



Juegos con reglas convencionales: un análisis multimodal de la regulación de la situación lúdica por parte de la maestra

Fecha de recepción:
19/12/2011
Fecha de aceptación:
28/06/2012

Convencional games: a multimodal analysis of teacher's regulation of play situation

Maia Julieta Migdalek

Universidad de Buenos Aires – Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
maiamig@hotmail.com

Palabras clave:
educación de la primera infancia, juego infantil, gestión de las clases, comunicación no verbal

Celia Renata Rosemberg

Universidad de Buenos Aires – Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
crrosem@hotmail.com

key words:
childhood education, childhood games, teaching class non verbal communication

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano (Elkonin, 1980; Vigotsky, 2009) y el aprendizaje que considera el juego como una actividad rectora de la infancia. Diversos trabajos (Bruner, 1986; Fimreite, Flem y Gudmundsdottir, 1999; Haight, 1997; Howe, Petrakos, Rinaldi y Lefevre, 2005) han dado cuenta, en el contexto del hogar y del jardín de infantes, del andamiaje que los adultos o niños mayores proveen a los más pequeños en las situaciones lúdicas. Sin embargo, estas investigaciones no han realizado un análisis microdiscursivo de los intercambios que guían y

sostienen la participación de los niños en el juego. Precisamente en este escrito se propone un análisis multimodal de los movimientos conversacionales a través de los cuales una maestra de Jardín de Infantes regula las situaciones de juego con reglas convencionales durante la actividad de juego en rincones. Para ello, se analizaron cualitativamente dos situaciones de juego video-filmadas articulando las propuestas del Análisis de la Conversación (Goodwin, 2000; Tusón, 1995) con la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982). Los resultados muestran la yuxtaposición de recursos de diversos campos semióticos en el andamiaje de la maestra para regular dichas situaciones lúdicas.

Within the framework of the sociocultural perspective on human learning and development (Elkonin, 1980; Vigotsky, 2009) the game is considered as the leading activity of childhood, on this paper. In family contexts as well as in the kindergarten, several studies (Bruner, 1986; Fimreite, Flem y Gudmundsdottir, 1999; Haight, 1997; Howe, Petrakos, Rinaldi y Lefevre, 2005) have shown the scaffolding that adults or older children provide to young children in playing situations. However, these investigations have not done a micro-discursive analysis of the exchanges that guide and support the children's participation in the game.

This paper proposes a multimodal analysis of conversational movements through which a kindergarten teacher regulates conventional games situations during the play corners activity. For this, two video-recorded game situations were qualitatively analyzed. The analysis articulated Conversation Analysis (Goodwin 2000; Tusón, 1995) proposals with Interactional Sociolinguistics (Gumperz, 1982). The results show the juxtaposition of different semiotic resources in the teacher's scaffolding to regulate the game situation.

Introducción

Desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano y el aprendizaje (Elkonin, 1980; Vigotsky, 2009) así como desde los modelos psicolingüísticos actuales (Nelson, 1996; Tomasello, 2003) que retoman los postulados centrales de esta perspectiva, se reconoce la especial importancia del juego en el desarrollo infantil, en tanto permite que el niño opere en su zona de desarrollo próximo, aprendiendo nuevos conocimientos y desarrollando sus habilidades lingüísticas y discursivas. Durante la actividad lúdica el niño es capaz de realizar acciones que aún no puede comprender y dominar acabadamente; de este modo, se introduce en nuevos mundos. El juego, y en particular la interacción con otras personas, permiten que los niños desarrollen un mayor grado de conciencia de las reglas de conducta así como de los comportamientos previsibles o verosímiles dentro del escenario construido (Baquero, 1999, citado en Sarlé y Rosas, 2005).

En el marco de esta perspectiva se considera que todos los juegos conllevan el establecimiento de reglas –de distinto tipo, según el tipo de juego– a las que el jugador se debe someter para jugar; por lo tanto, la acción voluntaria del niño se ve condicionada por las reglas que el juego le impone. En los juegos reglados, se trata de reglas que requieren ser enseñadas para que el juego tenga lugar (Garrido, 2008; Sarle, 2001). En el juego sociodramático, en cambio, las reglas están dadas por los guiones o representaciones mentales de eventos que los niños han desarrollado a través de su participación en las situaciones de la vida cotidiana. El niño los pone en escena mediante dramatizaciones y comportamientos miméticos y logra sostenerlos en el tiempo y compartirlos con otros mediante el lenguaje. Estos guiones o representaciones de eventos, la mimesis y el lenguaje, constituyen distintas formas de simbolizar el mundo que, como sostiene Nelson (1996), se configuran en un proceso en el que paulatinamente se interrelacionan lenguaje y cognición.

Nelson (1996) postula que alrededor de los dos años, el niño comienza a desarrollar representaciones miméticas que le permiten re-presentar de forma intencional, por ejemplo, en el juego, un evento o una relación a

través de una acción. En estas primeras fases del desarrollo, las palabras son parte de la representación en el mismo nivel que las acciones y objetos. Recién entre los tres y los cuatro años el lenguaje emerge como un mecanismo discursivo para integrar modelos de mundo. A partir de ese momento, la mente del niño se mueve, gracias al lenguaje, más allá de la experiencia directa hacia otros mundos posibles codificados verbalmente en formato narrativo. En este curso evolutivo, en el que las distintas formas representacionales se van entramando unas con otras, el desarrollo conceptual comienza tempranamente en el contexto de las representaciones de eventos rutinarios, en el juego y más tarde en el contexto de las representaciones lingüísticas codificadas como narraciones.

Este proceso interno de construcción de conocimientos, mediante el cual la mente del niño se convierte en una mente sociocultural, tiene lugar en el contexto social y es promovido por las interacciones que los pequeños mantienen con adultos o miembros más experimentados. La noción de “andamiaje” propuesta por Bruner (1986) conceptualiza las intervenciones verbales y no verbales de las otras personas que sostienen este proceso de elaboración de representaciones de conocimientos y la adquisición del lenguaje. Los juegos tempranos entre la madre y el niño, que descansan en rutinas de interacción simples y estandarizadas –formatos en términos de Bruner (1986)–, constituyen situaciones privilegiadas para el andamiaje del adulto. Inicialmente es la madre quien despliega el juego, llevando a cabo todas las acciones que éste abarca. Poco a poco, el niño va participando en mayor medida en el juego bajo la regulación de su madre, hasta poder regular él mismo la actividad.

Otras investigaciones posteriores en el medio familiar han analizado también el andamiaje provisto por los adultos o niños mayores al juego infantil. Los trabajos de Fimreite, Flem y Gudmundsdottir (1999) y Haight (1997) mostraron que, en situaciones de juego dramático, la participación de un niño pequeño se ve facilitada cuando interactúa con un niño de mayor edad que proporciona un andamiaje a su desempeño. En la misma línea, Howe, Petrakos, Rinaldi y Lefevre (2005) hallaron que cuando un niño pequeño juega con un hermano de mayor edad, en la interacción los participantes recurren en mayor medida a fondos de

conocimiento compartidos, por lo que el juego dramático entre hermanos provee un contexto propicio para la comprensión social.

En el contexto del jardín de infantes los estudios que tratan la participación del maestro en el juego (Sarlé, 2001, 2006; Tamis-Le Monda, Shannon, Cabrera y Lamb, 1996) coinciden en señalar que sus intervenciones pueden contribuir a que el juego se torne más complejo y se sostenga en el tiempo. Las intervenciones del adulto pueden dar lugar a que se especifiquen los objetos, las acciones y las interrelaciones que se despliegan en la trama del juego y de ese modo los niños pueden completar y complejizar sus representaciones de conocimiento. También el lenguaje se desarrolla en la situación lúdica; en efecto, esta situación de interacción requiere que el niño use sus recursos lingüísticos para comunicarse con otros de modo tal que éstos puedan comprender las intenciones que lo motivan y lleven a cabo sus demandas (Rosemberg, 2008). Las intervenciones de la maestra conducen al niño a explicitar lo que va a hacer y le ofrecen alternativas para continuar desarrollando la trama narrativa de su juego. La participación del maestro durante el juego, al sostener la producción discursiva de los niños, puede potenciar su desarrollo.

La investigación de Sarlé (2006) identificó diferencias en las formas de mediación de las maestras en función del tipo de juego "dramático, bloques y encastres, con instrucciones". En el juego dramático, la maestra contribuye al desarrollo de la trama narrativa; en los juegos con bloques y encastres, el papel de la maestra se ve influido por las características de los objetos con los que se juega y por la consigna del juego; en el caso de los juegos con instrucciones, se requiere que la maestra enseñe las reglas (Garrido, 2008).

Atendiendo no sólo al papel de la maestra durante la consecución de los distintos tipos de juego sino también a cómo éste se instaura y prepara en la interacción con los niños y a cómo el juego puede luego dar lugar a otras interacciones posteriores, Manrique y Rosemberg (2009) se focalizaron en los usos que la maestra y los niños hacían del lenguaje en los distintos tipos de juegos. Por su parte, Rosemberg (2010) describió situaciones de juego en las que algunas maestras previamente activan guiones que permiten a los niños anticipar y, en ocasiones, realizar

planificaciones incipientes de aquello a lo que van a jugar y, con posterioridad al juego, promueven un intercambio verbal en el que los niños reconstruyen cognitiva y lingüísticamente los juegos realizados.

En estos trabajos se pondera la importancia de las intervenciones de la maestra en el juego infantil a partir de los resultados de investigaciones que muestran el impacto de las conversaciones sobre eventos futuros y pasados en el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas de planificación, organización y recuerdo de la información (Hudson, 2002, 2006). Sin embargo, en los trabajos mencionados no se analizan los movimientos interaccionales por medio de los cuales las maestras regulan la actividad infantil y materializan su colaboración con los niños en las situaciones de juego. En este sentido, los conceptos desarrollados por el Análisis de la Conversación (Goodwin, 2000; Tusón, 1995) pueden constituir una herramienta útil para dar cuenta de los procesos discursivos por los cuales se regula y negocia la participación en una actividad conjunta. En este sentido, el concepto nodal de reparación hace referencia a los movimientos conversacionales que realizan los participantes en una interacción cuando se produce un desajuste en la comprensión mutua e intentan reestablecerla.

Las investigaciones realizadas en este marco han mostrado cómo a través de una yuxtaposición de diferentes campos semióticos –el verbal, los gestos, la dirección de la mirada, el posicionamiento corporal– se configura un contexto en el que se construye el significado de modo compartido (Goodwin, 2000). En esta misma perspectiva, el concepto de pistas de contextualización desarrollado por Gumperz (1982), que refiere a rasgos del mensaje de distinta índole que guían su interpretación, permite dar cuenta de los procesos subyacentes a la negociación del significado en la interacción. Por su parte, McNeill (1992) se centra en el análisis de los gestos imbricados en la interacción e identifica cuatro tipos básicos: movimientos de énfasis discursivo; los deícticos, aquellos que realizan un señalamiento; los icónicos, que representan rasgos perceptuales del objeto aludido y los metafóricos, una representación de un concepto abstracto.

El presente trabajo, parte de una investigación más amplia¹, se sitúa

en el marco de la línea teórica y metodológica de las investigaciones mencionadas y se propone realizar un análisis microlingüístico de intercambios colaborativos entre una maestra de jardín de infantes y un grupo de niños a fin de dar cuenta de los movimientos conversacionales a través de los cuales la maestra regula las situaciones de juego. Se atenderá especialmente a la yuxtaposición de información a través de recursos de distintos campos semióticos.

Metodología

La estrategia general

La unidad de análisis de este recorte de investigación está conformada por escenarios de juego en rincones observados en las escuelas infantiles de población urbano-marginada.

El *corpus* está compuesto por 103 situaciones de juego² en rincones videofilmadas en salas de niños de tres, cuatro y cinco años de tres jardines de población urbano de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense. Se analizan desde una perspectiva contextualizada y microlingüística intercambios en dos situaciones de juego de niños de cuatro años.

Procedimientos de obtención de información empírica

La metodología usada para obtener los datos fue la observación participante con registros videofilmados. Las investigadoras que realizaron las videofilmaciones eran familiares para la comunidad educativa del jardín ya que la institución participaba de un programa de intervención para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños³ llevado a cabo por el mismo equipo de investigación.

Para la transcripción de la información empírica se han seguido las pautas⁴ propuestas por el Análisis de la Conversación (Tusón, 1995), ya que permiten dar cuenta de especificidades del lenguaje vinculadas con

la regulación de la situación lúdica y contemplan también el análisis de la gestualidad.

Los intercambios analizados

En el presente trabajo se analizan fragmentos de interacción entre los niños y la maestra durante dos situaciones de juego en el rincón de juegos tranquilos. Se analizan también fragmentos de intercambios previos y posteriores a la actividad lúdica. Las grabaciones corresponden a dos jornadas de clase diferentes y suman un total de 2 horas.

El juego que se desarrolló en la primera de las jornadas es un juego de encastre. Su armado le presentaba dificultades al niño que lo había escogido para jugar; la maestra se dio cuenta del problema y se acercó a ayudarlo. Si bien se trata de un juego individual, otros niños que se encontraban jugando en ese rincón participaron en el intercambio colaborando con el armado. En la segunda jornada, dos niños eligieron jugar al memotest, cuyo objetivo es encontrar pares de imágenes idénticas recurriendo a la memoria. Prepararon las fichas de acuerdo a las reglas sin ayuda y comenzaron a jugar. El inicio estuvo regulado por uno de los pequeños, que parecía dominar las pautas del juego. Sin embargo, al cabo de dos turnos de juego dejaron de respetar las reglas y comenzaron a desarrollar actividades paralelas: uno de los niños construía torres con las fichas, el otro buscaba los pares individualmente. Nuevamente la maestra identificó el problema e intervino colaborando con los pequeños para que pudieran llevar adelante el juego. Gran parte de la interacción se centró en la ayuda a uno de los niños que presentaba más dificultades para jugar de acuerdo a las reglas ya que parecía no percibir la identidad entre las imágenes.

Procedimientos de análisis

El análisis comenzó con el reconocimiento de la estructura general de la actividad en la que se identificaron los siguientes momentos: a) organización previa al juego –comprende a su vez tres actividades básicas, la presentación de los rincones por parte de la maestra, la elección del rincón

del juego por parte de los niños y la planificación de lo que harán allí—; b) desarrollo del juego propiamente dicho “incluye distintas situaciones de juego y el posterior orden de los materiales utilizados en el juego”; d) conversación posterior al juego. Luego, el análisis se focalizó en los movimientos conversacionales a través de los cuales la maestra regula el desarrollo del juego de los niños atendiendo, especialmente, a la yuxtaposición de información a través de recursos de distintos campos semióticos. Se siguió una lógica cualitativa basada en el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1990). Para la elaboración de las categorías conceptuales se recurrió también a herramientas metodológicas del Análisis de la Conversación (Goodwin, 2000; Tusón, 1995) y al microanálisis discursivo de la interacción (Gumperz, 1982).

En el análisis de los intercambios se llevaron a cabo los siguientes pasos: 1) lectura de las situaciones seleccionadas; 2) identificación de las intervenciones verbales más utilizadas por la maestra en los movimientos interaccionales: repetición, expansión, reestructuración, ejemplificación, mención, explicación, descripción, elicitación; 3) identificación de la información perteneciente a otros campos semióticos imbricada en esos movimientos interaccionales: materiales gráficos, artefactos, gestos deícticos, icónicos y enfáticos, utilización del espacio; 4) análisis contextual de la función que cumplen los recursos identificados en la regulación de la situación de juego.

Resultados y discusión

Los resultados del análisis mostraron que la maestra colabora en la participación de los niños durante la situación de juego. El andamiaje de la maestra comprende movimientos conversacionales que no sólo apoyan la actividad lúdica propiamente dicha que se desarrolla en cada rincón sino que también regulan la organización previa al juego y el intercambio posterior al mismo. Estos movimientos orquestan la participación de los niños, tanto a través de recursos verbales como también de los gestos, la entonación, el posicionamiento corporal, el uso del espacio y de artefactos.

Los intercambios previos al juego

El análisis de los intercambios previos al juego permitió identificar tres actividades básicas que configuran este momento: la presentación de los rincones en los que se podrá jugar ese día, la elección del rincón por parte de los niños y la planificación de lo que van a hacer allí. Durante la presentación, la maestra activa los guiones de conocimiento (Nelson, 1996) relacionados con los juegos pasibles de ser desarrollados en cada rincón, detalla los materiales disponibles para jugar y recuerda las reglas generales de la actividad. Esta configuración de acciones trae aparejado que sea la maestra quien ocupe la mayor parte de los turnos de habla.

Para presentar los rincones, la maestra se vale de materiales gráficos – dibujos que muestran a un niño jugando con los objetos característicos de cada rincón– y preguntas acerca del contenido de esos gráficos. Además, focaliza la atención de los niños en la interrogación combinando tonos de voz más agudos *qué*– con señalamientos al dibujo, como puede observarse en el fragmento I.

Fragmento I. Contexto: Los niños se encuentran sentados en semicírculo frente al pizarrón.

La maestra ha presentado los rincones.

*Maestra: [Pega en el pizarrón un dibujo de una casita con un niño.]
¿[qué rincón es éste? =¿quién se acuerda?= [Con la palma hacia arriba, señala el dibujo.]*

Niño: =el de la casa=

Niño: =el de la casita=

Para lograr el objetivo didáctico de que los niños planifiquen el juego que van a desarrollar, la maestra repite y expande sus propias emisiones en un intento por garantizar que los niños comprendan lo que se espera que hagan, tal como se muestra en el fragmento II.

Fragmento II. Contexto: Los niños se encuentran sentados en semicírculo frente al

pizarrón. La maestra ha presentado los rincones.

*Maestra: pero yo | si elijo jugar en un rinconcito no me PUEdo
 pasar a otro rinconcito\
 [se señala [abre su mano [extiende el brazo
 a sí misma] derecha hacia afuera] derecho hacia ade-
 lante]
 así que tengo que pensar y pensar y pensar pensar muy bien |
 [se lleva el dedo índice a la sien]*

Niño: seño

*Maestra: a qué rincón voy a jugar\
 [mueve hacia adelante y hacia atrás el dedo índice]*

Niños: (www)

*Maestra: y QUÉ voy a hacer en ese =rincón\
 [el dedo índice levantado, movimientos cortos y rápidos hacia
 adelante]*

En el fragmento II se observa que la repetición del término “*pensar*” se encadena con el segmento previo *-pero YO | si elijo jugar en un rinconcito no me PUEdo pasar a otro rinconcito*- reforzando la idea expresada por el conector consecutivo *- así que -* : una vez elegido el rincón, los niños no podrán cambiarse a otro rincón – pauta general de la actividad. A su vez, la repetición del término “*pensar*” contribuye a captar la atención de los niños. En efecto, en el segmento posterior, la maestra precisa el significado del verbo cognitivo expandiendo a qué se refiere en particular la acción de “*pensar*” - *y QUÉ voy a hacer en ese =rincón*= . La distinción entre “*jugar en un rincón*” y precisar “*lo que se va a hacer en el rincón*” se reiteró en distintos segmentos del corpus como una indicación a los niños de que debían imaginar, planificar el juego, activando los guiones relacionados con los rincones.

El hecho de que la maestra yuxtaponga (Goodwin, 2000) a sus palabras distintos gestos parece mostrar sus intentos por facilitar la comprensión de la consigna dada. Por un lado, al pedirles a los niños que piensen, recurre al señalamiento de su sien. Aquí el gesto deíctico abstracto

(McNeill, 1992) materializa visualmente la acción de pensar en el señalamiento del lugar donde ocurre esa acción. Por el otro, produce gestos de énfasis discursivo que destacan las palabras relacionadas con los aspectos centrales de la consigna y que se combinan con una entonación también enfática.

Asimismo, la maestra ofrece ejemplos de los términos generales “jugar” y “hacer” que aluden a distintos tipos de acciones, como se observa en el fragmento III.

Fragmento III. Contexto: Los niños se encuentran sentados en semicírculo frente al pizarrón. La maestra ha presentado los rincones.

Maestra: bueno\ | voy a sacar\ | de esta bolsa/ un nombre de un amigo y ese amigo o amiga/ me va a contar en qué rinconcito va a jugar/ valen escuchá\ [el dedo índice señala su oreja] pero no solo a qué rinconcito va a jugar sino [[QUÉ va a hacer en ese rincón\ | porque]yo [dedo índice elevado, [mano en pirámide, mueve el movimientos cortos] conjunto hacia arriba y hacia abajo] puedo ir por ejemplo al rinconcito de juegos tranquilos/ || [Señala el rincón con toda la mano y se dirige hacia la estantería en la que están los distintos juegos de mesa.] y puedo ir y tengo ganas | [por ejemplo/ | de armar || ESte rompecabezas de la casita\ [Toma un juego de encastre y lo muestra a los niños.]] que tiene el sol\ [Golpea con sus dedos la pieza del sol.] se acuerdan que adentro está el perrito\ [Mueve en círculos el dedo sobre la puerta de la casa.] puedo hacer [esto\ [Deja el encastre nuevamente en la estantería.] O puedo venir a este rinconcito y TENGO GANAS DE JUGAR | al juego de la memoria [Toma un juego de memoria del estante y muestra la caja a los niños.]

Niño: =YO tengo ése=

Maestra: =que era ése= que había que dar vuelta los iguales/ ¿se acuerdan/?

[comienza a mover la mano palma arriba, palma abajo, cuatro veces, representando el moviendo de descubrir las fichas del juego]

En el fragmento presentado la maestra vuelve a especificar mediante una yuxtaposición de campos semióticos que la planificación del juego implica pensar en qué va a consistir el mismo y ejemplifica algunos de los posibles juegos del rincón de juegos tranquilos: el juego con encastres y el juego de memoria. Para ello, se desplaza de su ubicación al frente del pizarrón hasta el rincón mencionado y para concretizar el ejemplo, toma los artefactos nombrados y se los muestra a los pequeños. Al mencionar cada uno de los juegos hace referencia a sus reglas. En el caso del encastre, las reglas están implícitas en la forma de sus fichas, que indican qué pieza va en qué lugar. El encastre concreto del ejemplo presenta una dificultad extra: algunas fichas ocultan otras debajo, por lo que la maestra menciona las piezas al mismo tiempo que las señala, inclusive en el caso de aquellas que no son visibles para los niños. Además destaca la mención de la ficha oculta con un alargamiento vocálico - *perriito* -.

En el caso del juego de la memoria, la maestra sintetiza la estructura profunda del juego (Sarlé, 2001) —=*que era ése*= *que había que dar vuelta los iguales*/— acompañando la explicación con el gesto icónico de girar alternadamente la palma de la mano en representación del movimiento de descubrir las fichas para hallar las idénticas. De este modo, la maestra se apoya en el formato viso-espacial (McNeill, 1992) del gesto para asegurar la comprensión de la regla básica del memotest.

Finalmente, para precisar lo que implica pensar qué se va a hacer en el rincón de la casita, la maestra recurre, en primer término, a la dramatización de la situación opuesta: se dirige al rincón mencionado y manipula los objetos sin un guión que organice las acciones, como puede observarse en el fragmento IV:

Fragmento IV. Contexto: La maestra se ha desplazado hasta el rincón de la casita. Los niños permanecen sentados y han girado su cuerpo para poder observarla.

Maestra: o puedo ir al rinconcito de la casita/ [se dirige al rincón de la casita] pero no es que voy a ir al rinconcito de la casita [se para frente a una estantería] y voy a empezar a sacar a tirar todo todo [inclina su cuerpo sobre la estantería y mueve el brazo hacia arriba]

y abajo tres veces simulando tirar las cosas] al piso abro el placard [se dirige al placard y abre y cierra la puerta] saco toda la ropa la tiro al piso [vuelve a repetir el gesto de tirar las cosas] |

La dramatización hiperbolizada, yuxtapuesta con un ritmo acelerado en la verbalización de las acciones que se están realizando, logra el efecto de acentuar lo inapropiado de la conducta que representa, reforzando el objetivo general de la planificación del juego. A continuación, la maestra presenta un guión posible a representar en ese rincón, el de la familia, y menciona los personajes y las actividades que puede incluir. Nuevamente, la mención de cada uno de estos elementos está acompañada por gestos enfáticos que destacan cada una de las posibilidades.

Intercambios durante las situaciones de juego

El momento de juego propiamente dicho tiene un desarrollo diferente según de qué rincón se trate. El objetivo didáctico general de la maestra es colaborar con los niños para el desarrollo y mantenimiento de la situación lúdica. Los juegos disponibles en el rincón de juegos tranquilos pueden presentarles dificultades a los pequeños por no conocer o dominar sus reglas. En la situación del juego de encastre, los primeros movimientos interaccionales de la maestra están destinados a focalizar la atención del niño en las piezas del encastre; luego dirige la actividad del pequeño indicando el orden que deben llevar las piezas; focaliza la atención del niño mediante directivas explícitas - *mirá*-, el uso de deícticos -*acá adentro*- y señalamientos. De esta forma, la regulación se da, también, en este caso a partir de la yuxtaposición de distintos campos semióticos (verbal, gestual) y conlleva la explicación de la regla.

Fragmento V. Contexto: En el rincón de juegos tranquilos, Gonzalo intenta armar un encastre en el que hay representada una casa con un perro dentro. Otros chicos juegan con distintos elementos correspondientes al rincón. La maestra se acerca a ayudar a Gonzalo.

*Maestra: [se acerca y se pone detrás de Gonzalo] pudiste goonzi?
[Gonzalo está sacando las fichas del encastre para armarlo de nuevo]
pudiste (ponerlo)?*

NÑO: un perritooo!

*Maestra: se cayó el perrito\| que va adentro\|\| [una niña se acerca a
mostrarle un dibujo] ay |qué lindo|*

Maestra: te faltó el perrito que va =adentro de la casita= | mirá/|

*Valentín: =el oso peti= [con la ficha del sol en la mano, extendida
hacia Gonzalo y la base del encastre]*

*Maestra: ves que acá adentro va el perrito/? [recorre con el dedo el
espacio en el que encastra la ficha]*

Gonzalo: [asiente]

Ahora bien, aunque el juego de encastre no requiere necesariamente de más de un participante, otros niños que están en el rincón intentan incorporarse al juego. La maestra permite que esto ocurra cuidando de que no se generen conflictos. En efecto, ella se ocupa de retomar las intervenciones que son productivas a los fines de la actividad y limita la acción de los otros niños cuando el territorio del jugador inicial – Gonzalo- se ve amenazado. En el fragmento VI es posible observar cómo la maestra retoma la intervención de Valentín, para colaborar con el niño en la conceptualización de una de las piezas en el marco de la escena que presenta el juego.

Fragmento VII. Contexto: En el rincón de juegos tranquilos, los niños que participan en ese rincón se han reunido alrededor de Gonzalo y la maestra. La docente continúa colaborando con Gonzalo en el armado del encastre.

Valentín: acepTIMmble [La maestra mira la pieza que Valentín tiene en la mano.]

Maestra: noo| Ése es el timbreee? [Lo dice sonriendo. Gonzalo toma la pieza del perrito y la coloca en la base del encastre.]

Valentín: m [Levanta la cabeza y mira a la maestra.]

*Maestra: me parece que ése es un sool\| que está arriba de la casita
[Recorre con el dedo el espacio en el que encastra la ficha] lo ven
ahi?|||*

La intervención de Valentín es contingente al juego que está teniendo lugar, pero pone de manifiesto una confusión en la conceptualización de una de las piezas del encastre: el niño identifica como “timbre” a una pieza redonda que en verdad representa el sol en la escena del encastre. Esto da lugar a que se abra un par adyacente de pregunta-respuesta, que desemboca en un tercer movimiento complementario por parte de la maestra (Sinclair y Coulthard, 1975) que proporciona la información solicitada. En su movimiento complementario, la maestra describe la escena señalando la relación espacial entre una pieza –el sol– y otra –la casita–. De esta forma, la contextualización espacial de la pieza-círculo en la escena que propone el encastre le otorga significado a la pieza, y la transforma en otro signo, un sol. La maestra refuerza la contextualización espacial mediante un señalamiento deíctico que explicita el lugar donde debe ir la pieza. Es pertinente notar, además, que dado que el intercambio tiene una finalidad pedagógica clara, la maestra lo cierra convocando la atención de todos los niños que participan del rincón – *lo ven ahí?*|||–.

Otra forma de regulación a la que recurre la maestra es la pregunta de respuesta conocida, es decir, una pregunta que orientada a que el niño recupere información conocida por el docente (Searle, 1986), como puede observarse en el fragmento VII.

Fragmento VII. Contexto: En el rincón de juegos tranquilos, los niños que participan en ese rincón se han reunido alrededor de Gonzalo y la maestra. La docente continúa colaborando con Gonzalo en el armado del encastre.

Maestra: AHiestáa ahí está el solcito| [Gonzalo toma otra pieza y la mira un instante.] eso qué será\? [Se refiere a la pieza de Gonzalo. Valentín, Martina, Ulises y Juan Manuel observan la pieza mencionada y la base del encastre.]

Gonzalo: la puerta|

Maestra: la puerta de la casita| [Joaquín toma la pieza que corresponde al techo de la casa del encastre y la trata de colocar en la base.]

Maestra: ahí lo que está poniendoo|| Joaquín qué es? [A Joaquín le cuesta encastrar la pieza, Gonzalo lo ayuda.]

Valentín: el techo

Maestra: el techo | el techo de la casita de PEEErro|

En este fragmento también se observa cómo, en un movimiento complementario, la maestra reitera y expande la respuesta del niño, describiendo la escena que ofrece el encastre –*Valentín: el techo; Maestra: el techo | el techo de la casita de PEEErro|*–. La modalidad asertiva que presenta el movimiento complementario no sólo agrega información sino que conlleva implícitamente la aprobación de la respuesta del niño (Rosemberg y Borzone, 2004). La reiteración de las palabras del niño con una modalidad interrogativa, en cambio, funciona como una pista de contextualización (Gumperz, 1982) para que el pequeño revise y reformule su respuesta. En el caso del fragmento VIII, correspondiente a la situación de juego con el memotest, el movimiento conversacional de la maestra, además, incluye como un aspecto la entonación ascendente –¿[ESigu=al=?]– que refuerza el intento por guiar al niño en la resolución del problema.

Fragmento VIII. Contexto: En el rincón de juegos tranquilos, Gonzalo, Juan Manuel y la maestra juegan al memotest. Valentín juega con otro elemento del rincón pero presta atención a la situación que está teniendo lugar entre la maestra y sus compañeros.

Maestra: ¿es igual juan/? |

Juan Manuel: [Juan Manuel asiente. Las fichas son diferentes.]

Maestra: ¿[ESigu=al=?]

Valentín: =NNO= |

Maestra: mirala[bien \ [Juan Manuel mira la ficha.]

Valentín: [nnoo

Maestra: [¿es igual?

Valentín: [no

Maestra: dejalo valen\ <0.2> ¿es igual?

Juan Manuel: [Juan Manuel niega con la cabeza.]

Maestra: no es igual entonces [Toca levemente las fichas.] la vuelvo a dar vuelta

Como hemos señalado previamente, en los juegos con reglas como el

memotest, el jugador se debe someter al reglamento (Sarlé, 2001; Garrido, 2008) para jugar. En la situación observada, los niños difieren en su conocimiento de las reglas, por lo que la maestra solicita que los niños que “saben” cómo jugar le expliquen las reglas al pequeño que las desconoce. La maestra apoya la explicación provista por los niños reestructurando sus emisiones.

Fragmento IX. Contexto: En el rincón de juegos tranquilos, Gonzalo, Juan Manuel y la maestra juegan al memotest. Valentín juega con otro elemento del rincón pero presta atención a la situación que está teniendo lugar entre la maestra y sus compañeros.

*Maestra: bueno decile a gonzalo que te enseñe\ |enseñalegonza\ |
Valentín: tenés que poner todo patas para adliba\
Maestra: todo dado vuelta\ ¿qué tenía que hacer? <0.4> ¿qué tenía que hacer?
Gonzalo: tenía queee
Valentín: agadar UN
Gonzalo: un\ de los mismo dibujo y ganaba\
Maestra: claro dar vuelta una [FIcha [Gira su mano palma hacia arriba como si fuera la ficha.] mirarla\ | toma una ficha] yo doy vuelta ésta |MIro| [Observa la ficha y luego la sostiene mostrándola a los niños.] y [tengo que buscar lacmisma que ésta [Señala la ficha que está mostrando a los niños.] porque hay dos [Muestra dos dedos a los niños.] que son iguales doy vuelta ésta por ejemplo a ver\ || [Da vuelta una ficha y la muestra a los niños al lado de la que ya tenía en la mano.] ¿es igual/?
Niños: nooo
Maestra: no es igual entonces la vuelvo a poner en su lugar*

En el fragmento presentado, la maestra enuncia las reglas del memotest recurriendo a formas características del discurso instruccional (Silvestri, 1995). En un primer momento, retoma las palabras de los pequeños manteniendo la estructura sintáctica de los enunciados precedentes formados con una perífrasis verbal de obligación –Gonzalo: **teníaqueee**; Valentín: **agadar UN**; Gonzalo: un\ de los mismo dibujo y ganaba\; Maestra: **claro dar** vuelta una [FIcha [Gira su mano palma hacia arriba como si fuera la ficha.] **miRARla** | [Toma una ficha.]–. Acompaña la

explicación, nuevamente con el gesto icónico (McNeill, 1992) de girar su mano representando el descubrimiento de la ficha. Sin embargo, en un segundo momento, la maestra reformula la explicación dada por los niños en 1ª persona, escenificando la regla a través de la mostración de los pasos que conforman la jugada. Una vez más, la emisión está imbricada con señalamientos y gestos icónicos que, junto con las formas de 1ª persona, anclan la explicación abstracta de la regla en el contexto de la situación, que puede resultar más sencillo de comprender para los pequeños. Además, mediante la entonación —énfasis, tonos más agudos—, destaca distintos segmentos del enunciado, hecho que podría constituir un modo de mantener la atención de los pequeños durante la explicación.

Intercambios posteriores al juego

El intercambio posterior al juego se produce luego de que los niños guardaron y ordenaron los elementos utilizados en cada uno de los rincones. En una ronda final, cada niño o grupo cuenta a qué jugó. Es una oportunidad para que la maestra promueva el desarrollo de un estilo de discurso explícito (Chafe, 1985; Snow, 1983), ofreciendo a los pequeños emisiones bien formadas en el nivel sintáctico y léxico. También en este momento de la actividad la yuxtaposición de recursos de campos semióticos diversos le permite a la maestra el andamiaje en las intervenciones de los pequeños para lograr el objetivo didáctico propuesto.

En efecto, en el inicio del intercambio la maestra demanda que los niños le cuenten a qué jugaron y para ello se vale de los materiales gráficos utilizados para presentar los rincones y de la lista de los nombres de los niños. Esto le permite contextualizar el pedido y contribuir a que los niños recuperen más fácilmente las acciones realizadas. Produce, asimismo, gestos enfáticos e icónicos que también se imbrican en la emisión, enfatizando los aspectos centrales de la consigna.

La interacción continúa con respuestas generales por parte de los niños del tipo *—jugamos—*, pero la maestra insiste en preguntar por el contenido del jugar en un intento por recuperar la secuencia de acciones realizadas y desplegar la narración de lo que ocurrió en ese rincón.

Finalmente, uno de los pequeños comienza a relatar el juego y la maestra, recurre nuevamente al gesto icónico de dar vuelta alternativamente sus palmas para recordar la estructura profunda del memotest, como se observa en el fragmento X.

Fragmento X. Contexto: Los niños y la maestra se encuentran sentados en ronda al costado del pizarrón.

Maestra: y valentín ¿a qué juego jugamos? <0.2> ¿cómo se llamaba ése juego?

Valentín: de la memotlia

Maestra: al juego de la memooria\ [Señala a Valentín.] ¿se acuerdan que teníamos que dar\ [Mueve sus palmas alternativamente hacia un lado y hacia el otro.] dos que sean iguales dos =que dar vuelta? =

Cabe destacar el hecho de que en los tres casos en los que la maestra se refirió a las reglas de este juego, realizó el mismo gesto. El uso sistemático de este gesto puede contribuir a los pequeños a recordar el objetivo del juego más fácilmente en el futuro. En efecto, tal como señala Gaythwaite (2005), cuando la maestra reitera un mismo gesto para acompañar una emisión determinada, ambos pueden ser memorizados conjuntamente y luego la activación de uno permite reconstruir el otro.

Por último, cabe destacar el empleo de los gestos en el fragmento XI, en el que la maestra recurre a gestos icónicos que representan la ejecución de una flauta y de un violín.

Fragmento XI. Contexto: Los niños y la maestra se encuentran sentados en ronda al costado del pizarrón.

Gonzalo: sí =juan manuel= perdió porque no no encontró los dibujitos que ten=íaa=

Maestra: =en= un momento juan manuel me vino a preguntar y se había equivocado porque espe había dos chanchitos que eran iguales\ [Muestra las palmas abiertas a los niños.] pero uno estaba tocando creo que un violín [Sus manos simulan tocar un violín.]el otro estaba tocando la flauta\ [Sus manos simulan tocar una flauta.] ¿no cierto juan? que yo te dije miralo bien

juan Manuel\ [Gesto enfático.] porque uno estaba tocando la flauta [Sus manos simulan tocar una flauta.] y el otro el violín [Sus manos simulan tocar un violín.] y no eran iguales eran re parecidos [Gesto enfático.] y me parece que estaban haciendo un poquito de trampa porque eran tan pero tan parecidos que parecían iguales ðpero no eran iguales

En este caso, los gestos realizados por la maestra colaboran en la construcción de la explicación de la diferencia entre dos pares de imágenes que pertenecían a una misma categoría, instrumentos, pero se trataban de distintos objetos. El recurso adicional del gesto ayuda a los niños a dar sentido al discurso del maestro que señala que “parecido” no es lo mismo que “igual”, coincidentemente con lo señalado por Roth (2001).

Conclusión

El análisis del juego en situaciones escolares realizado en este trabajo muestra las características que puede adoptar la regulación de la maestra en la configuración de un andamiaje que amplíe las oportunidades para el desarrollo del potencial lingüístico, discursivo y cognitivo de los niños.

La contribución particular del microanálisis realizado de segmentos de intercambios entre la maestra y los niños reside en mostrar la yuxtaposición de recursos de diversos campos semióticos (Goodwin, 2000) en el andamiaje de la maestra para regular la situación lúdica. En sus movimientos conversacionales confluyen diversas formas de intervenciones verbales –repetición, expansión, reestructuración, ejemplificación, mención, explicación, descripción– junto con otras formas no verbales. En efecto, se registró el uso reiterado de gestos icónicos, enfáticos, metafóricos, la alternancia entre entonación ascendente y descendente, la velocidad de la emisión, el apoyo en los materiales gráficos y el posicionamiento corporal como formas de indexicalizar lo relevante del contenido de la emisión y proporcionando vías alternativas para acceder a la comprensión de un fenómeno determinado. Mediante este andamiaje la maestra crea en la interacción una zona de desarrollo potencial en la que los niños pueden colaborativamente participar del juego y en ese

escenario lúdico desarrollar un vocabulario preciso y formas de discurso extendido para planificar y representarse eventos futuros, relatar eventos pasados y proveer explicaciones.

Notas

- 1 Se trata del Proyecto de Investigación "La regulación de las situaciones de juego en el jardín de infantes", enmarcado en el UBACYT "El lenguaje, el juego y la Educación Infantil", 2008-2015 dirigido por la Dra. C. R. Roseberg.
- 2 Los datos fueron tomados en el marco del Programa Oscarcito. Desarrollo Lingüístico y Cognitivo en la infancia, dirigido por la Dra. C. R. Roseberg y A. M. Borzone, Buenos Aires, 2004-2009, que cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] –Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental [CIIPME], la Fundación Care de Alemania y la Fundación Arcor de Argentina.
- 3 Ver supra.
- 4 Pautas de transcripción
nooo alargamiento vocálico
<0.5> pausa extensa (seg.)
/ tono ascendente
(www)inaudible
\ tono descendente
(dudoso) fragmento dudoso
[] fenómenos no léxicos
¿? entonación interrogativa
MAYUSC énfasis
- interrupción
= = superposición
| pausa
[tono agudo
] tono grave

Bibliografía

- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning* (pp.105-123). New York: Cambridge University Press.
- Elkonin, D. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Fimreite, H., Flem, A. y Gudmundsdottir, S. (1999). Peer interactions among preschool children in play. Ponencia presentada en el 8th. *European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI)*, Göteborg, Suecia.

- Garrido, R. (2008). Juegos con reglas y números. En P. Sarlé (Coord.), *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos* (pp. 131- 163). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gaythwaite, S. E. (2005). Didn't you see what I meant? Informing Gestures in Teaching and Learning. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 7, 97-108.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Gumperz, J. (1982). The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: text and talk* (pp. 71-93). Washington: GeorgetownUniversity Press.
- Hagt, W. (1994). Pretend play: A cultural and developmental phenomenon. En P. del Río, A. Álvarez y J. Wertsch (Eds.), *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol. 4. Education as Cultural Construction* (pp. 53-60). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Harness Goodwin, M., Goodwin, C. y Yaeger-Dror, M. (2002). Multi-modality in Girls' Game Disputes. *Journal of Pragmatics*, 34 (10-11), 1621-49.
- Howe, N., Petrakos, H., Rinaldi, C. y LeFebvre, R. (2005). "This Is a Bad Dog, You Know...": Constructing Shared Meanings During Sibling Pretend Play. *Child Development*, 76(4), 783 – 794.
- Hudson, J. A. (2002). "Do you know what we're going to do this summer?": Mothers' talk to preschool children about future events. *Journal of Cognition and Development*, 3(1), 49-71.
- Hudson, J. A. (2006). The development of Future Time Concepts through Mother- Child Conversation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52, 70-95.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology* (pp. 37-71). New York: Shape.
- Manrique, M. S. y Rosemberg, C. R. (2009). El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 105 – 118.

- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gesture reveals about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2004). Del jardín de infantes a la escuela primaria ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y aprendizaje? *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27, 211-246.
- Rosemberg, C. R. (2008). El lenguaje y el juego en la educación infantil. En P. Sarlé (Coord.), *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos* (pp. 79-99). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rosemberg, C. R. (2010). Las situaciones de juego: una matriz para desarrollo infantil. En P. Sarlé, *Lo importante es jugar* (pp. 41-56). Rosario: Homo Sapiens.
- Roth, W-M. (2001). Gestures: Their Role in Teaching and Learning. *Review of Educational Research*, 17(3), 365-392.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Searle, J. (1990). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Sinclair J. y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Snow, C. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53 (2), 165-189.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of cualitative research. Grounded theory. Procedures and technics*. Londres: Sage Publications.

- Tamis-Le Monda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. y Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Tusón, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Vigotsky, L. S (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Crítica.