la *actividad creadora* realizó 2 apariciones.

Figura 2. Datos de las subcategorias de Juego de Ficción y Actividad Creadora en los participantes de 8 años



Las barras de color azul denotan la subcategoría *suspensión*, las barras de color naranja denotan la subcategoría de *sustitución*, las barras de color verde denotan la subcategoría *juego funcional*, las barras de color lila denotan una propiedad de la subcategoría *hacer como sí* denominada *gestos icónicos* pertenecientes a la categoría *juego de ficción*, mientras que las barras de color verde aguamarina denotan las subcategoría *disociación* y las de color naranja denotan la subcategoría *asociación* pertenecientes a la categoría *actividad creadora*.

En la figura 2, se puede evidenciar los resultados obtenidos en el ejercicio de observación

frente a las subcategorías *suspensión* (JF), *sustitución* (JF), *juego funcional* (J.F) y *gesto icónico* (JF) de los 9 participantes de 8 años, entre los que se encuentran niños y niñas. Con respecto al participante C.M, se puede evidenciar que obtuvo un mayor número de apariciones frente a la subcategoría de *juego funcional*. Seguidamente, realizó 6 apariciones que dieron cuenta de las subcategorías *suspensión* (JF), *sustitución* (JF), *disociación* y *asociación*. Finalmente, en *gestos icónicos* ejecutó 4 acciones.

El participante C.G, al igual que el primer participante tuvo un mayor número de apariciones frente a la subcategoría *juego funcional* con un total de 9. Luego, realizó 5 acciones de *gesto icónicos*. Por último, en lo que respecta a *suspensión* (JF), *sustitución* (JF), *disociación* (AC) y *asociación* (AC) produjo 2 apariciones.

El participante A.M, realizó (7) apariciones de juego frente a la subcategoría de *gesto icónico*, 4 apariciones de *juego funcional* y en cuanto a *suspensión* (JF), *sustitución* (JF), *disociación* (AC) y *asociación* (AC) no realizó ninguna aparición que diera cuenta de las características de estas subcategorías.

En el participante S.R.Z, se logra identificar que ejecutó (15) apariciones de *gestos icónicos* (JF), 9 apariciones de *juego funcional* (JF). Posteriormente, frente a las subcategorías: *suspensión* (JF) *sustitución* (JF), *disociación* (AC) y *asociación* (AC) realizó 5 apariciones.

El participante E.T, produjo 15 apariciones frente a la subcategoría *juego funcional* (JF), 9 de *gestos icónicos* (JF), y (4) de *suspensión* (JF), *sustitución* (JF), *disociación* (AC) y *asociación* (AC).

El participante D.G.A, realizó 7 apariciones de *juego funcional* (JF), 2 apariciones de *suspensión* (JF), *sustitución* (JF), *gestos icónicos* (JF), *disociación* (AC) y *asociación* (AC).

El participante I.C, realizó 15 apariciones de *juego funcional* (J.F).Luego, ejecutó (3) acciones de *gestos icónicos* y en cuanto a las subcategorías, *suspensión* (JF), *sustitución* (JF),

disociación (AC) y *asociación (AC)* no realizó ninguna aparición.

El participante **S.G**, realizó 15 apariciones de juego funcional (JF), (8) acciones que dieron cuenta de distintos *gestos icónicos*. Por último, ejecutó 1 aparición que dio cuenta de las subcategorías: *suspensión (JF)*, *sustitución (JF)*, *disociación (AC)* y *asociación (AC)*.

El participante **M.G**, desarrolla 6 apariciones de *juego funcional (JF)*. Después, ejecutó (5) acciones de *gestos icónicos* y en cuanto a las subcategorías *suspensión (JF)* y *sustitución (JF)*, *disociación (AC)* y *asociación (AC)* no realiza ninguna aparición.

Es así como, debido a la selección de los grupos por edad a saber: 5 y 8 años, el análisis se presenta de manera conjunta, por lo cual se encuentra una tabla en la que se detalla un muestreo de las apariciones de algunos participantes del rango propuesto. Luego, a la luz de lo expuesto en relación con la teoría se detallan las semejanzas y diferencias presentes en el rango de edad propuesto. Posteriormente, se hizo la descripción respectiva de las figuras correspondientes a la correlación entre las *subcategorías de juego de ficción (suspensión, sustitución, juego funcional y gestos icónicos) actividad creadora (disociación y asociación)* con la explicación respectiva.

Tabla 4. Muestreo de las observaciones por edad

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EDAD	
		5 AÑOS	8 AÑOS
JUEGO DE FICCIÓN	Suspensión/ Sustitución	<p>1. I.B se acerca a S.G, las dos cogen el estropajo y dicen "Oye esta es paja para caballo, para la comida esta es pierna de pollo". En otro momento, I.B coge los estropajos los lleva a la pared y les dice a sus compañeras "toca guardarla en un lugar seguro para que ningún animal se la coma por ejemplo los lobos, los lobos les gusta la paja".</p> <p>significado/significante: estropajo/paja</p> <p>2. I.G saca de la caja un tubo de papel y ganchos de ropa, luego los engancha al tubo y dice "Estoy haciendo un escarabajo" el arrastra por todo el espacio y dice " Este es un escarabajo" que busca muchos amigos para divertirse.</p> <p>Significado/significante: tubo y ganchos de ropa/escarabajo.</p>	<p>1. C.M se dirige a un lado del escenario, toma un estropajo y dice "¡ay! yo sé que almorzar, unos pan de yuca", luego vuelve y toma el estropajo (pan de yuca) y hace como si lo mordiera.</p> <p>Significado/significante: estropajo/pan de yuca.</p> <p>2. C.G dice cogiendo un estropajo "un pan de yuca", C.G le quita el estropajo y dice " esto es carne (mmmm) se lo acerca a la boca y la mueve.</p> <p>Significado/significante: estropajo/carne.</p>

3. **F.F** se acerca a la profesora con el espiral, estropajo, palos de balsa, tubos de cartón y le dice "arme un gusano pero pegajoso y se mete a su madriguera así", dejándolo caer al suelo, luego dice "el gancho negro sirve para que el gusano se proteja y lo quieran mucho", "y no lo vean".

Significado/significante:
resorte, estropajos, palos de balsa, tubos de cartón/gusano pegajoso, protección del gusano.

3. **S.R.Z** recibe la hamburguesa del científico, la prueba y dice "mmm" sabe delicioso. Muchas gracias científicas. Luego se devuelve donde Daniel, le entrega el estropajo " hamburguesa y le dice: muchas gracias señor".

Significado/significante:
estropajo/hamburguesa.

Juego funcional

1. **I.B** junta los palos de balsa y les dice a sus amigas "saben que es todo esto camellitas, es para ser ricas y trabajar más fuerte para comprarnos una linda casita" "Sin dinero no tenemos casa sin casa nos quedaremos pobres y por eso estamos trabajando".

Rol: jefe

2. **I.G** se mete en una caja, se arrodilla y comienza a gatear, haciendo como caballo "Yija" y cuando camina dice " Soy un

1. **C.M** sale del escenario y regresa por el lado izquierdo diciendo: "hijas donde se metieron", camina y observa a A.M Y C.G, luego dice "Vamos a organizar la casa porque aquí parece que.". Después en compañía de A.M y C.G guardan los objetos en la caja.

Rol: mamá.

2. **C.G** se sienta al lado de C.M, introduce el resorte en un gacho de ropa y dice "ok, vayamos a pescar. En

caballo"

Rol: caballo

ese momento tira el resorte con el gancho al lado derecho del escenario y dice " Yo también, oigan, ayuda, ayuda por favor", forcejea en compañía de C.M y A.M y caen al mar.

Rol: Pescadora

3. F.F coge una tela se la pone en el cuello comienza a saltar y dice "Me voy a parecer a Boody, listo ya soy Boody", luego se acerca a la profesora y le dice "Te lo quieres poner para que te vuelvas Boody?", después dice "Boody se va a dormir" y se acuesta en el tapete.

Rol: vaquero.

3. S.R.Z dice:" hola amor, ¿Cómo te fue? Y frente al enunciado de E.T (esposa) ¿Qué almorzaste?

Responde: sí y tú. En ese momento E.T (esposa) le muestra un estropajo " crema" y le dice mira ya se me acabo a lo que S.R.Z responde: vamos a comprarla.

Rol: esposo.

Gesto icónico

1. I.B se acerca a la caja, se agacha mete una mano y dice "Pero yo la limpio (Shh Shh)" luego hace la mímica que saca algo de la caja y alejándose de ella dice "A la basura del viejo Egipto" hace como si abriera con el pie una

1. C.M dice: "miren esta lancha tan linda". Luego observa la caja y en compañía de carolina cogen los resortes, unos ganchos y dice: "yo me quiero llevar esto".

		caneca de basura.	2. <i>C. G</i> coge dos ganchos de ropa y un resorte.
		2. <i>I.G</i> , No aplica, dado que el participante no realiza ninguna acción propia de esta subcategoría.	Luego, dice " mire queremos comprar esto" colocando los objetos en la colchoneta (objeto alterno a los propuestos) más la lancha que está allá y semana una parte del escenario. Después, dice " Mire esta es toda la plata que tenemos, semi-cierra la mano, acercándola a una caja de madera (objeto alterno a los propuestos).
		3. <i>F.F</i> , No aplica, dado que el participante no realiza ninguna acción propia de esta subcategoría.	3. <i>S.R.Z</i> levanta su brazo izquierdo, lo dobla y con la otra mano se corre el saco, observa y dice: " Oh, no, mira la hora que es, tengo que ir a mi casa. Luego, se sienta en la colchoneta de frente a la caja mágica, y mueve sus brazos de frente, los mueve de lado a lado emitiendo el siguiente sonido" buuuu". Después, se pone de pie, estira un dedo y dice " Din-don".
ACTIVIDAD CREADORA	Disociación/Asociación	1. <i>I.B</i> se acerca a S.G, las dos cogen el estropajo y dicen "Oye esta es paja para caballo, para la	<i>I. C.M</i> se dirige a un lado del escenario, toma un estropajo y dice "¡ay! yo sé que almorzar, unos pan de

<p>comida esta es pierna de pollo". En otro momento, I.B coge los estropajos los lleva a la pared y les dice a sus compañeras "toca guardarla en un lugar seguro para que ningún animal se la coma por ejemplo los lobos, los lobos les gusta la paja".</p>	<p>yuca", luego vuelve y toma el estropajo (pan de yuca) y hace como si lo mordiera. Significado/significante: estropajo/pan de yuca.</p>
<p>significado/significante: estropajo/paja</p>	<p>2. <i>C.G</i> dice cogiendo un estropajo "un pan de yuca", <i>C.G</i> le quita el estropajo y dice " esto es carne (mmmm) se lo acerca a la boca y la mueve. Significado/significante: estropajo/carne.</p>
<p>2. <i>I.G</i> saca de la caja un tubo de papel y ganchos de ropa, luego los engancha al tubo y dice "Estoy haciendo un escarabajo" el arrastra por todo el espacio y dice " Este es un escarabajo" que busca muchos amigos para divertirse.</p>	<p>Significado/significante: estropajo/carne.</p>
<p>Significado/significante: tubo y ganchos de ropa/escarabajo.</p>	<p>3. <i>S.R.Z</i> recibe la hamburguesa del científico, la prueba y dice " mmm" sabe delicioso. Muchas gracias científicas. Luego se devuelve donde Daniel, le entrega el estropajo " hamburguesa y le dice: muchas gracias señor".</p>
<p>3. <i>F.F</i> se acerca a la profesora con el espiral, estropajo, palos de balso, tubos de cartón y le dice "arme un gusano pero pegajoso y se mete a su madriguera así", dejándolo caer al suelo, luego dice "el</p>	<p>Significado/significante: estropajo/hamburguesa.</p>

gancho negro sirve para que el gusano se proteja y lo quieran mucho", "y no lo vean".

Significado/significante:

resorte, estropajos, palos de balsa, tubos de cartón/gusano pegajoso, protección del gusano.

Análisis de las semejanzas y diferencias entre las subcategorías por edad (5 y 8 años)

A continuación, se detalla las semejanzas y diferencias en los participantes de 5 y 8 años, cabe aclarar que, del total de participantes por edad que fueron 18 entre niños y niñas, se seleccionó una muestra por edad a modo de ejemplo para contextualizar el juego de los participantes, la cual se detalla en la tabla 3, denominada *muestreo de las observaciones por edad*. De esta manera, es importante tener en cuenta que para el análisis aquí expuesto se revisó los registros de observación de cada uno de los estudiantes en relación a las apariciones que realizaron en correspondencia a cada una de las subcategorías de juego de ficción y actividad creadora, dado que, esto permite hacer una descripción más amplia sobre los aspectos expuestos.

Cabe señalar que, aunque si bien, los estudiantes tanto de una edad como de otra, en su dinámica de juego no realizaron acciones referentes a las subcategorías propuestas, esto no significa que los participantes no puedan desarrollarlas.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que los argumentos que se expone en suspensión y sustitución de (JF) aplican para las subcategorías de disociación y asociación de (AC) ya que, si bien no se definen ni caracterizan de la misma manera según lo planteado por Español (2004) y Vygotski (1986) tienen aspectos en común. Por esta razón, los argumentos de semejanzas y diferencias serán los mismos.

Tabla 5. Semejanzas y diferencias en niños de 5 y 8 años

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	EXPLICACIÓN	
		SEMEJANZAS EN NIÑOS DE 5 Y 8 AÑOS	DIFERENCIAS EN NIÑOS DE 5 Y 8 AÑOS
JUEGO DE FICCIÓN	Suspensión/sustitución	<p>Aquí se logró identificar que tanto los estudiantes de 5 y 8 años utilizaron objetos como: la caja y el estropajo con el mismo significado; para el caso de la caja se asumió como carro y cama y para el estropajo se le atribuyeron características de distintos alimentos.</p> <p>Por otro lado la narración fue un aspecto en común ya que, fue una herramienta que permitió la comunicación en los grupos y la consolidación de sus acciones que dieron respuesta a las características propias de esta subcategoría.</p> <p>Es así que el argumento expuesto por el MEN (2014), resulta elocuente cuando afirma:</p> <p>De la misma manera, el juego, desde el punto de vista social, es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representa en las construcciones y desarrollo de un contexto. La</p>	<p>Se evidenció que todos los niños y niñas de 5 años realizaron acciones que dieron cuenta de esta subcategoría, mientras que en los niños y niñas de 8 años, solo 6 realizaron dichas acciones. En este sentido, se plantea:</p> <p>Si los niños tuvieran la posibilidad de realizar diversas actividades de juego en el aula preescolar, se evidenciaría facilidad en el uso desplegado y reflexivo de un mismo objeto como sustituto de otros, haciendo ademanes o gestos representativos y dirigiendo las acciones con un objetivo. Al mismo tiempo, los niños podrían hacer frente a situaciones novedosas con símbolos usando estrategias</p> <p>Creativas diversas (González y Solovieva, 2015, p.92)</p> <p>Por lo anterior, conviene distinguir que la educación básica se caracteriza por ser un</p>

niña y el niño juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón el juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos (p.14).

Bajo esta perspectiva, se puede afirmar que un medio que facilita la consolidación del juego en los niños y niñas es el contexto; pues éste les brinda las herramientas necesarias para resignificar la realidad desde lo cotidiano en relación a su experiencia con el entorno y todo aquello que lo rodea.

ciclo específico y puntual en el desarrollo de habilidades comunicativas y la adquisición de conocimientos concretos; los cuales se desarrollan desde la propuesta de las distintas áreas que se imparten.

Lo anteriormente, es una muestra de lo detallado inicialmente sobre los niños de 5 y 8 años; dado que, esto deja ver que el preescolar es un período en el que los niños y niñas se preparan de una manera menos rigurosa en comparación a los de educación básica, ya que, éstos se ubican en un currículum en el que tienen que dar cuenta de unos conocimientos puntuales, que en cierta medida limitan el desarrollo de procesos, entre los que se distingue la actividad creadora. Así pues, lo mencionado líneas arriba es un claro ejemplo del argumento aquí expuesto. Además, el no validar y darle continuidad en la etapa escolar, pero sobre todo en la primera infancia a subcategorías como: *suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación* permite hipotetizar que un motivo es el

desconocimiento por parte de las instituciones educativas y los docentes que hace que no se identifique la riqueza de las mismas en el proceso cognitivo de los educandos.

Juego funcional	<p>Se observó que todos los niños y niñas realizaron acciones propias de esta subcategoría; la cual en comparación a las otras subcategorías fue la más sobresaliente, identificándose que en algunos casos específicos el rol fue definido, mientras que en otros no se concretó; lo cual resulta ser un aspecto en común ya que, ni en el juego en general ni en la narración en particular se evidenció dicho punto. Por esta razón en los registros de observación se encuentra la expresión “aquí no fue definido el rol”.</p>	<p>En esta parte se evidenció que aunque si bien los niños y niñas de 5 y 8 años involucraron esta subcategoría en el juego; en los primeros sus acciones fueron más individuales con lapsos de tiempo cortos en los que alternaban el rol, es decir, por ejemplo, en un momento eran animales, en otro asumían profesiones o miembros de la familia, en cambio los segundos mantuvieron un mismo rol durante un tiempo más amplio. Además la narración se caracterizó por la unidad de grupo y por conservar la esencia de la situación.</p>
	<p>Adicionalmente se plantea: En el juego hay un gran placer en representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según de los deseos del que juega. Las niñas y los niños</p>	<p>Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples maneras de ser niños y niñas mientras disfrutaban de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia. Dichas</p>

representan en sus juegos la cultura en la que crecen y se desenvuelven; la riqueza de ver el juego desde esta perspectiva permite aproximarse a su realidad y a la manera en la que la asumen y la transforman (MEN, 2004 p.19). De aquí que, lo evidenciado en el juego de los niños y las niñas, sea un claro ejemplo de la conexión que establecen con su realidad, la cual se refleja en sus acciones y en la relación con sus pares. Como resultado, esta subcategoría será un insumo que permita consolidar las demás, pues, a partir de esto, el niño se moviliza, no solo en lo social sino en lo cognitivo, dado que, el juego será la actividad emancipadora que le permita desenvolverse de manera libre y espontánea.

actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de los niños y las niñas desde las interacción y relaciones que establecen en la cotidianidad (MEN, 2004 p. 12). Como resultado, se rescata la dinámica del juego e cada una de las edades; puesto que, este aspecto es el mecanismo con la cual se promueve la analogía y comprensión del mundo. Aspecto que debe ser promovido en los ambientes escolares, dado que, a partir de esta base se reconoce la interacción y expresividad como dos puntos que confluyen en correspondencia con las distintas manifestaciones sociales y culturales que permean las acciones del infante.

Gesto icónico

Debido a que solo 1 participante de 5 años realizó una acción correspondiente a esta subcategoría, no es posible realizar semejanzas, ya que no es proporcional en comparación a las realizadas por los participantes de 8 años.

Se evidenció que en el ejercicio propuesto de los niños y niñas de 5 años solo una realizó acciones en las que se evidenció el desarrollo de esta subcategoría, entretanto todos los participantes de 8 años efectuaron una cantidad significativa de gestos icónicos.

Bajo esta perspectiva, se expone lo siguiente:

«Los gestos icónicos constituyen el segundo tipo de gestos utilizados por los seres humanos como actos comunicativos completos» (Tomasello, 2013, p.57).

En este orden de ideas, los gestos icónicos son un medio que permite que el juego del infante trascienda; ya que es un recurso distinto y alternativo que complementa la comunicación verbal, la expresión corporal y las micro-narraciones que construyen los infantes en las diversas situaciones de juego y en su interacción.

ACTIVIDAD CREADORA	Disociación	Aquí se logró identificar que tanto los estudiantes de 5 y 8 años utilizaron objetos como: la caja y el estropajo con el mismo significante; para el caso de la caja se asumió como carro y cama al estropajo se le atribuyeron características de distintos alimentos. En consecuencia, para el ejemplo expuesto caja-carro , las propiedades que en general se disociaron responde a los siguientes aspectos: 1. <i>Funcionalidad:</i> los	Se evidenció que todos los niños y niñas de 5 años realizaron acciones que dieron cuenta de esta subcategoría, mientras que en los niños y niñas de 8 años, solo 6 realizaron dichas acciones. Si los niños tuvieran la posibilidad de realizar diversas actividades de juego en el aula preescolar, se evidenciaría facilidad en el uso desplegado y reflexivo de un mismo objeto como sustituto de
--------------------	-------------	---	--

participantes eligieron la caja, se metieron en ella, asumiendo que ésta era un medio que les permitió transportarse de un lugar a otro. Además, de utilizar un gancho de ropa, para adherirlo a la acción de conducir.

En el ejemplo del **estropajo-comida**, las propiedades que se disociaron responde a las particularidades:

1. Forma: aquí los participantes asumen este objeto como diversos alimentos, entre los que se destacan: carne, pan de yuca y hamburguesa; en lo cual se identifica que no se asemejan las características propias de dicho objeto, puesto que, los alimentos son blandos, planos, tienen olor y sabor distinto, mientras que el estropajo es duro, áspero y de un mismo color y forma.

2. Funcionalidad: en este aspecto se identificó que en los distintos ejercicios tanto en niños y niñas de 5 y 8 años, la funcionalidad coloquial del objeto fue transformada en correspondencia a las acciones en las que se requirieron

otros, haciendo ademanes o gestos representativos y dirigiendo las acciones con un objetivo. Al mismo tiempo, los niños podrían hacer frente a situaciones novedosas con símbolos usando estrategias creativas diversas. (González y Solovieva, 2015, p.92)

Por lo anterior, conviene distinguir que la educación básica se caracteriza por ser un ciclo específico y puntual en el desarrollo de habilidades comunicativas y la adquisición de conocimientos concretos; los cuales se desarrollan desde la propuesta de las distintas áreas que se imparten.

Lo anteriormente, es una muestra de lo detallado inicialmente sobre los niños de 5 y 8 años; dado que, esto deja ver que el preescolar es un período en el que los niños y niñas se preparan de una manera menos rigurosa en comparación a los de educación básica, ya que, éstos se ubican en un currículum en el que tienen que dar cuenta de unos conocimientos puntuales, que en cierta medida limitan el desarrollo de procesos, entre los que se distingue la actividad

ciertos alimentos.

Apréciase así como la disociación se entiende desde la propuesta que plantea Vygotski (1986) quien afirma que: consiste la disociación en trocear ese complicado conjunto separando sus partes preferentemente por comparación con otras, unas se conservan en la memoria, otras se olvidan. De tal modo, la disociación es condición necesaria para el juego ulterior de la fantasía (p. 32). En este sentido, la disociación será un recurso fundamental que le posibilite al niño extender sus acciones al punto de modificar el uso coloquial de un objeto, para hacer del mismo algo nuevo o diferente que sustente sus acciones en el juego.

Por otro lado, la narración fue un aspecto en común en cada una de las edades ya que, fue una herramienta que permitió la comunicación en los grupos y la consolidación de sus acciones que dieron respuesta a las características propias de

creadora. Así pues, lo mencionado líneas arriba es un claro ejemplo del argumento aquí expuesto. Además, el no validar y darle continuidad en la etapa escolar, pero sobre todo en la primera infancia a subcategorías como: *suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación* permite hipotetizar que un motivo es el desconocimiento por parte de las instituciones educativas y los docentes que hace que no se identifique la riqueza de las mismas en el proceso cognitivo de los educandos.

	esta subcategoría.	
Asociación	<p>Aquí se logró identificar que tanto los estudiantes de 5 y 8 años utilizaron objetos como: la caja y el estropajo con el mismo significante; para el caso de la caja se asumió como carro y cama y para el estropajo se le atribuyeron características de distintos alimentos.</p> <p>Cabe entonces aclarar, que los elementos disociados son los mismos que se asocian para crear algo nuevo. Es por esto que, los aspectos referenciados en disociación aplican para esta subcategoría.</p> <p>En el ejemplo del estropajo-comida, las propiedades que se disociaron responde a las particularidades:</p> <p>1. Forma: aquí los participantes asumen este objeto como diversos alimentos, entre los que se destacan: carne, pan de yuca y hamburguesa; en lo cual se identifica que no se asemejan las características propias de dicho objeto, puesto que, los alimentos son blandos, planos, tienen olor y sabor distinto,</p>	<p>Se evidenció que todos los niños y niñas de 5 años realizaron acciones que dieron cuenta de esta subcategoría, mientras que en los niños y niñas de 8 años, solo 6 realizaron dichas acciones.</p>

mientras que el estropajo es duro, áspero y de un mismo color y forma.

2. Funcionalidad: en este aspecto se identificó que en los distintos ejercicios tanto en niños y niñas de 5 y 8 años, la funcionalidad coloquial del objeto fue transformada en correspondencia a las acciones en las que se requirieron ciertos alimentos.

En este sentido, se plantea:

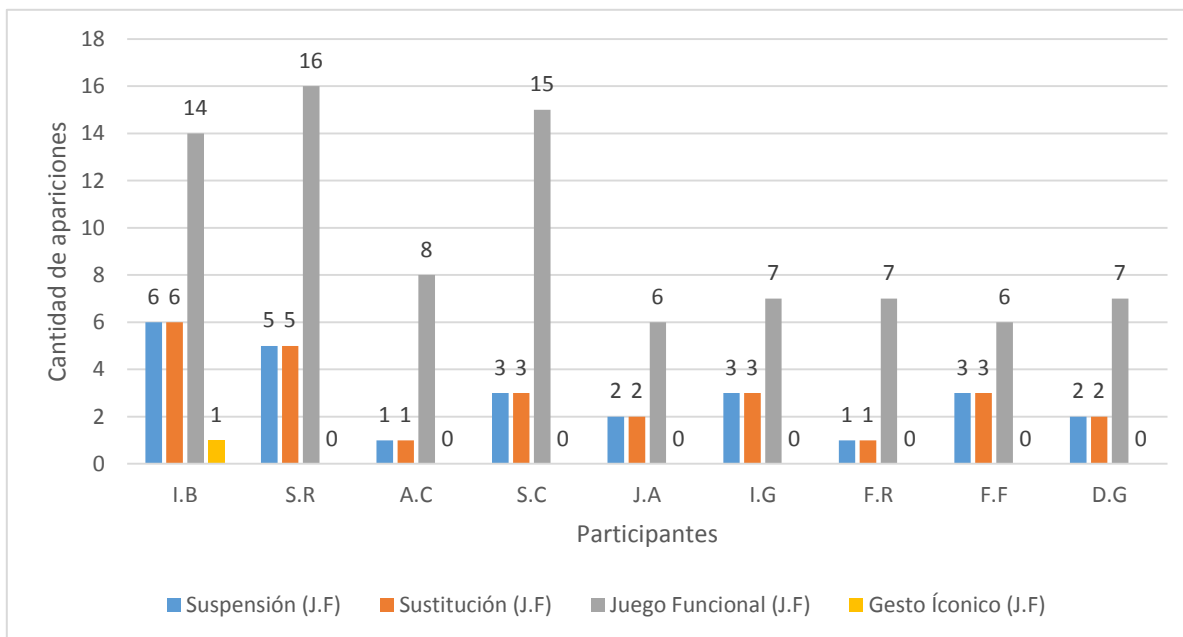
El momento siguiente en los procesos imaginativos es la asociación, ósea, la agrupación de elementos disociados y modificados. Como antes dijimos esta asociación puede tener lugar sobre bases distintas y adoptar formas diferentes que van desde la agrupación puramente subjetiva de imágenes hasta el ensamblaje objetivo científico propio (Vygotski, 1986, p.35).

Baste en lo anterior, para aseverar que la asociación es el proceso posterior a la disociación, el cual se caracteriza por ser la fase en la que el niño reúne los elementos

o propiedades disociadas para asociarlas y crear algo inédito en el juego.

Por otro lado, la narración fue un aspecto en común ya que, fue una herramienta que posibilitó la comunicación en los grupos y la consolidación de sus acciones que dieron respuesta a las características propias de esta subcategoría.

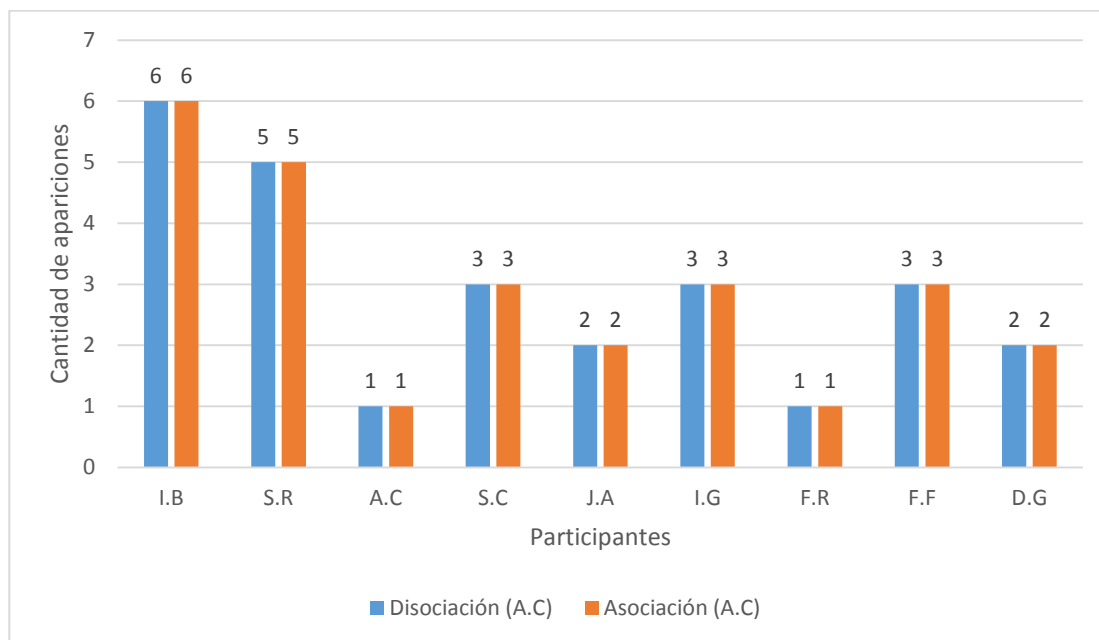
Figura 3 Análisis de las subcategorías de juego de ficción en participantes de 5 años.



Las barras de color azul denotan la subcategoría *suspensión*, las barras de color naranja denotan la subcategoría de *sustitución*, las barras de color verde denotan la subcategoría *juego funcional*, las barras de color lila denotan una propiedad de la subcategoría *hacer como sí* denominada *gestos icónicos*.

En la figura 3, se observa que de los 9 participantes de 5 años todos logran *suspender* y *sustituir* las propiedades de algunos de los objetos propuestos, distinguiéndose 2 de ellos (I.B, S.R), quienes realizan mayor número de apariciones en comparación a los demás. Por otro lado, se identifica que todos los participantes realizaron apariciones de *juego funcional*, sin embargo, sobresale 3 de ellos (I.B, S.R, S.C), quienes realizan más apariciones frente a este aspecto. Finalmente, en lo que respecta al *gesto icónico*, solo 1 integrante (I.B) logro desarrollar acciones que dieron de esta subcategoría.

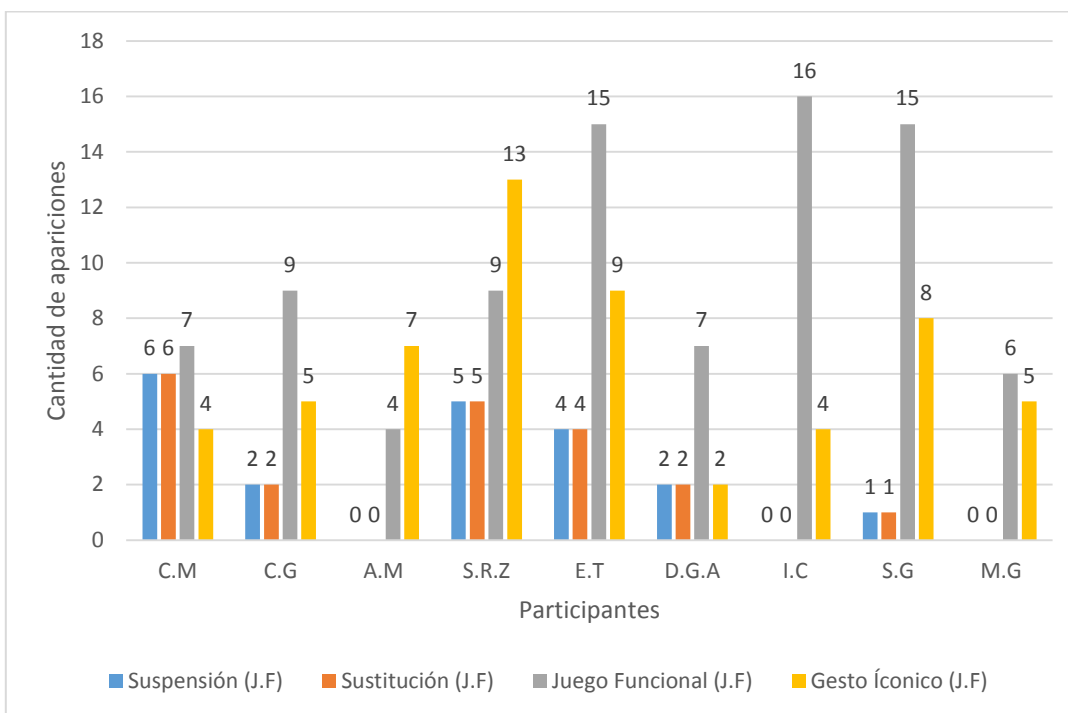
Figura 4 Análisis de las subcategorías de actividad creadora en participantes de 5 años.



Las barras de color azul denotan la subcategoría *disociación* y las barras de color naranja denotan la subcategoría de *asociación*.

En la figura 4, se observa que los 9 participantes realizaron apariciones en las que *disociaron* y *asociaron* las propiedades de algunos objetos, sin embargo, 2 de ellos (**I.B**, **S.R**), son quienes realizan más acciones en comparación a los 7 restantes; quienes presentan una diferencia significativa en el desarrollo de éstas subcategorías.

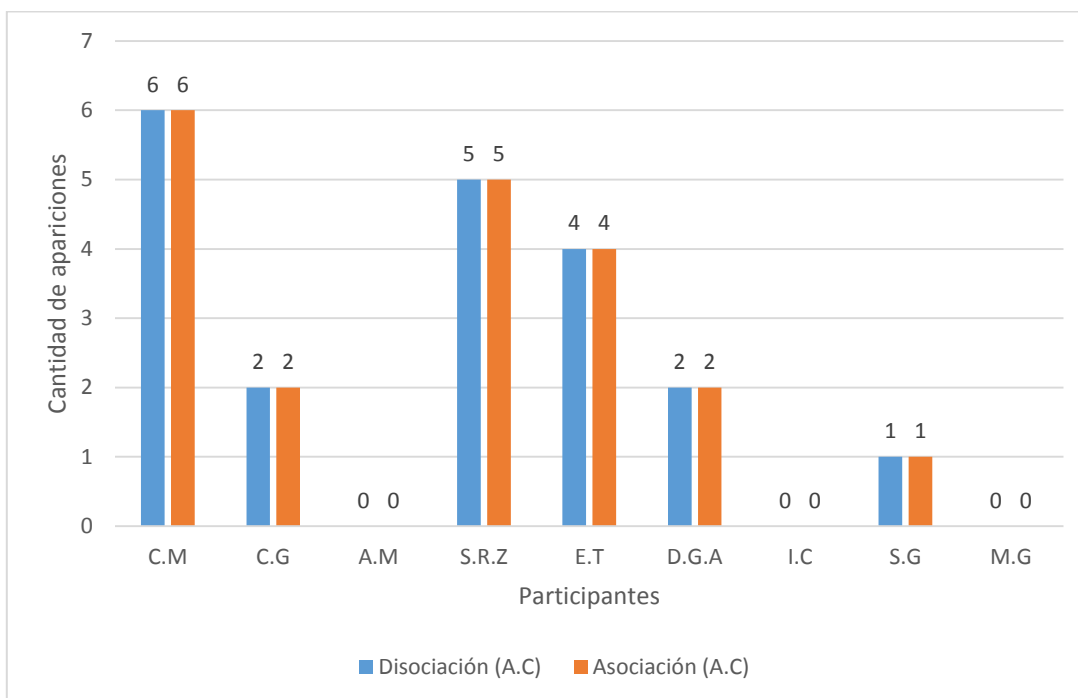
Figura 5 Análisis de las subcategorías de juego de ficción en participantes de 8 años.



Las barras de color azul denotan la subcategoría *suspensión*, las barras de color naranja denotan la subcategoría de *sustitución*, las barras de color verde denotan la subcategoría *juego funcional*, las barras de color lila denotan una propiedad de la subcategoría *hacer como sí* denominada *gestos icónicos*.

En la figura 5, se observa que de los 9 participantes de 8 años algunos logran suspender y sustituir las propiedades de ciertos objetos distinguiéndose 3 de ellos (**C.M**, **S.R.Z**, **E.T**), quienes realizan más apariciones en comparación a los demás. Por otro lado, se evidencia que todos los participantes ejecutaron *juego funcional*, sin embargo, sobresalen 3 de ellos (E.T, I.C, SG), quienes realizan más apariciones frente a este aspecto. Finalmente, en lo que respecta al *gesto icónico*, se destaca el desempeño de todos los integrantes, aunque, solo 1 de ellos (**S.R.Z**), logra una mayor cantidad de acciones frente a esta subcategoría.

Figura 6 Análisis de las subcategorías de actividad creadora en participantes de 8 años.



Las barras de color azul denotan la subcategoría *disociación* y las barras de color naranja denotan la subcategoría de *asociación*.

En la figura 6, se observa que algunos de los participantes realizaron apariciones en las que *disociaron* y *asociaron* las propiedades de algunos objetos, sin embargo, 3 de ellos (C.M, S.R.Z, E.T), son quienes realizan más apariciones en comparación a los 6 restantes; pues 3 de ellos realizan una menor cantidad y otros no ejecutan actividades que respondan a las características de estas subcategorías.

Tabla 6. Análisis de la relación entre las subcategorías suspensión, sustitución, disociación y asociación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORIAS	MUESTREO DE OBSERVACIÓN	EXPLICACIÓN
	Suspensión (JF), sustitución (JF), disociación (AC) y asociación (AC)	<p>muestreo (5 años)</p> <p>- S.R coge el espiral como espada y dice "Lobo feroz, adiós", No vuelvas nunca más porque te mataremos con la espada, Significado/significante: resorte/espada</p> <p>- F.R coge una caja de forma horizontal, se la pone en la espalda y dice "Tenia alas" y empieza a correr por el salón. Significado/significante: caja/ alas</p> <p>Muestreo (8 años)</p> <p>- E.T se aleja de S.R.Z y se dirige a otro espacio diciendo "Hola señor, necesito una crema para la piel es que la tengo muy deshidratada a lo que D.G.A responde "Le recomiendo esta crema aplíquese la ocho veces al día y esteban dice: ok, se</p>	<p>Tanto Riviére (2003), como Vygotski (1987), plantean una propuesta en la que, por un lado se define suspensión y por otro, disociación y asociación entendiendo por la primera (...) aquella que "deja en el aire" las pre-acciones convirtiendo las acciones en signos capaces de apuntar a los objetos presentes, se sobrepone una segunda suspensión, que consiste en dejar en el aire acciones instrumentales con el fin de representar objetos, propiedades, situaciones y relaciones ausentes (Riviére, 2003, p. 198).</p> <p>En este sentido, lo expuesto por el autor se relaciona con la propuesta que hace Vygotski (1987) cuando plantea que la acción de disociar las propiedades de un objeto consiste en seleccionar las partes de un todo para luego asociarlas y</p>

<p>acerca el estropajo (crema) a loa nariz y dice: huele delicioso , ¿me la puedo probar? claro que sí responde D.G.A y estaban se la pasa por su brazo izquierdo diciendo " oh, esto está rico y lo bueno es que no es líquida"</p>	<p>crear algo nuevo. De aquí que, aunque si bien, cada autor define las subcategorías de una manera particular, se relacionan en tanto las cuatro buscan dar cuenta de:</p>
<p>Significado/significante: estropajo/crema</p>	<p>1. Los cambios que el infante realiza de un objeto en una situación de juego determinada.</p>
<p>- <i>C.G</i> dice cogiendo un estropajo "un pan de yuca", C.G le quita el estropajo y dice " esto es carne (mmmm) se lo acerca a la boca y la mueve.</p>	<p>2. Además, se resalta que tanto las subcategorías de juego de ficción y actividad creadora, forjan un camino en el que, como “muy bien” lo plantea Vygotski (1987), se consolida la imaginación. Por ende, es indispensable que el contexto le brinde desafíos al infante, uno de ellos podría ser el juego como punto de partida para el surgimiento de la acción creadora.</p>
<p>Significado/significante: estropajo/carne</p>	<p>3. Por otro lado, se destaca la experiencia como un instrumento que le permite al infante ampliar y consolidar su relación con el mundo.</p>

« (...) pues sabemos que la experiencia del niño es mucho más pobre que la del adulto»

(Vygotski, 1987, p. 4).

En consecuencia, se puede aseverar que el infante se ubica en una etapa en la que la creación es una herramienta que ampara el desarrollo infantil.

Tabla 7. Análisis de la relación entre las subcategorías juego funcional y gestos icónico

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	MUESTREO DE OBSERVACIÓN	EXPLICACIÓN
Juego funcional (JF) y gesto icónico (JF)	<i>Muestreo juego funcional</i> (5 años)	<p>- S.R previamente ha dicho yo quiero ser un camello, emite el sonido del mismo y se encorva caminando por todo el espacio repitiendo " Soy un camello, me llamo camello"</p> <p>Rol: camello</p> <p>- F.R coge rollos de papel, le mete palos de balsa y los une con ganchos de ropa y dice "Esto es una tubería de agua", "Voy a hacer muchas tuberías".</p> <p>Rol: constructor</p>	<p>Estas subcategorías se relacionan puesto que, cuando el niño y/o niña a la hora de emitir acciones de juego funcional, casi siempre realiza gestos icónicos, probablemente para complementar el juego, aunque si bien, es de aclarar que estos no son un recurso ineludible para que se dé el juego funcional.</p> <p>En este sentido, el planteamiento de Riviére (2003) resulta elocuente:</p> <p>El juego funcional, consiste en el empleo de un objeto con su función convencional de modo descontextualizado (por ejemplo, llevarse un vaso o una cuchara vacía a la boca, llevarse a la oreja un auricular de teléfono) (p. 169).</p> <p>Por otro lado, se encuentra que Tomasello (2013) frente a los gestos icónicos define que:</p> <p>« (...) son, de una u otra forma, universales. Cuando recurre a un gesto icónico, el comunicador imita una acción con las manos y/o con el cuerpo» (p. 57).</p> <p>De este modo, se podría decir que es</p>
	<i>Muestreo juego funcional</i> (8 años)	<p>- D.G.A le dice: " Buenos días" se acerca a un mueble (objeto adicional a los escogidos) le da la espalda a S.R.Z, quien le solicita una</p>	

hamburguesa estropajo. casi que necesario e indispensable que
Luego, dice: mírela y frente dentro del juego en general y el juego
a la pregunta: ¿Cuánto le funcional en particular se presenten
debo? D.G responde: \$ gestos icónicos, para que así, los niños
50.000, recibe el dinero y y niñas integren las acciones en su
dice gracias. juego y puedan emitir un mensaje

Rol: vendedor

- **S.R.Z** le dice a E.T " Ah, claro al otro. Asimismo, logra ser una
ok y como te iba, tengo herramienta que le permita
sueño, tenía que trabajar a lo aproximarse a las otras subcategorías
que E.T responde: pues te en especial a la suspensión.
tengo una sorpresita y le
muestra a S.R.Z un retazo
de tela y mueve su cuerpo.

Rol: esposa

Muestreo gesto icónico (5 años)

- **S.R** No aplica, dado que el participante no realiza ninguna acción propia de esta subcategoría.

- **F.R** No aplica, dado que el participante no realiza ninguna acción propia de esta subcategoría.

Muestreo gesto icónico (8 años)

- **S.R.Z** se acerca un muro del escenario toma una revista y con la otra mano la va ojeando. Luego, le dice a E.T (esposa) toma este dinero y compra tus cosas. Después, de que su esposa se aleja observa y dice " huy que carro tan chévere".

- **A.M** dice " Yo creo que iré a tomar un vaso de leche y se dirige a un muro del espacio, se devuelve por el mismo camino con la mano semi abierta, se la acerca a la boca, se coge la barriga con las manos y dice " Qué delicia".

Tabla 8. Análisis de la relación entre las subcategorías suspensión y juego funcional

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	MUESTREO DE OBSERVACIÓN	EXPLICACIÓN
	Suspensión (JF) y juego funcional (JF)	<p>Muestreo Suspensión (5 años)</p> <p>- S.R coge el espiral como espada y dice "Lobo feroz, adiós", No vuelvas nunca más porque te mataremos con la espada, Significado/significante: resorte/espada</p> <p>- F.R coge una caja de forma horizontal, se la pone en la espalda y dice "Tenia alas" y empieza a correr por el salón. Significado/significante: caja/ alas</p> <p>Muestreo suspensión (8 años)</p> <p>- E.T se aleja de S.R.Z y se dirige a otro espacio diciendo "Hola señor, necesito una crema para la piel es que la tengo muy deshidratada a lo que D.G.A responde "Le recomiendo esta crema aplíquesela ocho veces al día</p>	<p>La correlación que hay entre la suspensión y juego funcional, es que un punto de partida que las articula es la interacción y la trascendencia que el infante le da a esta, no solo en el uso de los objetos convencionales, si no en la transformación que pueden surgir de estos, dado que, una herramienta de la que se vale el niño es la imaginación y fantasía pues, estas le proporcionan elementos para modificar y crear situaciones nuevas en correspondencia a su experiencia acumulada. Por ende, lo expuesto es fundamental para que las acciones del individuo se emancipen de tal modo que puedan encaminarse al desarrollo del juego de ficción. También, será un insumo que cimiente la dimensión comunicativa y estética en el desarrollo del juego. A si pues</p>

y estaban dice: ok, se acerca el estropajo (crema) a la nariz y dice: huele delicioso, ¿me la puedo probar? claro que sí responde D.G.A y estaban se la pasa por su brazo izquierdo diciendo " oh, esto está rico y lo bueno es que no es líquida"

Significado/significante:

estropajo/crema

- *C.G* dice cogiendo un estropajo "un pan de yuca", *C.G* le quita el estropajo y dice " esto es carne (mmmm) se lo acerca a la boca y la mueve.

Significado/significante:

estropajo/carne.

Muestreo juego funcional (5 años)

- *S.R* previamente ha dicho yo quiero ser un camello, emite el sonido del mismo y se encorva caminando por todo el espacio repitiendo " Soy un camello, me llamo camello"

Rol: camello.

se encuentra que frente a juego funcional Rivière (2003)

citado por Español (2004)

plantea lo siguiente:

El juego funcional consiste en el empleo de un objeto con su función convencional de modo descontextualizado (por ejemplo, llevarse un vaso o una cuchara vacía a la boca, llevarse a la oreja un auricular de teléfono). Estos juegos consistentes en aplicar a los objetos sus funciones instrumentales convencionales, de forma simple y fuera de contexto. (p.169).

- **F.R** coge rollos de papel, le mete palos de balsa y los une con ganchos de ropa y dice "Esto es una tubería de agua", "Voy a hacer muchas tuberías".

Rol: constructor

Muestreo juego funcional (8 años)

- **D.G.A** le dice: " Buenos días" se acerca a un mueble (objeto adicional a los escogidos) le da la espalda a S.R.Z, quien le solicita una hamburguesa estropajo. Luego, dice: mírela y frente a la pregunta: ¿Cuánto le debo? D.G responde: \$ 50.000, recibe el dinero y dice gracias.

Rol: vendedor

- **S.R.Z** le dice a E.T " Ah, ok y como te iba, tengo sueño, tenía que trabajar a lo que E.T responde: pues te tengo una sorpresita y le muestra a S.R.Z un retazo de tela y mueve su cuerpo.

Rol: esposa

Conclusiones

El juego de ficción y la actividad creadora como dos actividades que pueden ser explorados en el aula, para la promoción de aspectos como: *suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación* y el favorecimiento de la experiencia adquirida por el niño; pues esta será la herramienta que le permita consolidar su pensamiento y cada una de sus acciones; ya que la componen la imaginación y la fantasía dos artefactos indispensables en la intersubjetividad del infante.

Por otra parte, este estudio permitió corroborar los aportes que hicieron Rivière (2003), Español (2004) y Vygotski (1987) en relación a la importancia de explorar las categorías de juego de ficción y actividad creadora en el ámbito educativo, ya que se pueden concebir como una posibilidad que valida la experiencia del niño en su entorno y el desarrollo de los procesos cognitivos, puesto que al obviarse, se ignora la necesidad de fortalecerlos y por consiguiente, resulta difícil mejorar las habilidades sociales del infante.

Esta iniciativa resulta ser un reto para próximas investigaciones, dado que sugiere una estrategia para la validación de las categorías de juego de ficción y actividad creadora lo cual permitió evidenciar que en el grupo de niños y niñas de 5 años fue significativo las apariciones en juego funcional y suspensión, mientras que en el grupo de 8 años sobresalieron las acciones correspondientes al desarrollo de gestos icónicos que estructuraron en gran medida la dinámica del juego.

Bajo esta perspectiva, resulta importante promover el desarrollo del juego de ficción y la actividad creadora en la primera infancia, dado que en relación a lo que plantea Vygotski sobre la experiencia, resultó importante ver como en la implementación de la actividad, los estudiantes de 5 años realizaron en comparación a los de 8 mayor número de apariciones en

lo referente a las subcategorías de *suspensión, sustitución, asociación y disociación*. En efecto, será indispensable revisar qué está pasando en el desarrollo de las prácticas educativas de la básica primaria; las cuales se enmarcan en un currículo que coarta el desarrollo integral de la primera infancia en relación al juego.

Finalmente, se rescata que los objetivos específicos pudieron dar cuenta de la caracterización del juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años en relación a las subcategorías *suspensión, sustitución, juego funcional, gestos icónicos, disociación y asociación*; lo cual se validó en un instrumento que permitió sistematizar la información, para realizar el análisis respectivo, en cuanto a las diferencias y semejanzas y la relación entre las subcategorías que se evidenciaron en las apariciones del juego en cada una de las edades.

Por último, la tarea de análisis “Jugando y creando” y el uso de los objetos propuestos por las investigadoras posibilitó que los participante pudiesen mostrar apariciones y acciones propias de cada una de las subcategorías de análisis; lo cual fue un recurso para distinguir la dinámica de juego en cada uno de las edades; pues en los de 5 este se caracterizó por ser más individual. Además, de intercambiarse los roles ,entre los que se distinguen acciones propias de animales, mientras que en los de 8 hubo mayor unidad de grupo y los roles en la mayoría de los casos fueron profesiones que se mantuvieron de principio en la situación representada; lo cual logra ser una evidencia de que en estas edades los niños usan signos y símbolos, para materializar una determinada situación en la suspende las propiedades de un objeto o por el contrario simulan acciones para dar a entender algo en específico.

Referencias

- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (2000). *The long-term impact of symbolic gesturing during infancy on IQ at age 8. Paper presented at the Meetings of the International Society for Infant Studies, July, Brighton, UK.*
- Bautista, N. (2011). *Procesos de la investigación cualitativa*. Colombia: El Manual Moderno. Ltda.
- Bates, E. (1976). *Language and Context: The acquisition of pragmatics*. Nueva York: Academic Press
- Bateson, G. (1991a) *Una teoría del juego y la fantasía. Publicación original, 1955. En G. Bateson, pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Planeta
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza
- Colegio Cardenal Sancha. Bogotá, Colombia. Tomado de <http://www.colegiocardenalsancha.edu.co/> Recuperado el 1 de junio del 2017.
- Darwin, Ch. (1998): *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*. Madrid: Alianza.
- Delgado, M, (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Elkonin, D. (1985): *Psicología del juego*. Madrid: Visor
- Español, S. (2004). *Como hacer cosas sin palabras: gesto y ficción en la infancia*. Madrid: Antonio machado.
- Español, S y Videla, S (2010). *La organización temporal del juego de ficción y del juego musical*. IX reunión anual de SACCoM. 141-151.

- Freinet, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garvey, C. (1983). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Gimnasio Vermont. Bogotá, Colombia. Tomado de <http://gimnasiovermont.edu.co/>
Recuperado el 1 de junio del 2017.
- González, C. (2016). *El juego de roles sociales por etapas para promover la formación de la función simbólica por niveles de desarrollo en niños preescolares*. 12(2). 78-93.
- González, C y Solovieva, Y (2016). *Caracterización del nivel de desarrollo de la función simbólica en niños preescolares*. Revista CES Psicología., 9(2), 80-99.
- _____ (2015). *Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares*. Pensamiento psicológico. 13 (2), 79-94.
- _____ (2014). *Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil*. Tesis psicología, Vol. 9, núm 2, Fundación Los Libertadores. Bogotá, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hobson, R. P. (1995): *El autismo y el desarrollo de la mente*. Madrid: Alianza.
- León, O y Montero, I (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill. Madrid: España.
- Leslie, A (1988). «Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind». En W. Astington, P.L Harris y D. Olson (eds.), *Developing theories of mind* (pp. 19-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie, A y Roth, D (1993). *What autism teaches about metarepresentation*. En S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg y D. Cohen (eds), *Understanding other minds: perspectives from autism*: Oxford. University Press.

- Llinás, M, Morales, P y Vanegas, B. (2005). *El juego de ficción como mediación para el desarrollo de las habilidades mentalistas en niños de edad preescolar* (tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Marín, A, & Tesillo, E. (2015). *Fundamentación de un programa educativo para el desarrollo de la creatividad en niños entre los cinco y seis años*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2014). El juego en la educación inicial. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/DocumentoN22-juego-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2014). El arte de la educación inicial. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia. (2014). El sentido de la educación inicial. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Muñoz, A, (2010). *Psicología del desarrollo en la etapa de educación infantil*. Madrid: Pirámide.
- Perner, J. (1994): *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1977): *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: Fondo de cultura Económica.
- Reyes, N (1996) *El juego proceso de desarrollo y socialización. Contribución a la*

psicología. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C Colombia. Recuperado de:

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sxNCofE8WW8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=a\).+Es+pre+causal:+aqu%C3%AD+las+preguntas+predominan+sobre+las+explicaciones+y+justificaciones.+b\).+No+es+comunicable:+en+esta+fase+la+comprensión+de+los+niños+está+ligada+a+los+intereses+de+los+interlocutores,+&ots=SnmoO3-3ZG&sig=8TcVqSKUcBu0iSmWRIHyOhn_MI4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sxNCofE8WW8C&oi=fnd&pg=PA11&dq=a).+Es+pre+causal:+aqu%C3%AD+las+preguntas+predominan+sobre+las+explicaciones+y+justificaciones.+b).+No+es+comunicable:+en+esta+fase+la+comprensión+de+los+niños+está+ligada+a+los+intereses+de+los+interlocutores,+&ots=SnmoO3-3ZG&sig=8TcVqSKUcBu0iSmWRIHyOhn_MI4#v=onepage&q&f=false)

- Riviére, A. (1984): «*Acción e interacción en el origen del símbolo*». En J. palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comps.), *Psicología Evolutiva. Vol. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid: Aliaza. Reeditado en: M. Belinchon, A.Rosa , M. Sotillo , I. Marichalar (comps.)(2003), Ángel Reviere. Obras Escogidas, vol. II. Madrid: Visor.*
- Riviére, A. (1998b). *Tratamiento y definiciones de espectro autista I: relaciones sociales y comunicación. En a. Riviére y J. Martos (comps) El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid: Imserso.*
- Riviére, A (2003). *Metarrepresentación y semiosis. Volumen III. Médica panamericana.*
- Tomasello, M (2013). *Los orígenes de la comunicación humana. Buenos Aires: Katseditores.*
- Vygotski, L. S. (2000). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L.S. Vygotski, Obras escogidas, vol. III. Madrid: Visor.*
- Vygotski, L.S. (1979). *El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño. En L.S. Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica.*

Vygotski, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L.S. Vygotski, *Obras escogidas, vol. II*.

Madrid: Visor.

Vygotski, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Vygotski, L.S (1987). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y educación.

Wallon, H. (1974). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Apéndices

Apéndice 1. Registro de observación

REGISTRO DE OBSERVACIÓN													
PARTICIPANTE									EDAD				
INSTITUCIÓN									GRUPO				
Cód. video	CATEGORIAS												
	JUEGO DE FICCIÓN									ACTIVIDAD CREADORA			
	SUBCATEGORIAS									SUBCATEGORIAS			
	mín	Suspensión	Sustitución significado / significante	mín	Rol	mín	Juego Funcional	mín	Gestos icónicos	mín	Disociación	Asociación	

Apéndice 2. Definición de subcategorías del juego de ficción y actividad creadora con sus respectivos indicadores

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	DEFINICIÓN	INDICADORES EN RELACIÓN A LA TEORIA
JUEGO DE FICCIÓN	Suspensión	“ Consiste en dejar en el aire acciones instrumentales con el fin de representar objetos, propiedades, situaciones y relaciones ausentes” (Riviére, 2003, p. 198)	El participante suspende las propiedades de un objeto, para crear a partir de las mismas algo distinto o nuevo que se puede corresponder con sus narraciones u onomatopeyas.
	Sustitución	Proceso o ejercicio en el que se planifica una acción en la que un objeto deja de ser lo que es y se reemplaza por otro, es decir, se deja en suspenso las propiedades de los objetos para representar con ellos otros objetos. Ejemplo: la niña sustituye el pelo por la comida. Acción: dar de comer, agente de la acción: la niña, instrumento: la cuchara, receptor: el muñeco, objeto: pelo. (Español, 2004, p. 243)	Aquí el participante deja en reemplaza las propiedades de un objeto para suplirlo por otro.

	Juego funcional	<p>Consiste en el empleo de un objeto con su función convencional de modo descontextualizado. Este juego consiste en aplicar a los objetos sus funciones instrumentales convencionales de forma simple y fuera de contexto, a diferencia del juego de ficción, no implica sustitución de objetos o invención de propiedades.</p>	<p>El participante usa los objetos de manera descontextualizada sin realizar apariciones en las que sustituya las propiedades del mismo.</p>
	Gesto icónico	<p>Ejemplo: llevarse un vaso o una cuchara vacía a la boca, llevarse a la oreja un auricular) (Reviére, 2003) (Español, 2004, p.169).</p>	<p>El participante realiza gestos icónicos para referenciar un objeto en la situación de juego que se desarrolle.</p>
<p>ACTIVIDAD CREADORA</p>	Disociación	<p>Es importante insistir en que, si bien por lo general los gestos icónicos se emplean para simular acciones la intención referencial que entrañan también pueden involucrar un objeto: “el objeto que hace <i>esto</i>”, o “el objeto con el cual uno hace <i>esto</i>” (Tomasello,2013, p.59)</p>	<p>El participante disocia las propiedades de un objeto para representar algo ausente o nuevo.</p>

Asociación

Consiste la disociación en trocear ese complicado conjunto separando sus partes preferentemente por comparación con otras, unas se conservan en la memoria, otras se olvidan. De tal modo, la disociación es condición necesaria para el juego ulterior de la fantasía. Al proceso disociador sigue el proceso de los cambios que sufren estos elementos disociados. (Vygotski, 1986, p.32)

El momento siguiente en los procesos imaginativos es la asociación, ósea, la agrupación de elementos disociados y modificados. Como antes dijimos esta asociación puede tener lugar sobre bases distintas y adoptar formas diferentes que van desde la agrupación puramente subjetiva de imágenes hasta el ensamblaje objetivo científico propio (Vygotski, 1986, p.35)

Apéndice 3. Consentimiento informado

Yo, _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía N° _____ autorizo la participación de mi hijo (a) _____ identificado con el registro civil N° _____ para que haga parte de la investigación denominada “*El juego de ficción y la actividad creadora en niños de 5 y 8 años*”, desarrollada en la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), por Jenny Paola García (CC. # 1.013.596.982), Catalina Cortes (CC. # 1.010.190.184 de Bogotá) y Yerley Carrillo Pineda (CC. # 1.018.429.367 de Bogotá).

Tengo claridad de los objetivos, el tiempo de duración y las condiciones de participación de mi hijo en la citada investigación, entiendo que la información recogida se guardara con estricta confidencialidad y, por tanto, otorgo uso exclusivo de esta a las personas que hacen parte de la misma. Así mismo manifiesto que me han informado que al final del proceso tendré acceso a las conclusiones e implicaciones educativas que se deriven del proyecto, y que recibiré un informe descriptivo en el que se especifique el rendimiento de mi hijo en todas y cada una de las actividades desarrolladas, además de sugerencias específicas a nivel educativo para que el proceso de integración escolar atienda de mejor manera a sus necesidades y requerimientos.

Teniendo en cuenta lo anterior, acepto las condiciones de participación en esta investigación y me comprometo a que mi hijo asista a las sesiones acordadas.

Y para que así conste, firmo el presente documento a los _____ días del mes de _____ del año 2017.

Firma acudiente

Apéndice 4. Imágenes de los objetos

IMAGEN



OBJETO

- Tubos papel
- Palos de balsa
- Ganchos de ropa



- Caja de cartón
- Retazos de tela



- Tapas
- Baldosines
- Ganchos pequeños



- Estropajos
- Botellas
- Resortes