



# TEORÍA

*En este artículo se aporta una perspectiva conceptual sobre la adquisición de habilidades comunicativas y conocimientos sociales mediante los juegos de representación de roles, en íntima relación con los*

*modelos des-*

*criptivos y funcionales de representación del conocimiento (esquemas de acción y de sucesos) y con las tendencias de origen vygotskiano que vinculan la adquisición de conocimientos y habilidades con la asimilación de los contextos cotidianos en los que se producen. Se muestra así mismo hasta qué punto el juego es un marco específico donde se articulan la comprensión de los otros, el recuerdo de secuencias sociales con sentido, la adquisición y comunicación de conocimientos, las habilidades sociales y la comprobación de las mismas.*

## JUGANDO A COMPRENDERSE

**El papel del juego sociodramático  
en el desarrollo de la comunicación infantil**

ROSARIO ORTEGA RUIZ\*

**E**l estudio de Piaget sobre el juego dejó sin resolver el tránsito del juego supuestamente egocéntrico o juego donde no hay comunicación entre los compañeros, ni conciencia de las normas, a un juego donde las acciones de los jugadores son organizadas por una norma convencional y descriptiva o juegos reglados (Linaza, 1987), produciéndose en esta forma un vacío conceptual en el esquema evolutivo del juego infantil.

Las nuevas perspectivas en Psicología que vinculan el desarrollo del pensamiento y los conocimientos con las estructuras superiores del lenguaje, esto es, con la elaboración del significado (Bruner, 1988a y 1990), sugieren que el juego simbólico es un proceso natural de comunicación e interacción en el que se ponen a prueba las ideas propias de los jugadores y la habilidad personal para comunicarlas.

### El juego simbólico desarrollado

Para Piaget (1946), las dos primeras formas evolutivas de juegos (motórico y simbólico) son juegos individuales y la tercera y última forma (juegos reglados), juegos sociales en los cuales el acuerdo social es expresión de la capacidad de los niños para asumir la necesidad y bondad de las convenciones sociales. Pero esto es poco sostenible en la actualidad, caído el concepto de egocentrismo mental y aceptado que todo conocimiento implica de alguna manera el contexto en el que se constituyó y que, por tanto, es de origen socio-cultural (Vygotski 1934/1979). Hay investigaciones (Trevarthen 1977, Bretherton 1984, entre otras) que ponen de manifiesto que el juego simbólico es, desde muy temprano, un juego de comunicación social, que articula no sólo la construcción de los conocimientos sobre la vida cotidiana, sino, y sobre todo, el desarrollo de las habilidades de expresión, comunicación y comprensión.

Por otro lado, si atendemos a las concepciones vygotskianas sobre la regla, es decir, a la consideración de la "norma" más como el ordenamiento del sentido de la acción que como el conjunto de abstracciones lógicas de formulación algebraica, y a la naturaleza psicogenética del símbolo y del lenguaje como productos culturales que llegan a convertirse en instrumentos mentales que median la actividad cognitiva y social del sujeto (Wertsch, 1988), es difícil seguir

manteniendo que el juego simbólico es, como parece afirmar Piaget (1946), arbitrario y subjetivo; por el contrario, es evidente que entre los elementales juegos de acción y los juegos lógicos se desarrolla una gama amplia de juegos que se van complejizando, tanto en forma como en contenido, a la par que evolucionan las capacidades y habilidades. Estos juegos son a la vez de acción y de representación, subyace en ellos una clara naturaleza cognitiva que permite al niño hablar de sus ideas y manipularlas de forma constructiva. Son los juegos simbólicos desarrollados a los que por su estructura y contenido hemos llamado sociodramáticos.

El juego simbólico recibe una variedad grande de nombres, y es un constructo teórico definido como una conducta de simulación o conducta de "como si". También suele denominarse "juego de imaginación", juego de "hacer creer" ("make-believe play"), "juego de fantasía".

Para caracterizar de forma global estas actividades destacaríamos en primer lugar la naturaleza simbólica de todos estos juegos en el sentido de poder ser definidos por contener dentro de sí el esquema signifiante/significado.

El juego infantil es una actividad específica, diferenciada de otras de las que forma parte, y cuya naturaleza le permite evolucionar incluyendo en él todos los logros del desarrollo psicológico general. Es un comportamiento implicado directamente en la conducta diaria del niño, así como en la evolución de sus capacidades y en el desarrollo de su personalidad. Es pues lógico que los juegos, sin dejar de contener la fórmula simbólica, evolucionen con el desarrollo del sujeto, y se hagan más y más complicados.

El marco lúdico simbólico llega a ser una compleja organización de elementos espaciales, temporales, objetos auxiliares (juguetes o no), clima psicoemocional y socioafectivo y de trama simbólica que, aun facilitando la discriminación juego/no juego, hace verdaderamente sutil el análisis de dicho marco y de los elementos de entrada y salida dentro de él, así como el mantenimiento del escenario lúdico donde transcurre la actividad.

El juego simbólico desarrollado, que suele desplegarse en forma de representación de roles que se fingen y de transacciones sociales que se reproducen, tiene su origen psicogenético en el juego de acción sensoriomotor (Piaget, 1946) y, aunque mantiene una estructura simbólica, no prescinde de la acción y desde luego ya ha incorporado un sistema de reglas normalizadoras

de la actividad y de la verbalización (Vygotski, 1933/80). Estas no son normas de carácter "lógico" abstracto, sino reglas del sentido de la acción. El significado psicológico de lo que se produce domina y atraviesa el conjunto ordenado de actividades de una secuencia de juego.

### Roles y conocimiento compartido

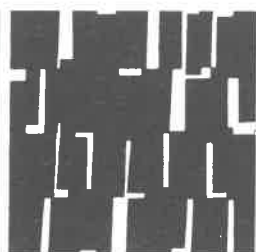
Consideramos al juego de protagonización de roles como un estadio intermedio entre el primer estadio lúdico (juegos de acción) y el último (juegos de reglas). Se trata del paso del predominio de la acción no estructurada o simple a la acción reglada, a través del uso de un código común de significados compartidos que compromete socialmente a los participantes de una serie de convenciones sociales de carácter general (Nelson y Seidman 1984).

Nuestro interés se ha centrado en este tipo de juego que, en un contexto de clasificación general de los juegos (Ortega 1988), categorizamos como "simbólico de contenido social" o "sociodramático". Un estudio en profundidad de él nos muestra que dentro de esta escena lúdica se representan roles y se comparte el conocimiento sobre la vida cotidiana y las relaciones entre la gente en contextos como la casa, el mercado, el colegio, el hospital, la peluquería, etc. El modelo de representación mental más adecuado de las ideas que se mueven en esta actividad es el que han descrito Schank y Abelson (1977) como guiones ("script").

El análisis del contenido de estos juegos nos revela constantes que se presentan como reguladoras de un tipo de actividades lúdicas específicas. Estas constantes, enumeradas someramente, son las siguientes:

a) Son juegos que se realizan generalmente en interacción social entre iguales que tienen buena relación entre sí y suficientes experiencias compartidas.

b) Determinados elementos físicos o humanos son tomados como lo que son y se convierten en objetos simbólicos que se ponen al servicio de la trama que se representa.



© MANFRED MAIER

**"El juego simbólico es un proceso natural de comunicación e interacción en el que se ponen a prueba las ideas propias de los jugadores y la habilidad personal para comunicarlas"**

c) Una trama ficticia está presente proporcionando el contenido temático en el que suceden las cosas. Esta trama puede estar mejor o peor ordenada, ser más o menos larga o duradera y más o menos bien interpretada.

d) La naturaleza simbólica de estos elementos suele estar en coordinación con el contenido de la trama ficticia, y esta coherencia es considerada parte importantísima del juego, constituyendo un todo organizado que da seriedad organizativa a la actividad.

e) Un sistema más o menos coherente de gestos, acciones y verbalizaciones acompaña a la trama ficticia dándole conexión al esquema espacio-temporal de la misma. Con frecuencia todos estos elementos actúan como claves para el desarrollo del guión ficticio que allí tiene lugar, y sirven de indicadores del mismo, constituyendo un metasistema comunicativo.

f) La conciencia más o menos explícita de todos o algunos de los jugadores sobre los elementos anteriores constituye un marco psicológico que se caracteriza por disponer de una especie de línea imaginaria que divide la situación en dos partes: dentro del juego (ficción) y fuera del mismo, es decir, fuera de la ficción, de la trama y del sentido de la misma.

g) Una especie de "guión" interno dirige las acciones, los gestos y las interacciones dentro del juego. Este guión se constituye en meta del juego y orienta el devenir del mismo. Cuando, por ejemplo, se juega "al colegio", los sucesos que se representan tienen como meta que lo que ocurra sea lo más parecido posible a lo que sucede en un colegio, esto es, que lo que pasa se parezca a lo que los jugadores creen que es razonable que pase en un colegio.

h) En estos juegos se representan roles personales y profesionales cuyo referente es el mundo adulto que rodea al niño y son desplegados de forma más o menos directa. Se pueden realizar a través de un procedimiento vicario (dando voz y animación a muñecos, u objetos de ju-



guete) o se pueden desempeñar directamente a través de la protagonización total o parcial de personajes.

Papeles, acciones, gestos, palabras, están al servicio del sentido o significado lúdico, y éste al servicio de las ideas o esquemas mentales que los niños tienen sobre lo que reproducen en sus juegos. Estas representaciones adquieren la forma de esquemas de acción y esquemas de sucesos. Por todo lo cual, se ha considerado (Nelson y Gruendel, 1979; Nelson y Seidman, 1984), que el modelo cognitivo de esquemas de representación del conocimiento (Rumelhart y Ortony, 1977; Schank y Abelson, 1977) y más concretamente el modelo de representación de sucesos ("guiones") es el más idóneo para estudiar lo que los niños hacen con sus ideas durante el juego.

### **El juego como marco para el aprendizaje de habilidades de comunicación e interacción social**

El trabajo de Elkonin (1980) nos muestra que hay una lógica de evolución en el desarrollo de la actividad lúdica que la convierte en un aspecto concreto del pensamiento y de las habilidades de comunicación personal. Vygotski (1934/1979) definió el juego como un factor básico del desarrollo, como un contexto específico de interacción en el que las formas de comunicación y de acción entre iguales se convierten en estructuras flexibles e integradoras que dan lugar a procesos naturales de adquisición de habilidades específicas y conocimientos concretos referidos a los ámbitos de los temas que se representan en el juego, y a los recursos psicológicos que se despliegan en el mismo.

Este aspecto ha sido recientemente ampliado al empezar a tomar cuerpo la teoría de Bruner (1988a, 1988b, 1990) que señala el papel de la representación mental de los conocimientos cotidianos en clave de códigos dramáticos y narrativos fuertemente apoyados en el legado cultural de los pueblos y las habilidades instrumentales que se les exigen a los individuos.

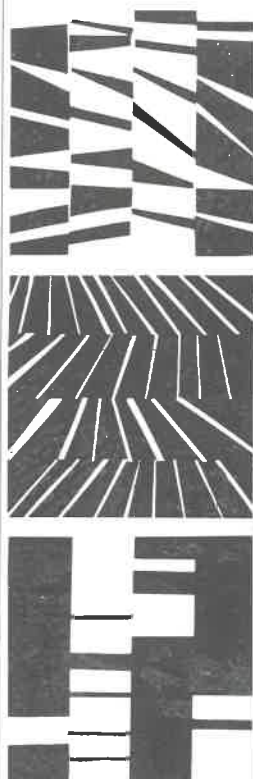
En esta misma línea pensamos que el juego sociodramático debe ser visto como

**"Todo conocimiento implica de alguna manera el contexto en el que se constituyó y, por tanto, es de origen socio-cultural"**

un proceso "natural" de aprendizaje de habilidades sociales, sobre todo comunicativas y de representación de conocimientos referidos a los temas en que ellos se reproducen. Por otro lado, tal y como predica la llamada escuela rusa de psicología infantil (Luria, Leontiev y Vygotski, 1986), el proceso de aprendizaje deviene en desarrollo y el desarrollo no es comprensible sino a través de un determinado proceso de aprendizaje. Esto implica que todo aprendizaje es instrumental y representativo, porque a la vez que se adquieren habilidades se producen conocimientos, entendiendo por tales la representación mental de la realidad acotada por la experiencia vivida.

Los marcos o contextos en los que los niños crecen son siempre socio-naturales, esto es, siempre hay un lugar, unos objetos, y unas personas que hacen de escenario, y una interacción y una comunicación, que dan sentido cultural y psicológico a este marco (Vygotski, 1934/79). No hay conocimiento físico que no lo sea social y a su vez todo conocimiento social está enmarcado en la percepción del mundo tal como está organizado en contextos concretos (Flavell y Ross, 1981; Turiel, Enesco y Linaza 1989).

Desde una perspectiva ecológica de la psicología del desarrollo (Bronfenbrenner, 1985) y de la psicología de la educación (Bruner, 1960), hemos de darle más importancia a los contextos en los cuales se producen los cambios evolutivos; el desarrollo psicológico no es independiente del entramado social en donde el niño crece. Los contextos se configuran como escenarios para la adquisición de pautas de desarrollo, dependiendo de múltiples factores el que estos escenarios sean mejores o peores nichos ecológicos. El juego es uno de estos escenarios y debe concebirse como tal en la medida en que dentro de él se articulan formas particulares de comunicación; por ejemplo, la conversión lúdica adquiere una estructura concreta que permite desarrollar cierto tipo de discurso común y formas particulares de expresión-comprensión; las posibilidades manipulativas que ofrecen los objetos se aumentan al añadirles el uso imaginario que se puede hacer de los mismos; las normas de comporta-



© MANFRED MAIER

*"Estos juegos son a la vez de acción y de representación, subyace en ellos una clara naturaleza cognitiva que permite al niño hablar de sus ideas y manipularlas de forma constructiva. Son los juegos sociodramáticos"*

miento propias de lo representado permiten darle un sentido particular a las escenas imaginarias donde muchos más hechos son posibles.

Se ha descrito (Bruner, 1983) que en los juegos verbales de las madres con sus bebés se desarrolla un tipo particular de habla, el "baby talk", que permite que el adulto produzca una suerte de "andamiaje" expresivo-comprensivo sobre el cual las niñas y los niños pueden aventurar emisiones cada vez más complejas que, aunque de escasa eficiencia fuera del contexto, le permiten, dentro del mismo, ejercitar pautas de mayor nivel expresivo, les dan seguridad en sus habilidades lingüísticas y les van proporcionando entrenamiento para alcanzar cotas más altas de ejecución. Estos formatos o marcos tienen las características que Vygotski determinó para el área o *zona de desarrollo próximo* (Vygotski 1934/79) y comienzan a ser aceptados para describir situaciones de aprendizaje y desarrollo (Bruner, 1988b).

Desde nuestra perspectiva, todo juego se produce dentro de una situación interactiva (formato o marco) que, si se desarrolla adecuadamente, se convierte, efectivamente, en una zona de desarrollo posible y próximo. Hemos estudiado particularmente (Ortega, 1988) la trayectoria evolutiva que sigue el juego simbólico a partir de los cuatro años y hasta los diez, y hemos encontrado que éste adquiere la forma de marco interactivo de características lingüísticas y comunicativas peculiares, semejantes a las descritas por Bruner como "formatos". Dentro de estos formatos lúdicos unos niños apoyan la emisión de los otros, produciendo de esta forma un tipo de comunicación y de acción conjunta que potencia la adquisición de nuevas pautas de actividad, de nuevas habilidades expresivas y la reorganización de sus conocimientos sociales.

### **La comunicación dentro de los juegos sociodramáticos adquiere forma de guión compartido**

Un modelo de representación mental como los esquemas de sucesos o guiones expresa de

forma adecuada las ideas infantiles que se manifiestan en un entramado de actividades y conversaciones de carácter lúdico. El marco espacio-temporal y las secuencias de las acciones se adaptan bien al desarrollo de habilidades sociales y al uso conversacional de las mismas

Desde esta perspectiva (Nelson, 1981) el guión se presenta como la forma que adquiere el conjunto de conocimientos que el niño posee sobre las conexiones causales y temporales de una secuencia de acciones que conduce a un objetivo. Es un conocimiento que surge a partir de las experiencias sociales compartidas y proporciona recursos mentales y habilidades comunicativas para aplicarlos a situaciones sociales concretas.

Los esquemas de sucesos o guiones incluyen algo más que el concepto: la experiencia vivida, con el acompañamiento emocional de la misma, las acciones y la conversación, la articulación de elementos accesorios (objetos que están presentes, sean estos juguetes o no) y el escenario físico que concretan una idea genérica.

Cuando un guión se convierte en tema de juego, proporciona la estructura dentro de la cual puede desarrollarse una secuencia coherente de conversación y actividad en la cual lo que sucede tiene buena lógica narrativa y vivencial.

El guión describe e informa el desarrollo de la comprensión de las relaciones sociales dentro de un entramado de participación y de interacción conjunta.

Es un modelo que especifica los conocimientos que tiene el niño sobre los sucesos cotidianos en los que participa.

Es una secuencia ordenada de acciones apropiadas para un particular contexto social y temporal, organizado alrededor de una meta.

Se construye para articular dentro de él todo lo que pueda ser allí encajado, sin desvirtuar el sentido de la actividad que se interpreta, por muy compleja que ésta sea. Así el guión especifica roles, accesorios, define acciones obligatorias y opcionales, aunque en cada una de estas articulaciones haya valores ausentes que pueden asumirse en un contexto particular si no se especifican.

El guión proporciona información suficiente para hacer predicciones e inferencias. Por todo ello lo consideramos un buen modelo para analizar no sólo los conocimientos de los niños sobre el área sociopersonal sino también las habilidades para ponerlos en práctica y comunicarse sobre ellos con los compañeros.





PETE KNAPP

### **Las conversaciones de los niños dentro del juego sociodramático buscan el acuerdo sobre el significado de lo que se representa**

Hemos investigado cómo se producen y cuáles son los procesos comunicativos dentro de los guiones lúdicos para el mantenimiento de los mismos y el logro de la meta de representar el conocimiento comparativo y explorar nuevos dominios. En este sentido, hemos observado cómo hay un proceso evolutivo desde las formas más elementales de aceptación de representaciones virtuales y momentáneas de un niño por otro (ver fragmento del episodio 1) hasta la representación compleja que hacen dos niñas de un guión que describe una situación escolar y familiar marcando a través de procesos metacomunicativos el formato lúdico necesario para desarrollar un guión de conocimiento comparativo (ver fragmentos de episodios 2 a 3).

A modo de hipótesis, hemos establecido la existencia de un proceso de complejización de los mecanismos convencionales que sirven de indicadores para el mantenimiento del guión que va desde la mera definición (Df) al deslizamiento

de información complementaria (Ds) sobre una emisión de la conversación fingida, a la complejización del mensaje (Cm), añadiendo información nueva que podría, si el compañero así lo acepta, modificar el curso del guión compartido, sin destruir el escenario lúdico y elevando el nivel conceptual de lo que se represente.

Dichas categorías de “mantenedores de guión” tienen un valor heurístico y están destinados a describir las formas como los niños complejizan sus conversaciones hasta hacer posible el desarrollo de guiones lúdicos complejos sobre el conocimiento psicosocial que comparten y que les sirve para explorar aspectos del mismo que todavía no dominan suficientemente y entrenarse en habilidades comunicativas complejas. Expondremos a continuación, a modo de ejemplo, algu-

*"El juego infantil es una actividad específica, un comportamiento implicado directamente en la conducta diaria del niño, así como en la evolución de sus capacidades y en el desarrollo de su personalidad"*

nos fragmentos de episodios de juego sociodramático en el que se pueden observar secuencias de los diálogos que los niños y niñas sostienen mientras juegan y cómo un análisis de ellos nos permite pensar en la existencia de recursos comunicativos dirigidos a mantener el sentido o meta final de la representación para lo cual implícitamente se negocia entre los jugadores el sentido de las acciones que se representan. Los veremos en orden progresivo desde las formas más elementales (juegos de representación incipiente, a los de representación vicaria (los personajes son muñecos a los que las niñas prestan su voz y su conversación), a los más complejos (juegos de protagonización de roles).

En los fragmentos de conversaciones, dentro de un marco de juego que siguen, podemos ver cómo los niños que se conocen bien y que tienen hábitos de jugar juntos muestran de forma espontánea el deseo de compartir los significados que juguertonamente atribuyen a objetos o situaciones.

Episodio Nº 1. "En el baño". Mirian, (5;2 y Ana, 7;5 años) (son hermanas y están tomando un baño)

(Df) M: *El rollo ya está becho* (golpeando la bañera con la manopla).

M: *Ab, ab.*

A: *Espera que vamos a hacerlo otra vez.*

A: *Bueno, ve haciendo tú.*

M: *Ahora lo hago y lo hago.*

(Df) M: *Una croqueta.*

(Df) A: *Un huevo, venga un huevo.*

M: *Venga.*

M: *Ahora me toca a mí* (haciendo una bola con la manopla).

A: *No hija, ahora a mí.*

(Df) M: *Se ha partido.*

M: *Ay, ahora se ha partido.*

(Df) A: *Un helaíto.*

M: *Yo no sé cómo vamos a hacer un helado.*

A: *Delicioso.*

M: *Delicioso.*

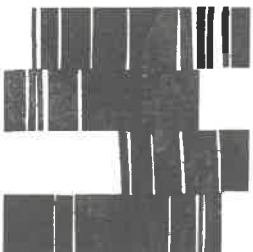
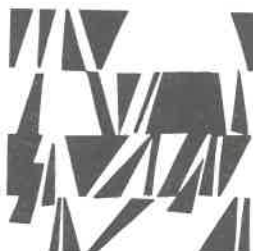
(Df) A: *Esto es la nariz* (haciendo una bola con la manopla).

(Df) M: *Ahora te imaginas que esto. ¡Uy que chupí!*

*Ya está hecha mi croqueta.*

M: *¡Uy qué grande la croqueta!*

**"El juego simbólico desarrollado, que suele desplegarse en forma de representación de roles que se fingen y de transacciones sociales que se reproducen, tiene su origen psicogenético en el juego de acción sensoriomotor, no prescinde de la acción y ya ha incorporado un sistema de reglas normalizadoras de la actividad y de la verbalización"**



© MANFRED MAIER

En este episodio no hay una trama organizada porque no se trata propiamente de un juego sociodramático sino de ver cómo los símbolos personales van apareciendo en contacto con la interacción social que proporciona un baño conjunto. Los indicadores del esfuerzo infantil por encontrar representaciones comunes son la mera nominación de lo que una manopla o una esponja pueden significar y la aceptación lúdica de estos significados por el compañero de juegos. Es una forma elemental de compartir símbolos que podrían llegar a ser juegos sociodramáticos organizados, pero que no dan lugar a ellos porque hay otro esquema de acción y otra finalidad (el placer de jugar en el agua) que se impone frente a otras posibilidades. Este tipo de juego podría ser considerado de transición hacia el juego sociodramático o juego sociodramático incipiente. En él la acción predomina sobre el símbolo. La situación dominante aquí es el baño y sólo pequeños esquemas representativos se añaden a una acción lúdica que tiene fuerza por ella misma.

Los indicadores del intento de conectar el sentido individual que cada niña da a su propia acción simbólica son las definiciones (Df); en ellas se invita a la compañera a que comparta el sentido figurativo que cada una da a su propia acción lúdica.

Algo diferente ocurre en el ejemplo siguiente, que ya consideramos sociodramático; en este caso, de representación vicaria.

Episodio nº 2 "La despedida". Olga (10;5), Julia (7;6). (son hermanas y juegan en su casa con muñecos en miniatura)

(Df + Ds) 1 J: *¿Dónde nos ponemos mamá?* (prestando su voz al muñeco).

J: *Abí.*

O: *Yo no sé cómo van a ir éstos* (manipulando los muñecos).

(Df) 2 J: *Éstos lo tienen arreglado.*

(Ds) 3 J: *Éstos van a ir con la puerta abierta para que...*

(Ds) 4 O: *Chicos, para que no os pase nada vais a ir debajo del coche* (con voz fingida).

O: *Vale mamá* (cambiando el tono de voz).

(Ds) 5 J: *Mamá, yo quiero ir con papá en el camión* (fingiendo la voz).

J: *Bueno* (cambiando la voz).

(Ds + Cm) 6 J: *Adiós, que me tengo que ir* (prestando la voz al muñeco).

(Ds + Cm) 7 O: *¿Me puedo despedir de mi novia?*

O: *Anda, ve a despedirte.*

J: *Adiós, roja/ (\*)*

J: *Adiós.*

O: *Roja, adiós.*

O: *Adiós.*

O: *¿Cuándo nos vamos a ver otra vez?*

O: *¡Oh!, no empieces con esas tonterías.*

Julia (Df + Ds) 1 define el término de juego de sus propios muñecos con respecto a los de Olga a través de la fingida conversación entre un *clic* y otro y desliza información sobre que hay una madre y sus hijos. En (Df) 2 verbaliza la forma en que ha dispuesto sus *clics* indicándole a Olga (Ds) 3 que hay que colocarlos de forma especial, pero no dice nada sobre por qué hacerlo así. Olga (Ds) 4 recoge la indicación de su hermana e introduce que hay que colocarlos de una forma especial (en el coche) para que no haya peligro. Julia (Ds) 5 desliza, a través de lo que el *clic* "hijo" dice, información sobre un papá y un camión. En (Ds + Cm) 6 Julia desliza información sobre una despedida y complejiza así el guión añadiéndole una nueva meta. Olga (Ds 6 + Cm) 7, recogiendo la información que Julia ha aportado, la aumenta a través de lo que pone en boca de uno de sus personajes. Esto lleva el guión hacia la despedida de un novio y una novia que sucede posteriormente.

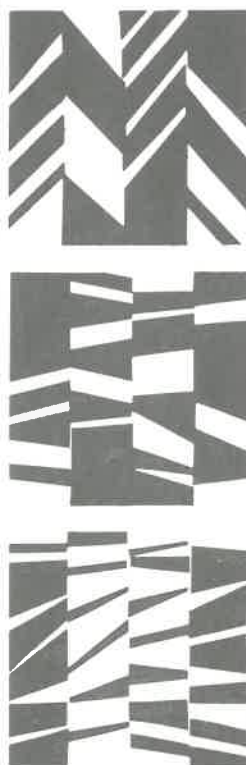
Vamos ahora a una pequeña muestra de conversaciones lúdicas en las que se mantiene el sentido del guión en juegos de protagonización de roles o verdaderamente sociodramáticos.

Episodio nº 3: "El colegio". (Rocío 4;0, Ana 6,4, Julia, 5;11. (juegan al "colegio" en casa de Julia)

(Df) 1 J: *Es que el sillón lo necesitamos de puerta.*

*Venga, primero no estábamos nosotras.* (a Ana).

**"Consideramos al juego de protagonización de roles como un estadio intermedio entre el primer estadio lúdico (juegos de acción) y el último (juegos de reglas). Se trata del paso del predominio de la acción no estructurada o simple a la acción reglada, a través del uso de un código común de significados compartidos"**



© MANFRED MAIER

(Df + Ds) 2 J: *Buenos días, señorita.* (dirigiéndose a Rocío).

A: *¿Me lo prestas?* (a Rocío, cogiendo un lápiz).

R: *Sí.*

J: *Si quieres te presto el mío.*

A: *No, ya tengo el mío.*

J: *¡Ay! Espera un poco.*

(Ds) 3 A: *¡Ay, hermana!*

(Ds) 4 J: *Yo tengo una goma.*

(Ds) 5 A: *¡Ah, hermana!, yo ya termino.* (Rocío muestra un cromo a Julia).

(Cm + Ds) 6 J: *Ah, eso es lo que tengo que hacer, ahora mismo lo bago.*

J: *Ah, es muy bonito.*

Cuando Julia (Df) 1 dice que el sillón es una puerta, está definiendo el espacio, así como cuando indica que "primero no estábamos nosotras" está definiendo la situación lúdica y los papeles. Obsérvese, de paso, el precioso ejemplo de uso correcto para su edad del pretérito imperfecto en funciones de subjuntivo ("como si todavía no estuviésemos"), infrecuente en esta edad y que nos ilustra el esfuerzo de las niñas por precisar su mensaje a través de las formas verbales complejas para referirse a los tiempos ficticios o subjetivos dentro de las conversaciones lúdicas. Esto, tan sutil, es compartido por las otras dos niñas, que desde ese momento saben cuál va a ser su rol (Rocío será la profesora y Ana y ella misma las alumnas). Al decir "buenos días" (Df + Ds) 2, Julia confirma el reparto, asumiendo su rol.

Cuando Ana (Ds) 3 dice "¡Ay hermana!", está deslizando sobre la comunicación lúdica un mensaje que servirá a las otras para saber a qué atenerse y ratificar que ha entendido el reparto de papeles. A partir de aquí, Ana y Julia serán hermanas en la ficción. El (Ds) 5 no tiene más sentido que reafirmar la información por si ésta no ha sido bien entendida. Generalmente ocurre que el otro niño, también sin romper el sentido de la representación, suele dar a entender que ha comprendido y que está de acuerdo. Como aquí esto aún no ha ocurrido, Ana se reafirma en su mensaje.

Rocío ha mostrado simplemente un cromo que encontró entre los juguetes. Esto es utilizado por Julia (Cm + Ds) 6



*"En estos juegos se representan roles personales y profesionales cuyo referente es el mundo adulto que rodea al niño y son desplegadas de forma más o menos directa (...). No hay conocimiento físico que no lo sea social y a su vez todo conocimiento social está enmarcado en la percepción del mundo tal como está organizado en contextos concretos"*

para complejizar la secuencia, dando a entender que ella, que es la maestra, debe de ordenar tareas. Rocío comprende y acepta el mensaje de Julia, a pesar de que posiblemente estaría lejos de su intención ordenar tareas; de este modo Julia conduce el juego proporcionándole a Rocío una especie de "andamiaje" por el cual ella, más pequeña, pueda incorporarse a un nivel más alto de representación lúdica.

Para asegurarse de que el juego puede continuar aunque Rocío no haya comprendido, está la coletilla "Ah, es muy bonito", que garantiza que aunque no haya acuerdo total, el guión puede seguir desarrollándose. Es evidente que Rocío podría no estar de acuerdo con la interpretación que ha hecho Julia de su acto de mostrarle un cromó; en tal caso, con el "Ah, es muy bonito", podría quedar satisfecha y no reivindicar ser atendida en otro sentido.

Estos ejemplos nos muestran hasta qué punto un análisis minucioso de las conversaciones lúdicas nos permite pensar en la riqueza comunicativa de los juegos sociodramáticos. Entendemos que el desarrollo de la investigación en este campo de las actividades espontáneas, que son los juegos, aportaría interesantes ideas sobre las posibilidades educativas de estos juegos y su uso en la educación escolar.

Si, como pensamos, los juegos sociodramáticos tienen la cualidad de ser escenarios de aprendizaje natural y comunicación entre iguales, la escuela debería plantearse hacer un uso educativo de ellos.

Sugerimos incorporar al diseño curricular proyectos de intervención educativa que tomen como modelos teóricos y prácticos la actividad lúdica que realizan los niños de forma espontánea. Muchas metas educativas, sobre todo las relativas al desarrollo de la comprensión del mundo social que rodea al niño y a la habilidad para comunicar los propios puntos de vista, podrían ser satisfechas haciendo uso pedagógico del juego sociodramático.

En este sentido, hemos propuesto, (Ortega, 1990) un diseño de intervención educativa para el currículum de educación infantil y primaria, que proporciona herramientas conceptuales y estrategias prácticas, para hacer del juego un escenario de educación formal dentro del contexto escolar.

Este diseño está basado en una perspectiva didáctica que considera al profesor un investigador crítico de su propia práctica y plantea la necesidad de hacerse con instrumentos metodológicos para el autoanálisis de la intervención y para el descubrimiento de los recursos que los propios alumnos aportan al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En breve síntesis, podemos decir de este proyecto que presenta una secuencia de actividades que comienza con una primera fase de investigación sobre la cultura lúdica de los niños del aula y del centro escolar. En esta fase el profesor busca, con procedimientos investigativos, toda la información que se refiere a los temas y a las formas de los juegos sociodramáticos que los niños de su clase realizan, compara esta información con las ideas que los mismos niños tienen sobre los temas reales que se representan en los juegos y explora las posibilidades que esta diferencia ofrece para ser utilizada como zona de desarrollo próximo.

En una segunda fase, se propone un procedimiento sencillo de clasificación y archivo de la información, de forma tal que ésta quede lista para ser incorporada como punto de partida al diseño y desarrollo del proyecto.

Finalmente, en una tercera fase, el profesor debe diseñar unidades didácticas sobre los temas, de los cuales ya tienen información, y que forman parte de la cultura social que se actualiza en los juegos.

Las unidades didácticas sobre los núcleos temáticos que aparecen en los juegos espontáneos, estarán dirigidas a incidir en la mejora de la actividad conceptual y conversacional de los niños durante el juego, sin que ello signifique la modificación de la estructura de las relaciones personales y el clima socioafectivo que es característico del juego. No se trata de partir de un juego para convertirlo en una actividad seria, sino de dotar al juego espontáneo progresivamente de mayor nivel conceptual y transformarlo complejizando su contenido y forma, para que llegue a convertirse en una verdadera zona de desarrollo próximo.

No hemos diseñado, aún, procedimientos de evaluación en la medida en que el proyecto

es, en la actualidad, más un conjunto de sugerencias ordenadas, que una práctica sólidamente comprobada. Esperamos que las experiencias que se están llevando en algunos centros de educación infantil y primaria con este modelo, enriquezcan el proyecto y aporten información sobre sus límites y sus potencialidades.

Si los niños y niñas construyen activamente no sólo sus conocimientos, sino que, de forma paralela, desarrollan su mundo socioafectivo, el juego sociodramático se presentará como un instrumento de grandes posibilidades para la comprensión y la comunicación, y podría ser considerado un marco, dentro del cual, aprender no sólo es posible, sino apasionante.

\* Rosario Ortega Ruiz es profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Sevilla. Teléfono de contacto: 95/457 25 42.

### Referencias bibliográficas

- BRETHERTON, I. (Ed.) (1984): *Symbolic Play*. Academic Press. Orlando. Florida.
- BRONFENBRENNER, U.C. (1985): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ed. Paidós.
- BRUNER, J. (1960): *El proceso de la educación*. Ed. Uthea, México.
- BRUNER, J. (1983): *El habla del niño*. Ed. Paidós, Madrid.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de J. L. LINAZA, Ed. Alianza. Madrid.
- BRUNER, J. (1988a): *Realidad mental y mundos posibles*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- BRUNER, J. (1988b): *Desarrollo cognitivo y educación*. Compilación a cargo de J. Palacios. Ed. Morata. Madrid.
- BRUNER, J. y HASTE, H. (1990): *La elaboración del sentido*. Barcelona, Ed. Paidós. Madrid.
- DUNN, J. (1990): *La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas*. En Bruner, J. y Haste, H. (1990).
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1987): *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. London. Methuend and Co. Ltd., traducido al español como *El conocimiento compartido*. Barcelona. Ed. Paidós, 1988.
- ELKONIN, D. B. (1980): *Psicología del juego*. Ed. Pablo del Río. Madrid.
- FLAVELL, J. Y ROSS, L. (1981): *Social cognitive development*. Cambridge University Press. New York.
- FREUD, S. (1920): *Más allá del principio del placer*. Obras completas. Ed. Nueva. Madrid, 1972.
- GIFFIN, H. (1920): *The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality*. En Bretherton, I (Ed.) 1984.
- KREYE, M. (1984): *Conceptual organization in the play of preschool Children: effects of meaning, context, and mother-child interaction*. En I. Bretherton (1984): *Symbolic Play*. Academic Press. Orlando Florida Ed.
- LINAZA J. L. (1981): *The acquisition of roles in games by children*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Oxford.
- LINAZA J. L. y Maldonado, A. (1987): *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Ed. Anthropos. Madrid.
- LURIA, LEONTIEU Y VYGOTSKI (1986): *Psicología y Pedagogía*. Madrid. Ed. Akal.
- NELSON, K. Y GRUENDEL, J. (1979): At morning it's lunchtime: A scriptal view of children's dialogues. *Discourse Processes*, 2, 73-94.
- NELSON, K. (1981): Social Cognitive in a script framework. En Flavell, J. and Ross, L. (1981) (eds): *Social cognitive development. Frontiers and possible futures*. Cambridge: University Press.
- NELSON, K. and. SEIDMAN, S. (1984): Playing with Scripts. En I. Bretherton (1984) (Ed): *Symbolic play*. Academic Press. Orlando (Florida).
- ORTEGA, R. (1988): *Juego y conocimientos sociales*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- ORTEGA, R. (1990): *Jugar y Aprender*. Ed. Diada. Sevilla.
- PIAGET, J. (1932): *El criterio moral en el niño*. Ed. Fontanella. Barcelona, 1971.
- PIAGET, J. (1946): *La formación del símbolo*. Ed. F.C.E. México, 1961.
- RUMELHART, D. E. Y ORTONY A. (1977): The representation of knowledge in memory. En R. C. Anderson, R. Spiro y W. E. Montagne (Ed). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Jersey.
- SCHANK, R. C. y ABELSON, R. P. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding and understanding. An Inquiry into human Knowledge structures*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- STERN, D. (1977): En castellano: *La primera relación madre hijo*. Madrid. Ed. Morata 1978.
- STOCKINGER FORYS, S. K. and McCUNE-NICOLINH, L. (1984): Shared pretend: sociodramatic play at 3 years of age. En Bretherton I. (Ed.) 1984.
- TREVARTHEN, C. (1977): Descriptive analysis of infant communicative behavior. En H. Schaffer. (Ed): *Studies in Mother-Infant interaction*. London. Academic Press.
- TREVARTHEN, C. (1982): The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth y P. Light (Eds.): *Social cognition. Studies of the development of understanding*. Brighton: The Harvester Press.
- TURIEL, F., ENESCO, I., LINAZA, J. (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Ed. Alianza. Madrid.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/79): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. En castellano. Eds. Crítica. Barcelona. 1979.
- VYGOTSKI, L. S. (1933/80): El juego y el desarrollo psíquico. En: Elkonin (1980): *Psicología del juego*. Ed. Pablo del Río. Madrid.
- WINNICOTT, D. (1920): *Playing and reality*. London. Tavistock Publications.. Traducido en 1979 como: *Realidad y Juego*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- WERTSCH, J. (1985): *Vygotski and the social formation of mind*. Cambridge Massachusetts Harvard University Press. Traducido en 1988. Barcelona. Ed. Paidós.