

LOS USOS REGULATIVOS DEL LENGUAJE: UN ESTUDIO DE SITUACIONES COMPARTIDAS DE JUEGO EN EL CONTEXTO DEL HOGAR

Alejandra Stein

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en
Psicología Matemática y Experimental, Conicet | Argentina
alejandrastein@yahoo.com.ar

Maia Migdalek

Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en
Psicología Matemática y Experimental, Conicet -
Universidad de Buenos Aires | Argentina
maiamig@hotmail.com

Patricia Sarlé

Universidad de Buenos Aires | Argentina
psarle@gmail.com

Resumen

Desde una perspectiva psicolingüística y sociocultural del desarrollo humano (Vygotski, 1964; Nelson, 1996; Luria, 1995; Werstch, 1998) se asume una relación bidireccional entre el lenguaje y el juego: el lenguaje como un instrumento que regula la actividad humana –y por lo tanto la actividad lúdica– y simultáneamente el juego como un medio para que el lenguaje se desarrolle. El juego, por su carácter intersubjetivo, resulta un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje y, por lo tanto, para el desarrollo del discurso instructivo (Graves, 1992; Jaime Carvajal y Rodríguez Luna, 1996). En el marco de estos enfoques, el presente trabajo tiene por objeto describir y analizar las situaciones de juego en las que participan, en el contexto del hogar, niños de 4 años provenientes de barrios urbanos marginados de Buenos Aires y de Córdoba. El corpus está conformado por 25 situaciones lúdicas inducidas a partir de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo, registradas en observaciones audio-grabadas. Los registros se analizaron cualitativamente por medio el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1991). Los resultados preliminares ponen de manifiesto distintas formas de regulación de la situación lúdica por parte de los adultos y niños mayores. Estas formas de intervención pueden contribuir al traspaso paulatino del control del juego y, al mismo tiempo, al desarrollo del discurso instructivo por parte de los niños pequeños. A nivel del discurso, la instrucción adopta formas lingüísticas más o menos explícitas en su directividad de acuerdo con los interlocutores que las enuncian.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas centrales desarrollados por Luria (1995), en la línea abierta por Vigotsky, es el de la regulación verbal y su vínculo con el control y la regulación de las acciones, y por lo tanto, con la actividad voluntaria. De acuerdo con sus planteos, el origen del acto voluntario tiene lugar en el marco de la interacción del niño pequeño con su madre, quien, mediante instrucciones, guía y organiza la atención del niño. Luego, el niño comienza a darse órdenes a sí mismo en forma de lenguaje externo y posteriormente como lenguaje interno. De este modo, el origen del acto voluntario tiene lugar primero en el plano interpsicológico –en la interacción entre el adulto y el niño– y más tarde en el plano intrapsíquico de la autorregulación, para finalmente interiorizarse como pensamiento (Luria, 1995).

En el marco de las situaciones de juego, la regulación de la propia acción se ve condicionada por las reglas que el juego impone. De acuerdo con la perspectiva sociocultural (Linaza y Maldonado, 1985; Vigotsky, 1988) se podría señalar que todos los juegos conllevan el establecimiento de reglas a las que el niño se debe someter para poder jugar. Estas reglas pueden ser analizadas desde dos perspectivas. Por un lado, se pueden considerar los aspectos cognitivos involucrados en la interpretación de las mismas. Por otro, los aspectos sociales y contextuales en los que se juegan (Linaza y Maldonado, 1985; Sarlé, 2001).

En los niños pequeños, los juegos con reglas convencionales representan un verdadero desafío dado que estas normas autolimitan y autodeterminan al juego. Frente al impulso de lo que le gustaría hacer, el niño se encuentra con la limitación que el juego mismo le impone. Esta limitación puede corresponder a los criterios de comportamiento de los diferentes papeles sociales en la situación imaginada, al tipo de objetos con los que se juega o a las consignas que plantean las instrucciones de los juegos (Sarlé, 2006; Sarlé y Rosas, 2005). Por ejemplo, en el caso de los juegos sociodramáticos, las reglas están contenidas en las acciones que producen los jugadores y refieren a la situación imaginada puesta en acto. Estas reglas dan sentido a la acción y le otorgan claves de significado. Son reglas que no se deciden por adelantado sino que se desprenden de la misma situación y dependen del contexto de experiencias y conocimientos que tienen los niños (Sarlé, 2001). En los juegos con reglas convencionales, el seguimiento de la regla es lo que le da sentido y determina el juego. Cambiar las reglas supone un cambio en el juego (Sarlé, 2001; Garrido, 2008). En estos juegos, el soporte material (tamaño, cantidad, durabilidad de los objetos que se necesitan para jugar) y el modo en que se ordenan las instrucciones, tornan al juego más simple o más complejo. En el marco de la definición del juego como formato idealizado (Bruner, 1989) se destaca el cuidado que los niños ponen en respetar la estructura profunda que da sentido al juego, modificando aquellos aspectos de la estructura superficial que aún no dominan. En un juego grupal de recorrido como el Juego de la Oca, los niños pequeños no presentan dificultades en reconocer que el objetivo del juego consiste en avanzar en los casilleros hasta llegar a la meta. Sin embargo, respetar los turnos, evitar el sobreconteo, atender a las instrucciones de los casilleros con prendas que hacen a la estructura superficial, no necesariamente se respetan al jugar juntos. A pesar de este modo particular de comprender las reglas, el carácter interdependiente, opuesto y cooperativo de las reglas, pone a los niños en situaciones de *interacción social* con sus compañeros de juego y los obliga a

generar una serie de intercambios que justifiquen sus acciones. En este tipo de intercambios, los niños se sienten *obligados* a ser lógicos al tener que coordinar sus acciones con las de otros (Sarlé, 2001; Sarlé y Rosas, 2005). En este sentido, el juego, por su carácter intersubjetivo, resulta un contexto privilegiado para los usos regulativos del lenguaje y, por lo tanto, para el desarrollo del discurso instruccional (Graves, 1992; Jaime Carvajal y Rodríguez Luna, 1996).

En los niños pequeños, las reglas reflejan otro sentido o *cara* a tener en cuenta. En una etapa en la que el juego tiene un fuerte componente idiosincrásico y personal, los juegos con reglas convencionales sufren una serie de modificaciones que son justamente las que los niños se imponen para poder resolver el juego y jugar con otros. Esta adecuación es la que le quita a estas reglas el carácter de arbitrariedad propio de los niños mayores. Las reglas responden a la representación conceptual y vivencial que el niño tiene de un juego particular en un momento particular. (Sarlé, 2001).

Asimismo, cabe destacar que el vínculo entre lenguaje y juego es *bidireccional* (Rosemberg, 2008): por un lado el lenguaje permite regular la actividad lúdica y crear la trama del juego, al tiempo que el juego, al requerir la puesta en la interacción de recursos lingüísticos y discursivos más complejo, da lugar a que los niños lo desarrollen. De este modo, el juego se torna una situación de enseñanza informal en la que se aprende el lenguaje. En este sentido, los intercambios lingüísticos en las situaciones de juego podrían configurar, una matriz de enseñanza que puede implicar distintas oportunidades de aprendizaje para los niños (Snow, 1983; Bruner, 1986; Rosemberg, 2002; Rosemberg y Silva, 2008). El objetivo de este trabajo consiste, precisamente, en analizar las matrices interaccionales en situaciones de juego en hogares de niños de niños de 4 años de barrios urbano-marginados de Buenos Aires y de Córdoba con el objeto de identificar y caracterizar los movimientos interaccionales y las formas lingüísticas mediante las cuales los adultos y los niños mayores transmiten las reglas de juego y regulan la situación lúdica, en tanto que es en el marco de esa matriz que puede tener lugar el traspaso paulatino del control del juego y el desarrollo del discurso instructivo por parte de los niños pequeños.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

El corpus analizado en este trabajo es parte de los datos recogidos en el marco de una investigación sobre los procesos interaccionales que tienen lugar en situaciones de alfabetización en el hogar en las que tienen la oportunidad de participar niños de 4 años de barrios urbano marginados de Buenos Aires y de Córdoba.¹

La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones audiograbadas que fueron complementadas con registros escritos de otros rasgos de la situación (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros) de cada una de las situaciones de alfabetización en las que participa el niño en su medio familiar; situaciones inducidas a partir de la implementación de un programa de desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. En el marco del programa, las familias de los niños participan de talleres de capacitación sobre desarrollo infantil y reciben una serie de 12 libros socioculturales (serie *En la casa de Oscarcito*) destinados a facilitar a los niños el

¹ Proyecto de tesis doctoral “El entorno de alfabetización en hogares de niños preescolares de sectores urbano-marginados. Un estudio de los procesos interaccionales en las situaciones de lectura y escritura”, doctoranda Alejandra Stein (becaria doctoral de Conicet), dirección Dra. Celia R. Rosemberg.

acceso a la alfabetización en el contexto de sus hogares.² Cada volumen de la serie trae una hoja recortable en la que se presentan distintos juegos (memotest, dominó, lotería, juegos de recorrido, ludo, títeres) para que los niños jueguen con sus familias. La materialización previa del juego supone un “pre-juego”, que resulta importante al momento de comenzar a jugar porque los niños ya están familiarizados previamente con el material y esto les facilita el desarrollo de la actividad lúdica.

Para este trabajo se seleccionaron 31 actividades de distintos tipos de juego – memotest, dominó, lotería, aparear número y cantidad, rompecabezas y recorrido– en las que los pequeños participan junto con sus padres, hermanos y otros familiares que interactúan con ellos.

Se realizó un análisis cualitativo de las situaciones seleccionadas siguiendo el Método Comparativo Constante (Glasser y Strauss, 1967) con el fin de elaborar categorías de análisis para dar cuenta de los movimientos interaccionales por medio de los cuales los adultos y los niños mayores que interactúan con los más pequeños regulan la actividad lúdica en desarrollo.

RESULTADOS

El análisis de las actividades de juego permitió identificar situaciones en las que participaban el niño junto con su madre; el niño, su madre y uno o más niños mayores –hermanos, primos, vecinos– y situaciones en las que el pequeño jugaba con un niño mayor.

La persona que regula la actividad de juego es quien domina sus reglas. En este sentido, se observaron las siguientes situaciones: regulación por parte de la madre, por parte de un niño mayor y por parte de la madre y un niño mayor de manera conjunta. Algunos juegos, tales como el memotest y el dominó, en términos generales no eran conocidos por las madres de los niños. En algunos de estos casos, se observó que eran los hermanos mayores quienes asumían principalmente la regulación de la actividad, explicaban las reglas y sostenían el desarrollo del juego, como se observa en el siguiente fragmento de intercambio en el que Patricia, su madre y sus hermanas Aylén de 5 años y Brenda de 13 años participan del juego de memotest.

(1)

Madre: Ahí está, saqué, te gané.

Aylén: A mí, a mí me toca, a mí.

Madre: Esperá, esperá.

Brenda: El que gana, sigue.

Madre: Yo tengo que seguir porque yo gané.

Brenda: La víbora (verbaliza la ficha que sacó la mamá).

Aylén: Acá estaba (señala otra ficha).

Madre: ¡Ay! (no arma pareja; cambia la ficha de lugar)

Brenda: No tenés que cambiarla de lugar, ma. No vale eso.

Madre: Bueno.

² El programa cuenta con el apoyo de Fundación Care, Alemania; SECyT; Conicet (PICT 14153, PIP 5591).

En otros casos, los participantes modificaban las reglas del juego y jugaban “a su manera”. En estas situaciones, el objetivo de la actividad estaba centrado en la situación de juego en sí misma y no en cómo jugar, como se aprecia en la siguiente interacción entre Zoe y su hermana Joseline. En este caso, las niñas están jugando al memotest; conocen las reglas, pero el interés está centrado en “encontrar el par” más que en sostener la regla. En términos de formato, modifican la estructura superficial con lo que le otorgan mayor agilidad al juego. Es decir, ya no importa levantar de a dos fichas por vez y tratar de recordar su ubicación: ahora el interés está en jugar a encontrar el idéntico:

(2)

Joseline: Saco otra vez.

Zoe: ¡Ahora yo! (Mira varias fichas antes de darlas vuelta.)

Observadora: ¡Zoe tiene una memoria impresionante!

Joseline: ¿Saco de nuevo?

Madre: Vení Joseline, no jugués más, Joseline.

Observadora: ¿Seguimos jugando?

Zoe: Yo, yo, yo (Mira varias fichas antes de darlas vuelta.)

Joseline: ahora yo, ahora yo.

Joseline: ¡Yo tengo, tercero! (Sacó la tercera pareja..)

Zoe: (Saca una ficha.)

Zoe: Saqué uno nada más!

Zoe: (Las dos niñas juegan dando vuelta las fichas para mirar los dibujitos, encuentra el par) ¡Sí!

Joseline: Éste no responde, éste tampoco. (Se refiere a las fichas que va dando vuelta).

Por otro lado, los resultados pusieron de manifiesto que los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños llevan a cabo a distintos movimientos interaccionales para regular la situación lúdica. Se observó que la regulación de la actividad se realiza por medio del modelado, la formulación de preguntas con diferentes funciones pragmáticas, el establecimiento de comparaciones con otros juegos conocidos y el empleo de órdenes.

En la mayoría de los casos, los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños explican las reglas jugando; sólo se identificaron dos casos en los que el adulto presentó las instrucciones de manera previa al inicio del juego: en un caso se trató una situación de lectura de las instrucciones que acompañaban al juego y en el otro de la transición entre la preparación de los materiales y el inicio del juego. En ambos los casos las madres reformularon la explicación de las reglas en el transcurso de la situación lúdica. En el marco de la explicación durante el juego, los adultos y los niños mayores realizan el modelado de la actividad sin explicitar la finalidad del juego y, en ocasiones, incorporan al pequeño en el modelado, como se observa en el siguiente fragmento de intercambio en el que participan Zoe, su madre y su hermana Joseline, de 6 años.

(3)

El juego consiste en aparear una serie de tarjetas que contienen ilustraciones de bichos con el número correspondiente según la cantidad de bichos en cada tarjeta. Joseline explica el juego.

Joseline: Cada una tiene que tener sus numeritos. Yo tengo seis y me lo agarro. (Toma una tarjeta con seis bichos y otra tarjeta con el número 6.) Yo me llevo éste, ¿cuál te llevás vos?

Madre: Yo miro y aprendo, así después jugamos.

Zoe: Mirá. Éste es mío y éste es tuyo. El tres. (Toma una tarjeta que tiene el dibujo de tres bichos.)

Joseline: ¿Adónde hay tres?

Zoe: Mirá.

Joseline: Y te voy a... De éstas (señala varias tarjetas), ¿cuál es tuya?

Zoe: Éstas tres. No, ésta sola. (Toma la tarjeta que tiene el número 3.)

Madre: Ahí está.

(Zoe, Joseline y su madre se ríen.)

En el ejemplo, Joseline le explica a su hermana cómo jugar realizando las acciones de acuerdo con las reglas, al mismo tiempo que verbaliza esas mismas acciones “Cada una tiene que tener sus numeritos. Yo tengo seis y me lo agarro”. Como se observa en el ejemplo, no hay un momento en el que se explicita que la finalidad del juego es reunir los números con los dibujos correspondientes.

Asimismo, Joseline formula preguntas con diferentes funciones pragmáticas que guían las acciones de su hermana. Es decir, se trata de preguntas que pueden apuntar a información desconocida o señalar información conocida por quien formula el interrogante y que tienen por objeto controlar el conocimiento que el niño tiene de la regla y focalizar la atención en lo que tiene que hacer a continuación. En efecto, en las situaciones analizadas se observó que los adultos y niños mayores que interactúan con los pequeños regulan la actividad por medio de la formulación de preguntas que refieren distintos aspectos del juego vinculados a la estructura profunda –esto es, la finalidad, aquello que de modificarse lo cambia– (Sarlé, 2001) con el fin de ayudar al niño a internalizar las reglas, de manera tal que el pequeño pueda dominar el juego y desempeñarse en su turno sin el soporte de su compañero de juego. En el intercambio, la primera pregunta de Joseline “Y te voy a... ¿cuál te llevás vos?” tiene por objetivo que su hermana elija y tome una tarjeta –primer paso dentro del turno de juego–; en el segundo caso “¿Adónde hay tres?”, pregunta por información conocida para ella y que al mismo tiempo apunta a la estructura profunda del juego –identificar una tarjeta que pueda aparearse con la elegida previamente en función de la cantidad.

En el fragmento que se presenta a continuación, la madre de Agustín enuncia las reglas al inicio del juego, pero luego vuelve a explicarlas en su turno de juego, verbalizando los procesos mentales que se deben realizar para participar de la actividad de acuerdo a sus reglas.

(4)

Agustín y su madre recortan las fichas del memotest y luego juegan.

Madre: No tenés que armarlo. Tenés que cortar y después vemos cómo jugamos. Vos cortá cada cosito y después miramos cómo jugamos, cómo se juega.

(Agustín y su madre recortan.)

Madre: Porque este juego, este juego es para acordarse las figuritas, ¿no? Cuando sale una figurita tenés que levantar otra figurita igual. Si no son iguale' [iguales], hay que darla vuelta de nuevo así (da vuelta una ficha y la coloca boca abajo de manera tal que no se ve el dibujo). Y si te acordás otra vuelta, entonces...

Agustín: Ganás.

Madre: Ganás. Despué [después] hay que mezclarlas un poco.

Agustín: Sí.

(Terminan de recortar todas las fichas y las acomodan sobre la mesa, con la ilustración boca abajo).

Madre: ¿Y ahora? ¿Quién es primero?

Agustín: Yo.

Madre: ¿Vo' [vos]? Bueno, a ver, levantá una.

Agustín: (Da vuelta una ficha que tiene el dibujo de un submarino.)

Madre: Uy, un submarino. Tenés que buscar el otro submarino, a ver.

Agustín: (Da vuelta otra ficha. El dibujo no es un submarino).

Madre: ¡Ah, no es!

Agustín: Te toca a vo' [vos].

Madre: Ahora me toca a mí. A ver yo... que yo no me acuerdo. A ver. (Da vuelta una ficha y la mira). ¡Un tren! ¿Dónde estará el otro tren? A ver, ¿acá? (Señala una ficha).

Agustín: No sé.

Madre: Vamos a ver. (Da vuelta otra ficha.) Nooo.

Agustín: Pediste [perdiste]. Ahoda [ahora] a mí.

Madre: Ahora te toca a vos.

En el intercambio, la primera pregunta de la madre de Agustín está destinada a la regulación de los turnos del juego “¿Y ahora? ¿Quién es primero?”. Agustín puede dar comienzo al juego ocupando el primer turno gracias a la regulación de su madre, quien lo guía mediante directivas explícitas “Bueno, a ver, levantá una; Tenés que buscar el otro submarino, a ver”. Luego, en su turno, la madre del pequeño verbaliza los procesos mentales que son necesarios para jugar de acuerdo a las reglas mediante un enunciado negativo y una pregunta que apuntan a la estructura profunda del memotest: recordar la ubicación de las fichas y buscar las iguales “Yo no me acuerdo, ¿Dónde estará el otro tren? A ver, ¿acá?”.

En ocasiones, los adultos recuperan conocimientos compartidos con el pequeño y establecen comparaciones entre el juego en desarrollo y otros juegos conocidos, como se observa en el siguiente intercambio entre Denis y su madre.

(5)

Denis y su madre juegan al dominó.

Madre: ¿Cómo es esto, mami? (Se dirige la observadora.)

Observadora: Primero hay que recortarlo.

Madre: (Recorta las fichas que son tarjetas de cartón.)

Observadora: Después se reparten las fichas (Reparte las fichas.)

Madre: Es como las cartas, Deni.

Denis: (Toma las fichas.)

Asimismo, se observó que los adultos y los niños mayores realizan acciones tomando el turno de los niños. Esto es lo que sucede en el fragmento de intercambio que se presenta a continuación, en el que Denis y su hermano Franco de 11 años juegan a un juego de recorrido usando un dado y un tablero.

(6)

Hermano: Yo primero. (Tira el dado y cuenta los casilleros que avanza.) Uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis. Ahora vos tirá. En otro lado, acá tirá.

Denis: (Tira el dado.)

Hermano: A ver, cinco. Uno, dos, tres, cuatro, cinco. (Cuenta los casilleros y mueve la ficha de Denis.) Ahora yo tiro.

En el intercambio, el hermano mayor de Denis simplifica la actividad: deja que el niño realice las acciones más sencillas –tirar el dado– y lleva a cabo aquellas que considera más difíciles para el pequeño –contar y mover la ficha en el tablero.

En cuanto a las formas lingüísticas de los enunciados por medio de los cuales se lleva a cabo la regulación de la actividad, es significativo el predominio de las formas del imperativo junto con la frase verbal de obligación “tener + que + infinitivo” en segunda persona, como puede observarse en los dos intercambios que se presentan a continuación.

(7)

Matías y su tía Paola de 11 años juegan a un juego de recorrido.

Paola: ¿Vos sos primero?

Matías: Sí.

Paola: ¿Y el dado?

Matías: No sé.

Paola: **Tomá, tirá** vos primero.

Matías: (Tira el dado).

Paola: A ver, **contá** cuántos puntitos hay.

Matías: uno, do [dos], tres, cuatro, cinco, seis.

Paola: ahora **contá** acá (señala el tablero.)

Matías: uno, do [dos], tres, cuatro, cinco, seis. (Avanza en el tablero).

Paola: ahora me toca a mí (tira el dado).

Paola: tres. Uno, dos, tres. (Avanza en el tablero)

Matías: (Matías cuenta de nuevo la jugada de su tía) Uno, dos, tres. Acá.

(8)

Ovidio, su madre y su hermana de 8 años juegan al memotest.

Ovidio: (Toma una ficha.)

Madre: No, ahí no estaba; ese es el cohete. ¿Cuál submarino sacaste primero? Ese no era.

Ovidio: (Da vuelta varias fichas.)

Hermana: No lo **tenés que ver**.

Madre: Dale, **sacá** otro. **Sacá** otro, igual a ese (señala la ficha con el dibujo del submarino).

Hermana: Estaba por acá (señala un grupo de fichas).

Ovidio: (Levanta una ficha).

Tanto los imperativos –tomá, sacá, tirá– como la frase verba de obligación “tener + que + infinitivo” en segunda persona –tenés que buscar, tenés que levantar– son formas explícitas en su directividad y contextualizadas, esto es, formas conjugadas que interpelan al niño presente en la situación. El predominio de estas formas es consistente con el hecho de que, como se señaló anteriormente, los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños explican las reglas durante el juego verbalizando los pasos necesarios para jugar con otros.

También se registraron formas verbales en primera persona, cuando el adulto o el niño mayor se ubica como ejemplo para mostrar cómo jugar, tal como se observa en el siguiente intercambio en el que Pablo y su madre juegan al dominó.

(9)

Madre: Acá, mirá. **Yo tengo un perrito aquí, Pablo. ¡Yo voy a poner a acá porque tengo un perrito! Ahí al lado del perrito voy a poner xxx** (inaudible). Ahora si vos tenés en tu carta... Ay, ¿qué es esto? (señala una ficha que está sobre la mesa).

Pablo: ¡Tengo un elefante!

Madre: Acá, mirá.

Pablo: tengo un elefante!

Madre: bueno, pero elefante ya no.

Todas las formas antes mencionadas –imperativo, frase verbal de obligación “tener + que + infinitivo” en segunda persona, formas verbales en primera persona– contrastan con otras formas lingüísticas identificadas en las situaciones con menor frecuencia:

formas pasivas con el pronombre “se” y frases verbales de obligación impersonales “haber + que + infinitivo”. Estas formas son menos explícitas en su directividad, ya que no remiten en forma directa a los participantes de la interacción. Las formas pasivas se utilizan, generalmente, para regular la actividad global y no como medio de regulación de un acto individual preciso, como se observa en el siguiente intercambio en el que Zoe, su madre y su hermana Joseline de 6 años juegan al memotest.

(10)

Madre: Mirá como **se juega**, Joseline.

Zoe: Así no **se juega** (se dirige a Joseline que sigue dando vuelta fichas).

Madre: Tenés que buscar el mismo dibujo.

Sólo en las dos ocasiones que se presentan a continuación, se observó el empleo de las formas pasivas con “se” haciendo referencia a los pasos necesarios para jugar.

(11)

Patricia, su madre y su hermana Aylén de 5 años juegan a la lotería.

Madre: Lotería dice (lee las instrucciones acompañan al juego). Cada jugada **se coloca** en un cartón de fichas **se coloca** en una bolsa o sobre la mesa y saca la ficha de a una y **se muestra** para que todos sepan que salió. El que tiene en su cartón el mismo dibujo que salió en la ficha se pone una pelotita.

Aylén: Te gané.

Madre: Gana el jugador que marca primero todos los dibujos del cartón.

Patricia: (Escucha en silencio.)

(12) Candela y su madre juegan un juego de recorrido.

Madre: Yo... así **se tira** (tira el dado), yo te digo así, hacé así, así y tirá el dado. Tirá ahí arriba, tirá, ¿a ver? Tirá. (Agita el dado en la mano).

Candrea: ¿Ahí?

Madre: Ahí arriba, ahí arriba. (Señala la mesa.)

Candela: ¿Ahí?

Madre: ¡Aaaaahí! Vos tirá que caiga, tirá.

Candela: (Tira el dado; obtiene el número 3.)

Madre: Bueno, tres.

Candela: Tres.

En el fragmento 11, si bien la madre de la niña emplea la forma pasiva para regular actos individuales precisos –colocar un cartón en la mesa, colocar las fichas en una bolsa, mostrar las fichas que se sacan de la bolsa–, está leyendo las instrucciones escritas que acompañan al juego. En el ejemplo 12, la forma pasiva es reformulada en su contexto inmediato en un imperativo “así **se tira** (tira el dado), yo te digo así, **hacé** así, así y **tirá** el dado”, preferida para regular la activa.

Por último, en las situaciones analizadas, se identificaron casos en los que en una misma situación se observó un traspaso del control del juego del adulto o del niño mayor hacia el niño pequeño, lo que puede contribuir a la apropiación del juego por parte del niño y al desarrollo y la adquisición paulatina de las formas lingüísticas requeridas para regular la acción de los otros.

(13)

Agustín y su madre juegan al memotest.

Madre: Ahora me toca a mí. A ver yo... que yo no me acuerdo. A ver. (Da vuelta una ficha y la mira.) ¡Un tren! ¿Dónde estará el otro tren? A ver, ¿acá? (Señala una ficha.)

Agustín: No sé.

Madre: Vamos a ver. (Da vuelta otra ficha.) Nooo.

Agustín: Pediste [perdiste]. Ahoda [ahora] a mí.

Madre: Ahora te toca a vos.

Agustín: (Agustín da vuelta una ficha.)

Madre: Un cohete (Nombra la ficha obtenida por su hijo.).

Agustín: ¿Dónde estaba?

Madre: No sé.

Agustín: Acá. (Da vuelta otra ficha; es otro cohete.)

Madre: Ah, ¡muy bien!

(14)

Zoe, su madre y su hermana Joseline de 6 años juegan al memotest.

Madre: Sentate Joseline y jugá bien. Dale, tenés que buscar uno y el otro.

Joseline: Ya saqué (Da vuelta una ficha y la ve ella sola.).

Madre: Sentate bien, si no no podés jugar.

Observadora: ¿Qué sacaste?

Joseline: (Muestra la ficha.)

Zoe: Un barco (Nombra el dibujo de la ficha que sacó su hermana.). Entonces busqué un mismo barco.

En el intercambio entre Agustín y su madre, ésta verbaliza los procesos mentales que debe realizar para participar del juego –*¿Dónde estará el otro tren?*–. Posteriormente, en su turno, Agustín repite la misma pregunta –*¿Dónde estaba?*–, regulando de este modo su propia acción. En el intercambio (14), Zoe se apoya en experiencias previas del mismo juego y guía la actividad de su hermana mayor por medio de directivas, mostrando una internalización de las reglas del juego.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo se identificaron distintos movimientos interaccionales que los adultos y los niños mayores que interactúan con los pequeños llevan a cabo a para regular la situación lúdica: el modelado, la formulación de preguntas con diferentes funciones pragmáticas, el establecimiento de comparaciones con otros juegos conocidos y el empleo de órdenes. Asimismo, se observó que la explicación de las reglas ocurre durante el desarrollo de la situación lúdica. De modo consistente con este hecho, las formas lingüísticas preferidas para regular el juego son los imperativos y la frase verbal de obligación “tener + que + infinitivo” en segunda persona, formas explícitas en su directividad y contextualizadas, esto es, formas conjugadas que interpelan al niño presente en la situación.

Los movimientos interaccionales de los adultos y de los niños mayores permiten que el juego tenga lugar y se desarrolle. Asimismo, posibilitan y sostienen la participación del niño. Si bien en la mayoría de los casos se observó que la regulación de las acciones de los niños es externa a ellos —es llevada a cabo por la madre o los niños mayores—, también se registraron casos en los que parece haber un traspaso de la regulación de la actividad así como una internalización de las reglas del juego por parte de los pequeños. En algunos casos observados, el niño regula su propia acción por medio de intervenciones que adoptan formas lingüísticas similares a aquellas empleadas por los otros participantes en la regulación de la actividad conjunta. De este modo, las formas de intervención de los adultos y los niños mayores pueden contribuir al traspaso paulatino del control del juego y, al mismo tiempo, al desarrollo del discurso instructivo por parte de los niños pequeños.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. J. Linaza (comp.). Madrid: Alianza Psicología.
- GARRIDO (2008). “Juegos con reglas y números”, en P. SARLÉ (coord.) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- GRAVES, D. (1992). *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*. Buenos Aires: Aique.
- JAIME CARVAJAL, G. y M. E. RODRÍGUEZ LUNA (1996). *Lenguaje e interacción en la educación escolar*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colciencias.
- LINAZA, J. y A. MALDONADO (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Madrid: Anthropos.
- LURIA, A. R. (1995). *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.
- NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- ROSEMBERG, C. (2008). “El lenguaje y el juego en la educación infantil”, en P. SARLÉ (coord.) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SARLÉ Y ROSAS (2005). *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 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.
- SNOW, C. E. (1983). "Literacy and language: relationships during the preschool years", *Harvard Educational Review*, 53, 2, 165-189.
- VIGOTSKY, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- WERSTCH, I. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.