

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

## **Representación de objetos y distanciamiento: un estudio piloto.**

Moreira, Karen, Lorieto, Rafael, Fitipalde,  
Dahiana y Pregliasco, Mariana.

Cita:

Moreira, Karen, Lorieto, Rafael, Fitipalde, Dahiana y Pregliasco, Mariana  
(2017). *Representación de objetos y distanciamiento: un estudio piloto.*  
*IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en  
Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de  
Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -  
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/406>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/S8a>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso  
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su  
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:  
<https://www.aacademica.org>.*

# REPRESENTACIÓN DE OBJETOS Y DISTANCIAMIENTO: UN ESTUDIO PILOTO

Moreira, Karen; Lorigo, Rafael; Fitipalde, Dahiana; Pregliasco, Mariana  
Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay

---

## RESUMEN

Este trabajo se enmarca en un estudio mayor sobre el papel del juego en el desarrollo de los procesos psicológicos en niños preescolares, y particularmente sobre los procesos de abstracción. Se trabaja actualmente en la identificación de instrumentos que permitan evaluar el desarrollo de los procesos de abstracción a partir de tareas que requieren la representación simbólica de objetos. Se presentan datos de un estudio piloto que evalúa las características de estas representaciones para niños entre 4 y 6 años. En línea con la literatura anterior, los resultados muestran un creciente nivel de abstracción y distanciamiento en las representaciones infantiles, con una transición progresiva desde la representación a través de partes del cuerpo, hacia representaciones propiamente simbólicas. Los niños mayores, fueron más competentes que los menores para comprometerse en representaciones simbólicas de acciones orientadas hacia el mundo (ej. clavar un clavo con un martillo), pero no hubo diferencias por edad cuando la representación refería a acciones ligadas al propio cuerpo (ej. lavarse los dientes con un cepillo de dientes).

## Palabras clave

Representación simbólica, Abstracción, Desarrollo

## ABSTRACT

### OBJECT REPRESENTATION AND DISTANCING: A PILOY STUDY

This work is part of a larger study about the role of play in the development of psychological processes in preschool children, and particularly on the abstraction processes. Current work is being done in the identification of instruments that allow the evaluation of development of the abstraction processes from tasks that require the symbolic representation of objects. Data from a pilot study that evaluates the characteristics of these representations for children between ages 4 and 6 is presented. Results indicated an increasing level of abstraction and distancing in children's representations, with a progressive transition from representation through parts of the body to representations that are strictly symbolic. Older children were more competent than younger children to engage in symbolic representations of world-oriented actions (e.g. nailing a nail with a hammer), but there were no age-related differences when the representation referred to actions linked to the body itself (e.g. brush your teeth with a toothbrush).

## Key words

Symbolic representation, Abstraction, Development

Las capacidades representacionales de los niños se desarrollan en forma intensiva en la etapa preescolar, donde el juego se constituye como actividad rectora (Elkonin, 1999; Vygotski 1996; Hakkarainen & Bredykite, 2015). El juego podría ser visto como un instrumento para la construcción de representaciones simbólicas con niveles mayores de abstracción. En este sentido, una distinción que ha sido relevante en la investigación de las características del juego infantil, es la que se plantea entre formas inmaduras y maduras de juego, con las primeras ligadas a patrones repetitivos, bajos niveles de distanciamiento y escasa participación del lenguaje, mientras que las formas maduras estarían ligadas a representaciones distanciadas, más abstractas y con un uso intensivo del lenguaje para la estructuración del mundo del juego (Leong & Bodrova, 2012). Fler (2011) propone que el pasaje de formas concretas e inmediatas de representación, como por ejemplo la imitación de roles adultos en un marco no lúdico, es seguida en el desarrollo por una fase en la que el rol imitado es incluido en una situación imaginaria que pasa a gobernarlo. De este modo, la representación distanciada de los roles sociales, se vuelve posible para el niño en el marco de las situaciones imaginarias derivadas del juego. El juego aparece entonces, como un espiral dialéctico que permite la construcción de representaciones crecientemente abstractas, es decir, representaciones que se desligan progresivamente del aquí-ahora, para depender más y más de un significado construido por el niño en la situación imaginaria (Fler, 2011; Hakkarainen & Bredykite, 2015). Este progreso es lo que Vygotsky (1967) identificó como la independización del campo de sentido respecto del campo visual directo a través de la situación imaginaria (y sus respectivas reglas) en el juego del preescolar. En un principio, ambos campos se encuentran fusionados en "generalizaciones perceptivas"; éstas se caracterizan por una subordinación del significado a las cualidades perceptibles del objeto (Vygotski, 2003). El juego estimula una manipulación consciente y explícita de los significados que da lugar a una inversión de la relación de subordinación entre objeto/significado. Otro aspecto fundamental en la evolución del juego a sus formas más maduras es la capacidad de sustitución de objetos, que los niños desarrollan progresivamente. Esta capacidad forma parte del desarrollo de la función semiótica y consiste en la habilidad del niño de utilizar un objeto presente para referir o significar a otro objeto ausente y ha sido ligada, desde diferentes perspectivas a la capacidad de abstracción (Piaget, 1987; Vygotski, 1996; Bronckart & Ventouras Spycher, 1979). Vygotsky (1967), observó que en la edad preescolar esta capacidad no es ilimitada, pues el niño no puede representar un objeto cualquiera a partir de cualquier otro. En sus inicios, la sustitución de objetos se encuentra fuertemente ligada a los estímulos perceptivos y a la actividad sensoriomotora, de modo

que, para llevarse a cabo la sustitución (o representación), el objeto representante tiene que poseer características en común con el objeto representado. Durante el progreso a formas maduras de juego se produce una gradual ruptura de esa ligazón que permite que la representación de un objeto por otro sea cada vez más arbitraria. Este proceso de ruptura en relación con las cualidades sensibles en la representación, conocido a partir de los trabajos de Werner y Kaplan (1963) como “distanciamiento”, tiene como fase final, la posibilidad de prescindir de la presencia objeto alguno para su evocación (Sigel, 1970; 2002). En este ámbito la investigación mostró la existencia de hitos en la habilidad de los niños para imitar acciones asociadas a objetos de uso corriente. Overton & Jackson (1973) propusieron un patrón evolutivo con tres fases. En la primera, a los tres años años aproximadamente, los niños serían incapaces de imitar acciones que impliquen el uso de objetos familiares. Alrededor de los 4 años, los niños se volverían capaces de imitar el uso de esos mismos objetos a través de partes de su propio cuerpo (tratando al propio cuerpo como si fuera el objeto), y en una tercera fase, entre los 6 y los 8 años, se volverían capaces de una representación propiamente simbólica, involucrándose en acciones imaginarias referidas a objetos imaginarios. Estos resultados fueron globalmente replicados por Boyatzis & Watson (1993), aunque encontraron que la independencia respecto del soporte perceptual para la representación se manifiesta ya a la edad de 5 años (y no entre los 6 y 8). Esto los llevó a afirmar que el proceso de distanciamiento que culmina con representaciones de objetos imaginarios (ausencia total de soporte perceptivo) se completa al finalizar la edad preescolar. Boyatzis y Watson (1993) mostraron, además, que la capacidad para imitar acciones simbólicas modeladas por un adulto dependía del nivel de representación espontánea del niño. Así, si un niño no lograba representar un objeto simbólicamente, tampoco lograba imitar una representación simbólica modelada por el adulto.

O'Reilly (1995) propuso que la representación de los objetos con partes del cuerpo (PDC) sería una manifestación del progresivo desarrollo de las capacidades representacionales infantiles, un desarrollo que se completaría en el entorno de los 5 años. La idea del desarrollo de un sistema de referencia interno o representacional concuerda con la perspectiva vygotskyana, que entiende que en la edad preescolar se produce una ampliación del “campo de sentido”, que posibilita la operación en los significados, con un creciente predominio del significado sobre los objetos representados.

En el presente estudio, se buscó analizar la eficiencia de una tarea de representación de objetos para evaluar el distanciamiento logrado por los niños en el curso del desarrollo. Motivó el estudio la necesidad de disponer de una tarea para evaluar la evolución de las representaciones infantiles en el marco de una intervención basada en el juego simbólico con niños preescolares, que busca promover el desarrollo del pensamiento abstracto. Disponer de un protocolo de evaluación permitirá tener una referencia de la capacidad representacional de los niños antes y después de su participación en la intervención, y en relación con los grupos control.

A partir del desarrollo de un protocolo de evaluación de representación gestual de objetos imaginarios, se buscó evaluar el nivel de desempeño de la prueba en niños de 4, 5 y 6 años. Para ello se tomó como base la investigación previa, y en particular los ítems

de evaluación propuestos por Overton y Jackson (1973), que fueron replicados en la investigación posterior (Boyatzis & Watson, 1993). A partir de estos ítems se construyeron ítems adicionales que fueron puestos a prueba.

#### **Método:**

**Participantes.** Participaron del estudio un total de 47 niños que se encontraban en Nivel 4 años, 5 años de educación inicial y primer año de educación primaria. Sus edades oscilaron entre 51 y 87 meses. Todos los participantes pertenecían a un colegio privado de Montevideo y sus familias prestaron consentimiento informado para la realización del estudio.

**Materiales.** Se utilizó un protocolo de evaluación que incluyó todos los ítems propuestos por Overton & Jackson (1973): peine, cepillo de dientes, taza, martillo, cuchillo y tijera. A estos se agregaron: lentes, cuchara, botella, tenedor, palillo, serrucho, aguja, pincel y raqueta.

#### **Procedimiento.**

Se administró de forma individual un protocolo de evaluación cuya consigna era pedir al niño que simulara una acción con un objeto ausente (Overton & Jackson, 1973). La consigna tenía la siguiente forma: “*hacé como que estás peinándote el pelo con un peine*”. La fase de reconocimiento de objetos propuesta Overton & Jackson (1973) fue suprimida en este estudio por trabajar con niños de mayor edad.

Si bien el protocolo aplicado constaba de 15 ítems, en los análisis se consideraron solamente 12. Tres de los ítems adicionales (cuchara, palillo y aguja) no fueron considerados en el análisis por problemas en la administración o en la puntuación.

#### **Análisis de datos**

Los análisis se realizaron sobre 12 ítems, de los que 6 pedían la representación de acciones orientadas al propio cuerpo (ej. peinarse) y 6 que pedían la representación de acciones referidas a terceros objetos (ej. cortar con una tijera). Por cada ítem los niños recibieron una puntuación de 0 si no lograban representar la acción, de 1 si representaban el objeto con una parte del cuerpo, y 2 si representaban la acción que la mano realiza con el objeto. Así, por ejemplo, para el ítem “cepillo de dientes” un niño que abriera su boca y colocara el dedo dentro simulando lavarse los dientes recibiría una puntuación de 1, mientras que el que moviera su puño cerrado frente a su boca recibiría una puntuación de 2. Cada niño podía obtener una puntuación máxima de 24 puntos de los que 12 provendrían de ítems autodirigidos y 12 de ítems heterodirigidos.

#### **Resultados**

En primer lugar se comparó el desempeño de los sujetos en las series ítems propuestos por Overton & Jackson (1973) y los nuevos ítems. Se encontraron correlaciones altas y significativas para los ítems autodirigidos ( $r=.505$ ,  $p=.00$ ), para los ítems heterodirigidos ( $r=.458$ ,  $p=.00$ ) y para la puntuación global ( $r=.630$ ,  $p=.00$ ). No se encontraron diferencias significativas para los ítems autodirigidos ( $t=-1.23$ ,  $p=.211$ ), pero sí para los heterodirigidos ( $t=-3.80$ ,  $p=.00$ )

y para la puntuación global ( $t=3.74$   $p=.00$ ), con los nuevos ítems heterodirigidos siendo más fáciles que los originalmente propuestos por Overton & Jackson.

A pesar de estas diferencias, cuando se analizó el desempeño de los diferentes grupos de edad a través del ANOVA ni los ítems de Overton & Jackson ( $F=2.52$ ,  $p=.07$ ), ni los nuevos ítems autodirigidos ( $F=2.64$   $p=.06$ ) discriminaron entre los diferentes niveles de edad. Tanto los ítems heterodirigidos de Overton & Jackson ( $F= 5.30$   $p=.003$ ) como los nuevos ( $F=5.28$ ,  $p=.003$ ) mostraron diferencias por edad y entre los mismos grupos etarios, al igual que lo hicieron las puntuaciones globales de Overton & Jackson ( $F=5.28$ ,  $p=.003$ ) y de los nuevos ítems ( $F= 20.45$ ,  $p=.003$ ). Dado este resultado las puntuaciones de ambas escalas se sumaron y se trataron en conjunto.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo ni para los ítems autodirigidos ( $t= -1.73$   $p=.08$ ), ni heterodirigidos ( $t= -0.24$   $p=.90$ ), ni para el puntaje total ( $t= -0.96$   $p=.34$ ). Por esta razón, los análisis posteriores fueron realizados sin atender a esta variable.

### Representación de objetos por nivel de edad

Como se mencionó antes, los niños provenían de tres grupos aula, con edades entre 51 y 87 meses. Se realizó una división de la muestra en 4 subgrupos buscando capturar la mayor cantidad de variaciones posibles. Los grupos se organizaron del siguiente modo: niños menores a 63 meses, entre 63 y hasta 68 meses, de 68 hasta 75 meses y mayores de 75.

La tabla 1 muestra el porcentaje de sujetos para cada nivel de edad que no logra la representación de los objetos (NR), los que logran representar con una parte del cuerpo (PdeC) y los que logran una representación simbólica (RS) para cada tipo de ítems.

Se realizaron comparaciones en 2 niveles. En primera instancia se analizó el nivel global de distanciamiento alcanzado, para ello se obtuvo la suma de todos los ítems aplicados. En un segundo paso se comparó el desempeño por edad en los 6 ítems de acciones con objetos orientadas al propio cuerpo, y en las acciones orientadas al mundo.

La *tabla 1* muestra el porcentaje de sujetos para cada nivel de edad que presenta ausencia de representación, representación con una

parte del cuerpo y representación simbólica. Como se desprende de la tabla, a medida que aumentó la edad, los niños obtuvieron puntuaciones más altas en ambos tipos de ítems, y aumentó su habilidad para representar acciones con objetos orientados al mundo. Un ANOVA con los puntajes de cada tipo de ítem (autodirigido/heterodirigido) como variable dependiente y el grupo etario como variable de agrupación mostró que existían diferencias significativas entre los grupos tanto para los ítems autodirigidos ( $F=3.31$   $p=.07$ ), para los heterodirigidos ( $F= 6.75$ ;  $p=.001$ ) como para el total ( $F=6.22$ ;  $p=.001$ ). El análisis post hoc con correcciones de Bonferroni no encontró diferencias significativas entre los pares de medias para los ítems autodirigidos, pero sí para los heterodirigidos entre los niños del grupo 1 los de los grupos 3 ( $p=.039$ ) y 4 ( $p=.001$ ), así como en la puntuación global con los niños de los grupos 1 y 2 con una media menor que los de los grupos 3 y 4.

El siguiente aspecto de interés fueron las diferencias por grupo de edad entre los ítems autodirigidos y heterodirigidos. Para ello se realizó un test t de medidas relacionadas para cada grupo de edad. Los niños más pequeños se mostraron significativamente menos capaces, en relación a sí mismos para representar ítems heterodirigidos ( $t=3.27$ ,  $p=.03$ ), lo que no se verificó para los niños del grupo 2 ( $t=0.83$ ,  $p=.42$ ), para el grupo 3 ( $t=1.63$ ,  $p=.13$ ) ni para los del grupo 4 ( $t=0.00$ ,  $p=1.00$ ).

### Discusión

El propósito de este estudio piloto fue identificar las diferencias presentadas en la literatura anterior sobre las habilidades de representación de gestos en niños uruguayos de edad preescolar. Nuestros resultados van en la misma dirección de estudios anteriores (Overton & Jackson, 1973; Boyatzis & Watson, 1993), al mostrar una evolución ligada a la edad, en las habilidades de los niños para comprometerse en la representación simbólica de objetos. También se encontró que esta evolución es aún incompleta con menos de un 60% de los niños de 6 años alcanzando una representación simbólica para los ítems autodirigidos y heterodirigidos. Esta evolución sigue la pauta planteada por la literatura previa desde la ausencia de representación, pasando por representaciones apoyadas en el propio cuerpo, para llegar finalmente a representaciones simbólicas. Los ítems heterodirigidos resultaron más difíciles de representar y con porcentajes menores de logro para los niños más pequeños,

Tabla 1: Representación de objetos por edad y tipo de ítem

| n           | Porcentaje autodirigidos |           |           |         | Porcentaje heterodirigidos |           |           |         |
|-------------|--------------------------|-----------|-----------|---------|----------------------------|-----------|-----------|---------|
|             | 12                       | 11        | 10        | 14      | 12                         | 11        | 10        | 14      |
| Grupo meses | 1 (<63)                  | 2 (63-68) | 3 (68-75) | 4 (>75) | 1 (<63)                    | 2 (63-68) | 3 (68-75) | 4 (>75) |
| NR*         | 0,00                     | 0,00      | 0,00      | 0,00    | 9,72                       | 6,06      | 3,33      | 0,00    |
| RPdeC**     | 63,89                    | 63,64     | 38,33     | 41,67   | 69,44                      | 63,64     | 43,67     | 41,67   |
| RS***       | 36,11                    | 36,36     | 61,67     | 58,33   | 20,83                      | 30,30     | 50,00     | 58,33   |
| Total       | 100,00                   | 100,00    | 100,00    | 100,00  | 100,00                     | 100,00    | 100,00    | 100,00  |

\*NR= No representa; \*\*PdeC= Representa con Parte del cuerpo; \*\*\*Representación simbólica

aunque no se identificaron diferencias en el nivel de logro para los niños de mayor edad.

Estos resultados permiten aplicar este tipo de tarea para la evaluación del grado de distanciamiento que logran los niños en la representación de objetos, lo que resulta relevante para evaluar los efectos de actividades que apunten a aumentar el nivel de abstracción de las representaciones infantiles.

## BIBLIOGRAFÍA

- Boyatzis, C. J., & Watson, M. W. (1993). Preschool Children's Symbolic Representation of Objects Through Gestures. *Child Development*, 64(3), 729–735.
- Bronckart, J. P., & Ventouras Spycher, M. (1979). The Piagetian Concept of Representation and the Soviet-Inspired View of Self-Regulation. In G. Zivin (Ed.), *The Development of Self Regulation through Private Speech* (pp. 99–131). New York: Wiley.
- Elkonin, D. B. (1999). Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian & East European Psychology*, 37(6), 11–30. <http://doi.org/10.2753/RPO1061-0405370611>
- Fleer, M. (2011). "Conceptual play": Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(3), 224–240. <http://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2015). How play creates the Zone of Proximal Development. En S. Robson & S. Flannery Quinn (Eds.), *The Routledge international handbook of young children's thinking and understanding* (pp. 31–42). New York: Routledge.
- Leong, D. J., & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding make-believe play. *YC Young Children*, 67(1), 28–34.
- O'Reilly, A. W. (1995). Using Representations: Comprehension and Production of Actions with Imagined Objects. *Child Development*, 66(4), 999–1010. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00918.x>
- Overton, W. F., & Jackson, J. P. (1973). The Representation of Imagined Objects in Action Sequences?: A Developmental Study. *Child Development*, 44(2), 309–314.
- Piaget, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación* (1ª ed. en). México: Fondo de Cultura Económica.
- Sigel, I. E. (2002). The Psychological Distancing Model?: A Study of the Socialization of. *Culture & Psychology*, 8(2), 189–214.
- Sigel, I. E. (1970). The distancing hypothesis: A causal hypothesis for the acquisition of representational thought. En M.R. Jones (Ed.), *Miami Symposium on the Prediction of Behavior, 1968: Effects of early experience* (pp. 99–118). Coral Gables: University of Miami Press.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas IV. Psicología infantil*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *Soviet Psychology*, 5(September 2015), 6–18. <http://doi.org/10.2307/1149394>
- Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley.