

Jugar y aprender en la escuela

María Teresa Lozano Alcobendas
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Cádiz

La escuela se ha olvidado de la potencialidad educativa del juego que, sin embargo, sigue vigente en la tradición cultural. Reintroducir el juego en el currículum escolar de una forma intencional y sistemática requiere profundizar en su comprensión y, sobre todo, poner de manifiesto sus virtualidades educativas. Con el trabajo de investigación que aquí presentamos hemos pretendido contribuir a todo ello. Nos hemos centrado en analizar cómo progresan las formas de regulación de la interactividad y, por tanto, cómo se van aprendiendo las formas de compartir una actividad que tan necesarias resultan en la sociedad democrática a la que aspiramos.

Palabras clave: Juego, interactividad, aprendizaje, desarrollo, educación.

Schools have forgotten the educative potential of play which, however, is still part of our cultural traditions. Reintroducing play in the school curriculum in an intentional and systematic way requires in depth comprehension and, above of all, demonstration of its educative virtues. With this investigation we hope contribute to all this. We have centred our work on analysing how the ways of regulating the interaction are progressing and, so, how one learns the ways to share an activity that are so necessary in the democratic society we aspire to.

Key words: Play, interactivity, learning, development, education.

No es casual que los juegos formen parte del legado de la tradición cultural de cualquier sociedad en cualquier momento histórico. Si la actividad lúdica no siguiera siendo funcional dentro de cualquier cultura su transmisión se hubiera interrumpido. Sin embargo no ha sido así: todos los niños y niñas encuentran a su disposición un bagaje de juguetes y de juegos en los que van siendo iniciados por los adultos o los más mayores. La etnografía, la antropología y la psicología, sobre todo desde una perspectiva sociocultural, coinciden en afirmar que la actividad lúdica es portadora de un valioso potencial de aprendizaje. Funciona de hecho como transmisora de las formas de relación, los códigos, los valores, las habilidades, etc.. necesarios para integrarse en una determinada cultura (Elkonin, 1980; Bruner, 1975, 1984).

Sin embargo en la escuela, que tiene a su cargo la función de intentar que los niños y las niñas adquieran las competencias sociales y cognitivas necesarias para que puedan participar en la vida social, el juego ha estado secularmente proscrito, debido probablemente a la rígida separación entre juego y trabajo preconizada por la ideología predominante en la época en que se comenzó a generalizar la educación escolar. El juego se ha venido justificando sólo para descansar del esfuerzo realizado y recuperar energías para seguir trabajando. Todavía hoy la organización escolar sigue siendo reflejo de este presupuesto y tiende a reforzarlo. A pesar de ello, el juego se ha venido infiltrando en la escuela por las "grietas" del propio sistema: se ha recurrido al juego como instrumento de aprendizaje precisamente donde más ha fracasado la forma de enseñanza tradicional, sobre todo con quienes presentan dificultades para aprender y con los niños y niñas más pequeños. En la actualidad, son muchas las maestras y maestros que intentan introducir el juego en el currículum escolar de una forma intencional y sistemática, al menos en el nivel de educación infantil.

Pero muchos de quienes lo han hecho sólo han llegado a conseguir un conocimiento funcional del juego: saben las condiciones que requiere, saben promoverlo y confían en que facilite el aprendizaje y el desarrollo. Resulta casi una proeza lograr una comprensión más reflexiva, entre otras razones porque dentro de nuestra tradición científico-cultural es muy difícil encontrar las herramientas conceptuales necesarias. Con la intención de avanzar hacia una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje y desarrollo que se producen en el juego y poderlo poner al servicio de la educación de una forma más reflexiva y satisfactoria emprendimos, junto con un grupo de maestras de educación infantil, la investigación de la que aquí ofrecemos algunas de las hipótesis de trabajo y conclusiones más importantes.

Centramos nuestra investigación en los procesos de interactividad que tienen lugar mientras los niños y niñas juegan desde el convencimiento de que esa es la perspectiva más conveniente para situar la intervención educativa: son las relaciones sociales las que promueven y catalizan tanto el cambio individual como el cambio social y cultural. Esta óptica está ya inscrita en un marco teórico, el de la teoría socio cultural, que es al que desde un principio nos acogimos (Vygotski, 1978; Elkonin, 1980; Bruner, 1975, 1984; Rogoff, 1993). Este marco permite articular, desde una dimensión interpersonal, la tradición lúdica de nuestra cultura y su potencial de aprendizaje, dimensión sociohistórica, con los cambios y progresos individuales que se derivan de ella (Piaget, 1946), dimensión intraindividual. Facilita así la integra-

ción aspectos parciales de teorías de muy diversa procedencia. que sin embaraos consideramos relevantes para la práctica educativa. Rastreando en ellas conseguimos construir las herramientas conceptuales necesarias para analizar cómo va emergiendo la interactividad a partir de las aportaciones de quienes participan en ella y cómo va logrando formas cada vez más ajustadas.

Los tipos de juego estudiados fueron los que ya estaban incluidos en el currículum por las maestras del equipo: juego psicomotor o de contacto físico, juego de construcción-representación, juego simbólico o sociodramático, juegos reglados de mesa y juegos reglados de patio. Aquí nos limitaremos a exponer las conclusiones de los dos primeros y a compararlas con las conclusiones del juego sociodramático expuestas ya en un trabajo anterior (Lozano y otros, 1996). De cada uno de estos tipos de juego las maestras hicieron registros de observación sistemáticos a lo largo de todo un curso escolar. A partir del análisis cualitativo de los datos obtenidos pudimos establecer la posible continuidad y progresión entre las formas de interactividad que se producen en cada tipo de juego. Y, finalmente, tratamos de inferir de todo ello criterios para la planificación y la intervención educativas y de validarlos en la práctica.

ANÁLISIS DEL JUEGO PSICOMOTOR O DE CONTACTO FÍSICO

Para que se produzca un proceso de interactividad son necesarias al menos dos condiciones: que dos o más niños y niñas tengan un contexto de referencia compartido y que exista una cierta asimetría en las relaciones. Esas dos condiciones explican la continuidad del proceso y el progreso en la interactividad. En el juego psicomotor el contexto de referencia está dado de forma inmediata por la propia actividad física que se desarrolla. Hay que buscar en ella los elementos que garanticen la continuidad del proceso. La asimetría viene siempre dada por las distintas habilidades sociales y cognitivas y las diversas formas de comprensión que existen de hecho en cualquier grupo de niños y niñas, incluso aunque sean de la misma edad. Las supuestas diferencias darían sentido a los intercambios y justificarían el cambio y el progreso en la actividad conjunta.

Los datos obtenidos nos han permitido constatar cómo ya en este tipo de juego, el más sencillo de todos los estudiados, se produce un progreso en la forma de organizar la actividad conjunta a partir de las aportaciones de los participantes. En primer lugar, nos sirvieron para justificar la continuidad de la actividad lúdica a lo largo de las sucesivas sesiones de juego. Una vez establecida la continuidad del proceso, la comparación entre secuencias correspondientes a distintos momentos de éste nos indica el posible progreso.

La continuidad del proceso se justifica en este caso por la estructura de la propia actividad, es decir, aquello en lo que básicamente consiste su trama. La mayor parte de la actividad desarrollada en el juego psicomotor o de contacto físico que hemos estudiado se reduce a correr juntos, perseguirse los unos a los otros o pelearse de forma simulada. Los tres tipos de actividad aparecen por lo general en cada una

de las sesiones de forma consecutiva o, más bien, se transforman las unas en las otras: el correr juntos se transforma en ir uno detrás de otro persiguiéndose o viceversa; y la una y la otra pueden derivar en un momento determinado en pelea simulada, generalmente al final de la sesión, pues cuando la pelea deja de ser simulada y pasa a ser real el juego se termina. La transformabilidad de las tres actividades nos induce a pensar que constituyen la trama única y permanente del juego.

Frc., Ant., Gbr., Pac. y Alv. Después de jugar a perseguirse, corren de forma desordenada por el espacio libre de la clase. Cuando van a chocar unos con otros se frenan con las manos y se separan.

Gbr. Se para y vuelve a decir: "¡Hola! ¿A que no me coges?"

Frc., Ant., Pac. y Alv. Salen corriendo hacia Gabriel y cuando llegan donde está lo tiran al suelo y se echan encima de él. Luego se levantan del suelo y empiezan a agarrarse unos a otros por el cuello y por la espalda y se pelean con los pies de forma simulada, sin hacerse daño.

(Registro A, sesión I) 1

En este tipo de juego puede aparecer una dimensión simbólica pero no es indispensable. Cuando se adoptan roles, están siempre supeditados a la estructura de la actividad y parecen ser más bien un pretexto que la da sentido y la justifica: aparecen toros que persiguen a los toreros, jinetes y caballos que corren juntos, monstruos que asustan a los perros, los hacen huir y los persiguen... Por esa razón la mayor parte de las veces son complementarios e intercambiables. Los mismos niños y niñas pueden ser alternativamente perros, monstruos, caballos, jinetes, toros o toreros. También nos parece significativo que los roles desempeñados generalmente no llegan a consensuarse a través del lenguaje verbal. Las propuestas son inferidas sin problema de las acciones y gestos que realizan los compañeros. Esto es suficiente para que se pueda responder de forma congruente y se inicie un proceso de actividad conjunta.

Todos los tipos de actividad -correr juntos, perseguirse y pelearse- presentan una dinámica muy similar. Si pueden ser compartidos por varios niños o niñas de forma conjunta es gracias a un mecanismo muy sencillo y que todos conocen desde muy pequeños: la imitación que, utilizada de forma circular y recíproca, sirve también para generar acciones complementarias cuyas posiciones pueden ser intercambiables (Bruner, 1984). Así tienen lugar las distintas posibilidades de compartir una actividad y ésta se puede ir construyendo cooperativamente: hacer lo mismo juntos -lo mismo que el otro o lo que anteriormente ya se hizo-, hacer lo complementario -uno tiene que correr detrás de otro, subirse o echarse encima de él- y transformar una acción en la recíproca, es decir, invertir las posiciones -el que corría detrás pasa a hacerlo delante y el que estaba abajo pasa arriba-:

Gbr., Nch. y Frd. Se sitúan junto a una de las paredes de la clase. Empiezan a correr al mismo tiempo hacia la pared de enfrente. Cuando llegan ponen las manos en la pared y vuelven de nuevo hacia la pared de enfrente. Repiten lo mismo una y otra vez.

Mcd. y Vns. Llegan y se ponen a hacer lo mismo. Cuando llegan a la pared se ríen y vuelven hacia la de enfrente.

(Registro A, sesión II)

Además, cualquiera de los participantes puede en un momento determinado asumir iniciativas o introducir variaciones en la actividad que se viene desarrollan-

do. Estas por lo general son aceptadas y seguidas inmediatamente por algún otro introduciéndose así el cambio en el proceso conjunto. Las respuestas pueden ser complementarias o reproductoras:

Var. Empiezan como siempre corriendo uno detrás de otro.

Frd. Coge un chaquetón de la percha y dice: "¡Toro! ¡Toro!".

Ant. Se pone los dedos en la frente, a modo de cuernos y se va hacia Frd. gritando: "¡Toro! ¡Toro!".

Gbr. Coge otro chaquetón y hace lo mismo que Frd. gritando también: "¡Toro! ¡Toro!".

Frd. Suelta el chaquetón, se pone a cuatro patas, levanta los pies, sale corriendo hacia Nch. y le embiste.

(Registro A, sesión IV)

Los cambios introducidos a partir de las iniciativas individuales correspondidas por los otros promueven el progreso de la actividad conjunta. Las claves para analizarlo las hemos buscado en la forma de regulación del proceso, es decir, en la forma de relación entre lo que se hace con los otros y lo que se dice (Edwards y Mercer, 1987). Hemos comprobado una vez más que la función reguladora del lenguaje es decisiva. No hay otro instrumento más idóneo para explicitar las intenciones implícitas en la acción y para consensuar los esquemas a seguir. El análisis del proceso nos ha llevado a distinguir dos fases 2 sucesivas que pasaremos a caracterizar.

Fase I:

En un primer momento del juego psicomotor o de contacto físico la pautas de regulación de la actividad vienen dadas exclusivamente por la propia estructura de su trama. Ya se trate de correr juntos, perseguirse o pelearse de forma simulada, las pautas a seguir en cada momento se inducen del sentido que se atribuye a los gestos o los movimientos que los otros realizan. La mayor parte de la comunicación se desarrolla en el plano de lo no verbal. Si en algún momento se utiliza el lenguaje verbal es para ratificar las intenciones de la actividad que se está desarrollando. El desempeño de roles, cuando se produce, no introduce una forma de regulación distinta. Simplemente ofrece argumentos para la forma de regulación que ya se venía dando. Las secuencias ya descritas de las Sesiones I, II y IV son buenos ejemplos de esta primera fase.

Fase II:

La intervención cada vez mayor del lenguaje verbal como mediador en la interactividad da lugar a que se introduzcan cambios que van confiriéndole un sentido más normativo. Aunque no llegue a producirse la negociación previa de las pautas a seguir, su explicitación en el cambio verbal permite su aceptación por parte de los demás y su traducción a la actividad conjunta. El proceso de actividad va siendo cada vez más regulado por los "guiones" que se atribuyen convencionalmente a los personajes con los que se identifican -en el caso de que haya roles- o por "reglas" compartidas por todos -en el caso en que no hay desempeño de roles-. Esto supone en

cualquier caso La posibilidad de que la actividad se vaya haciendo cada vez más diversa y compleja sin salirse de los cauces establecidos por la trama de la actividad. Para detectar el progreso basta comparar las secuencias anteriormente descritas con las que presentamos a continuación:

Var. Están corriendo a cuatro patas y levantando de vez en cuando las dos manos y relinchando, como si fueran caballos.

(...)

Pac. Se sube encima de Gbr., que sigue haciendo de caballo, y dice: "¡Arre caballo, arre!".

Gbr. Se tumba en el suelo y dice: "Yo ahora estaba durmiendo".

Nch. Va hacia él y le dice: "Pero ya te despertaste ¿vale?". Luego se monta encima y empiezan a andar.

Gbr. Insiste: "Quiero dormir".

Nch. Se baja del caballo y lo lleva a la cuadra.

(Registro A, Sesión IX)

Nch. Corre detrás de Frd. diciéndole: "¡Piruleta, piruleta...!".

Pbl. y Alv. Se incorporan al juego. Se persiguen unos a otros gritando: "¡Piruleta, piruleta...!".

Nch. Dice "Frd. es 'piruleta' y tiene que cogernos.

Frd. Cuando coge a uno dice: "¡Cogido!". Luego lo tira al suelo.

(...)

Frd. Se pone de pié y sale corriendo otra vez detrás de ellos.

Nch., Pbl. y Alv. Cuando Frd. los va a coger se meten debajo de una mesa y dicen: "¡Casa!".

Nch. Sale de debajo de la mesa diciendo de nuevo: "¡Piruleta!". Coge a Ant. y le dice: "Ahorate toca a ti".

Ant. Gorre detrás de los demás hasta coger a Frd.

Nch. Dice: "Ahora 'se quedáis' los dos". Se coloca frente a Frd. y Ant. mientras dice cosn gestode provocación: "¡Piruleta!".

(Registro A, sesión X)

Como hemos podido ver, tanto en la Sesión IX como en la X las pautas que regulaban la actividad en la primera fase se hacen más explícitas. En la sesión IX vemos cómo llegan a consensuarse verbalmente -el caballo consigue irse a dormir- y el guión de la actividad se amplía y diversifica -el caballo además de correr, come y duerme-. En la sesión X aparecen también reglas nuevas, como la existencia de un lugar donde está prohibido coger -"la casa"- y los criterios para establecer turnos -que empiezan a perfilarse-. Todo ello redundando en la complejidad de la actividad.

A este tipo de juego se le ha atribuido la virtualidad de poner a prueba las posibilidades y los límites de las relaciones cuerpo a cuerpo (Bruner, 1984). Su trama básica y el progreso en la regulación que se produce en él confirman su potencialidad educativa. Pensamos que ésta radica en la trama configurada por los tipos de actividad predominantes -correr juntos, perseguirse y pelearse de forma simulada-. En conjunto garantizan que al jugar a esta clase de juego se puedan ensayar y, por tanto, aprender las posibilidades de compartir una actividad: hacer lo mismo juntos, hacer algo complementario y/o transformar una acción en la recíproca. Asimismo se pueden ir descubriendo e interiorizando los límites que establecen lo prohibido -

como, por ejemplo, hacer daño- y fijando explícitamente, a través del lenguaje verbal, normas convencionales para regular mejor la actividad conjunta.

Creemos que la fase segunda del juego psicomotor es ya un prelude de otros dos tipos de juego: los juegos reglados de patio, que tendrán una estructura normativa aún más definida y los juegos simbólicos o sociodramáticos, regulados por guiones más complejos y diversificados. De hecho, esto es lo que hemos podido constatar con los datos del Registro A. A partir de la sesión XI los niños y niñas observados dejaron de jugar a juegos de contacto físico y pasaron a jugar a "las casitas".

ANÁLISIS DEL JUEGO DE CONSTRUCCIÓN-REPRESENTACIÓN

En este tipo de juego el contexto de referencia común está inducido por los recursos que la maestra ha preparado a tal efecto: hay a disposición de los niños y niñas, en un tiempo en el que pueden elegir libremente la actividad a desarrollar y en un espacio acotado, tacos de madera, tacos de pinchos ensamblables, cubos y bombos donde guardarlos. Sólo con facilitarles esos recursos se inicia un proceso de actividad, sugerida en este caso por las propiedades físicas de los materiales. Son elementos destinados a la construcción -composición de formas más complejas a partir de elementos simples-. Los datos observados nos permiten confirmar que también este juego mantiene la continuidad a lo largo de las distintas sesiones. Esta continuidad se justifica, como en el juego anterior, por la estructura de la propia actividad. Por ser la construcción una actividad compositiva es siempre reversible, es decir, permite deshacer lo hecho para volver a empezar. El componer y descomponer constituyen la trama básica del juego.

Este tipo de actividad suele tener desde el principio un trasfondo representativo. Los modelos que han visto en la sociedad adulta les sirven a los niños y niñas como guía para realizar sus producciones o al menos para reinterpretarlas a posteriori. Estos modelos no coaccionan nunca el proceso -la presión por el logro anularía el carácter lúdico de la actividad-. Pero cumplen la función de facilitar la anticipación mental de la actividad completa y dar sentido y continuidad a todas y cada una de las acciones:

Ism. Empieza a hacer una torre con cilindros de madera (...)

Man. Hace un tren con rectángulos de pinchos Yerdés y soportes verticales.

(...)

Crn. Coge dos piezas que estaban ensambladas y dice: "¡Mira, una pistola!".

(Registro B, sesión 1) 3

La trama básica del juego de construcción -componer y descomponer- funciona también de forma compartida gracias al mecanismo de la imitación utilizado de forma alternante y recíproca. Los niños y niñas, cuando no se dedican a repetir una y otra vez lo que ellos mismos hicieron ya en ocasiones anteriores, reproducen lo que ven hacer a otro. Esto puede dar lugar al inicio de construcciones similares en paralelo o de construcciones conjuntas, en las que cada uno va completando alternativamente lo que hace el otro. En cualquiera de los casos, se produce constantemente

te la inversión de las posiciones complementarias -el que lleva la iniciativa pasa a imitar y el que imitaba asume la iniciativa-. En síntesis, la trama del juego de construcción también permite ensayar las posibilidades de compartir una actividad y construirla cooperativamente, es decir, hacer lo mismo, hacer lo complementario y hacer lo recíproco:

Rfl. Apila en fonna de torre tacos de madera en el rincon del banco.

Dav. Entra y se pone también a hacer una torre.

Mnl. Le desbarata la torre a Dav.

Ism. Entra a jugar con Mnl. y colabora en la construcción del tren que estaba haciendo.

Dav. Vuelve a hacer la torre.

Ism. Le desbarata la torre a Dav.

Mnl. Entra con su tren en el espacio que ocupa Dav. y empuja su construcción.

Dav. y Mnl. Inician un juego conjunto.

(Registro B, sesión 1)

Aunque la actividad conjunta consista básicamente en la repetición circular y alternante de los mismos esquemas de acción, también se pueden introducir cambios a partir de la iniciativa de cualquiera de los participantes. Las iniciativas por lo general son aceptadas y reproducidas por imitación, convirtiéndose en modificaciones estables de la actividad conjunta y contribuyendo a su progreso. Las claves para establecer este progreso de nuevo las sacamos de la evolución de las formas de regulación de la interactividad (Edwards y Mercer, 1987). El análisis del proceso nos ha llevado a distinguir dos fases sucesivas que pasaremos a caracterizar.

Fase I:

Lo mismo que en el tipo de juego anterior, en una primera fase del juego de construcción las pautas de regulación de la actividad vienen dadas por su trama básica. Se inducen del sentido implícito en las acciones que los otros realizan. La interpretación de ese sentido es lo que permite inferir pautas que permitan la coordinación de las acciones de los unos con las de los otros. El sentido de una acción se desprende siempre de su integración una estructura de conjunto más amplia que se conoce de antemano. Por lo tanto, los modelos reproducidos en la construcción, al facilitar la anticipación mental de la tarea completa, contribuyen decisivamente a que la regulación sea posible.

Como hemos podido ver en las secuencias anteriormente descritas (Sesión I del registro B), en esta primera fase la mayor parte de la comunicación se desarrolla en el plano de lo no verbal. El lenguaje es utilizado casi exclusivamente para describir y apoyar la actividad que se está desarrollando -todavía no anticipa la acción futura ni relaciona el presente con el pasado-. Aunque contribuya a facilitar el consenso haciendo más explícito el sentido intencional de las acciones, no llega a ser el instrumento fundamental de la mediación. Por esto aunque haya un interlocutor no se espera de él respuesta alguna y, si alguna vez se formula alguna propuesta, no surte efecto:

Jan. Hace una pistola y se la muestra a la profesora: "¡Mira, 'seño!>".

Pfr. Le sonríe.

Mnl. Hace una pistola igual a la de Jan. y le pregunta: "¿Se hace así?". Sin esperar respuesta le dice a Pdr.: "¡Mira mi pistola!. Juega con Jan. y se la muestra también a la profesora: "¡Mira, señorita, una pistola!".

(...)

Mnl. Se queda solo y llama a Jnt. Le dice: "¡Ven, una montaa!~ y aplaude (Jnt. no le hace caso en ningún momento). Luego se acerca con los tacos en la mano al lugar donde está Jnt. Después los abandona y se va a la biblioteca.

(Registro B, sesión III)

Sin embargo el lenguaje empieza a ser usado más interactivamente en la mediación de conflictos. Se empieza a producir así una organización de la interactividad cualitativamente diferente: las pautas que la regulan se irán haciendo más explícitas, el consenso más logrado y la actividad más diversificada y compleja.

Fase II:

En esta segunda fase se va generalizando progresivamente el uso del lenguaje como mediador de la actividad. El curso de la acción sigue estando regulado básicamente por las pautas inferidas de la secuencia de acciones que constituyen la estructura compositiva de la actividad. Sin embargo, la interacción verbal facilitará el que se puedan introducir cada vez más modificaciones o innovaciones. El discurso empieza ya a dirigirse a un interlocutor concreto. Está referido por lo general a lo que se espera del otro en relacion con lo que uno mismo está haciendo: se busca la ayuda o la colaboración de los compañeros y se hacen propuestas. El lenguaje va estableciendo nexos entre la propia acción y la del otro, entre una acción pasada o presente y la que todavía es una expectativa. Ahora se pueden explicitar y negociar los criterios que configuran la construcción que se está realizando. El proceso de actividad se hace así cada vez más rico y más complejo:

Vrg. y Est. Hacen juntas la torre.

Est. Dice: "Asi no es, asi no es... ¡cuchi, cuchi!~. Se rie.

Vrg. Dice: "Falta uno". Se va a buscarlo.

Est. Pregunta: "¿Falta uno?". Utiliza un taco como prismáticos y dice: "Mira, te veo".

Dirigiéndose a Dvd.: "Mira por aqui una vez".

Dvd. Responde: "A ver, voy a mirar". Mira por los prismáticos.

Vrg. y Est. Continúan haciendo la torre y se rien mientras la hacen.

Est. Intenta coger la torre entre los dos brazos y se le cae.

Vrg. Le dice: "¿Has visto?. Vamos a ponerlo aqui arriba".

Est. Responde: ~Vamos a formarla una a una. Yo voy a formarla una a una... Y a una, a cuatro y a diez.."

Vrg. Continúa: "...Y a doce".

(...)

Est. Le indica a Virginia dónde falta una pieza diciendo: "Aquí abajo". Se le desbarata. Intenta ponerla mientras dice: "No cabe aquí, no cabe aqui" (la pieza es diferente a las de la torre). La sostiene entre sus brazos diciendo: "Ahora va a estar más alta, mira, mira". Insiste: "Eso no cabe aquí".

(Registro B, sesión VII)

La potencialidad educativa del juego de construcción-representación radica también en la trama de su estructura básica y en el progreso en la regulación que se produce en él. Se le ha considerado como un prolongación de los juegos funcionales destinados a ensayar y aprender las destrezas y habilidades manipulativas (Elkonin, 1980; Bruner, 1984). La repetición continua de las actividades de componer y descomponer proporciona una valiosa oportunidad para ensayar combinaciones de esquemas de acción que nunca serían intentadas en otras condiciones y para introducir en ellas variaciones sistemáticas. Así se pueden ir dominando los distintos aspectos de una tarea, repitiéndola hasta convertirla en una rutina familiar y, finalmente combinarla con otras para adaptarse a unos determinados requisitos y adquirir así el dominio de una habilidad compleja -manipulativa y mental-.

Este tipo de juego tiene además un trasfondo de simbolización cada vez más manifiesto. Los materiales permiten trasponer a un plano simbólico y reproducir determinadas actividades del mundo de los adultos. Esta dimensión simbólica facilita el carácter interactivo de la tarea de construir. Al mismo tiempo que las destrezas manipulativas y mentales se ensayan también las distintas posibilidades de comparar una actividad: hacer lo mismo en paralelo, hacerlo de forma complementaria o de forma recíproca. En definitiva, el juego de construcción-representación es un recurso muy adecuado para el aprendizaje de las habilidades cada vez más complejas que requiere el proceso de desarrollo tecnológico.

CONCLUSIONES: EL PROGRESO EN LAS FORMAS DE REGULACIÓN DE LA INTERACTIVIDAD

Los análisis realizados hasta aquí resultan insuficientes. De cara a la posible integración del juego en la planificación del currículum, nos interesa no sólo saber lo que ocurre en cada tipo de juego sino establecer sus posibles conexiones y la progresión que se pudiera dar entre ellos. Con esa intención realizamos una revisión comparativa de la información relativa a los dos tipos de juego analizados en el presente trabajo y de la información relativa al juego simbólico o sociodramático presentada en un trabajo anterior (Lozano y otros, 1996).

Comenzando con los contextos de referencia necesarios para que se de una actividad conjunta, vemos que presentan semejanzas y diferencias interesantes. Tanto en el juego picomotor como en el juego de construcciones el contexto de referencia viene dado por la propia actividad. Sin embargo en el primero, al no estar inducido por un escenario ni recursos específicos -tiene lugar en cualquier espacio libre-, la actividad desarrollada es de tipo "cuerpo a cuerpo" bajo las tres modalidades de correr juntos", "perseguirse" y "pelearse de forma simulada". En el juego de construcción el escenario y los recursos dispuestos inducen a una actividad manipulativa de carácter constructivo. En el juego sociodramático, por el contrario, el contexto de referencia no es ya la propia actividad sino la experiencia social evocada por el escenario y los recursos y que la actividad lúdica recrea simbólicamente.

Estas diferencias dan lugar a relaciones distintas entre las dimensiones prag-

mática y simbólica existentes en cada tipo de juego. En los dos primeros la dimensión fundamental es la pragmática. Tiene carácter estable y es la que configura la estructura de la actividad. La dimensión simbólica -que ni siquiera es imprescindible- se sujeta a la dimensión pragmática sirviéndole de mero pretexto -en el juego psicomotor- o como modelo que facilita la anticipación de la actividad completa -en el juego de construcción-. Esta relación se invierte en el juego socio dramático: la dimensión simbólica es la prioritaria -consiste en recrear experiencias sociales- y la dimensión pragmática se pone a su servicio -es sólo el instrumento mediador que hace posible la transposición de la experiencia- social al plano simbólico-. Esto da lugar a que en este tipo de juego la trama resulte mucho más variable e imprevisible.

A su vez, estas diferencias dan lugar a variaciones en las formas de regulación de la actividad conjunta. En los tres tipos de juego la regulación requiere la conjunción entre el discurso de la acción y el discurso verbal -lo que se hace y lo que se dice (Edwards y Mercer, 1987). Pero esta conjunción se produce de manera distinta en función de las diferencias entre las dimensiones pragmática y simbólica anteriormente descritas. En los dos primeros tipos de juego se da una actividad predominante con estructura estable. En el juego psicomotor esa estructura tiene carácter prelógico -es la de las actividades de correr justos, perseguirse y pelearse de forma simulada-. En el juego de construcción la estructura tiene carácter compositivo y, por lo tanto, lógico. En ambos casos, la estructura estable de la actividad constituye en todo momento la base de la regulación. Esa estabilidad permite que las formas de compartir la actividad -la imitación del otro, la complementariedad y la reciprocidad- se produzcan de forma simultánea. La regulación de la actividad se realiza fundamentalmente a través de la interpretación de los gestos y movimientos del otro. El lenguaje es un instrumento subsidiario. Sin embargo también contribuye a la regulación en la medida que es utilizado para explicitar determinados aspectos de las acciones que se están desarrollando o se tiene la intención de desarrollar. La función reguladora del lenguaje tiene un sentido progresivo: cada vez incide de una forma más anticipada, más completa y, en definitiva, más eficaz. El lenguaje comienza acompañando a la acción que se está desarrollando y explicitando su sentido o intencionalidad y llega a explicitar las reglas o guiones -en el juego psicomotor- o incluso a anticiparse a la acción formulando propuestas -en el juego de construcción-.

El juego sociodramático, por su carácter simbólico -alusivo a experiencias sociales-, tiene una estructura de carácter narrativo. Esa estructura puede llegar a ser muy versátil y no puede constituir la base de la regulación. Aunque las experiencias previas sean similares, esto no es suficiente para dar lugar a una actividad conjunta. Lo que realmente regula la actividad es el guión desarrollado desde algunos de los roles asumidos por los niños y niñas -los roles principales-: los protagonistas se encargan de que la actividad conjunta no se aparte mucho de los cauces que el guión prefija. La actividad no puede en este caso regirse por unos principios tan estables y compartidos. Los guiones remiten a las convenciones sociales propias de la cultura en la que se vive -que presentan una relativa variabilidad-. Estas pueden funcionar como criterio regulador sólo de manera parcial: pueden ser el criterio de quien desempeña alguno de los roles protagonistas. Pero difícilmente pueden convertirse en entrada en un principio de regulación compartido. Por ello intervienen subsidiariamente las formas de participación ya ensayadas en los otros juegos. En un principio

es la imitación de lo que se ve hacer a otro -generalmente a uno de los protagonistas lo que permite una cierta generalización de las convenciones sociales. Luego la imitación deja paso a la complementariedad para, finalmente, iniciarse una cierta reciprocidad. El lenguaje tiene una función más importante en este juego. Comienza también supeditándose a la acción, pero poco a poco se va produciendo un proceso de inversión y termina anticipándose a la actividad de una forma cada vez más completa y siendo el instrumento regulador prioritario. En un principio su función también consiste en explicitar el sentido o la intencionalidad de la acción que se está desarrollando o se va a desarrollar. Más tarde pone de manifiesto los roles y las propuestas de acción consiguientes permitiendo un consenso más explícito, para finalmente hacer posible el consenso anticipado del guión a desarrollar conjuntamente y de sus reglas.

La comparación entre los tres tipos de juego nos pone sobre la pista de una línea de análisis que nos parece muy interesante: la posible progresión entre sus formas de regulación. La regulación empieza descansando en la estructura de la propia actividad, que está regida por principios estables. El lenguaje simplemente la acompaña sirviendo de recurso para confirmar el consenso implícito. Poco a poco va adelantándose a la acción y haciendo cada vez más explícito el consenso, hasta llegar a conseguir que se produzca la inversión y -en el juego sociodramático- ser utilizado para anticipar y consensuar explícitamente el guión y las reglas convencionales de la actividad completa que se tiene intención de desarrollar.

En esa posible progresión de las formas de regulación pensamos que reside una de las potencialidades educativas más interesante del juego. El aprendizaje de las formas de regulación de las actividades humanas es una de las tareas más cruciales y más complejas de los niños y niñas pequeños. Por lo general, los niños y las niñas pequeños participan en las actividades sociales -incluidas las escolares desde una posición de heteronomía. Desde esta posición nunca podrían llegar a desarrollar todas las competencias sociales que necesitarán para participar en la sociedad actual. Es preciso ofrecerles un "lugar" donde realizar experiencias desde una posición más simétrica y más autónoma, pero sin las exigencias y la responsabilidad que supone la vida adulta. Ese "lugar" lo proporciona el juego. En el juego se pueden ensayar las propias habilidades, explorar libremente el mundo que nos rodea y las normas que rigen en la sociedad adulta. Todo ello sin la presión del logro y sin la responsabilidad de someterse a los imperativos de la realidad o a las convenciones sociales. Y, lo que es más importante, el juego brinda la posibilidad de experimentar y aprender las formas de compartir una actividad -en las que han sido iniciados previamente bajo la tutela del adulto- pero esta vez desde una posición más igualitaria, desde donde se puedan asumir más fácilmente la iniciativa y el control. Pensamos que el aprendizaje de la autonomía y las formas de regulación de la actividad conjunta son indispensables para poder integrarse como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho en una sociedad democrática.

Notas

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación patrocinado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (SE10) y que lleva por título "El juego en el curriculum de Educación Infantil", en el que también han participado Rosario Ortega, Miguel A. de Ben, M. Dolores Díaz, M. Luisa Viteri, M. Josefa Sánchez, M. del Carmen Márquez, Pilar Viñuela y Adriana Hernández.

1. Este registro ha sido realizado por Adriana Hernández en 1º de Educación Preescolar (4 años) del Colegio Público "El Real" de Carmona (Sevilla).

2. Aunque hablemos de "fases" no defendemos una concepción de períodos en el proceso de desarrollo que se siguen cronológicamente de forma lineal y necesaria. No es el lugar apropiado para entrar en un debate más profundo. Sólo decir que aceptamos la recursividad del proceso y el desfase en el desarrollo de las competencias o capacidades puestas en juego. Pero no por ello lo que ocurre en cada caso concreto deja de poder ser interpretado desde un modelo en el que las fases se siguen unas a otras en una secuencia determinada, cuya direccionalidad viene impuesta por el contexto sociocultural. Nos parece interesante establecer esa secuencia de cara a la posible intervención educativa en el proceso.

3. Este registro ha sido realizado por Carmen Márquez Gallardo en el curso 1º de Preescolar (4-5 años) del C.P. Oripo de Sevilla.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1975). Play is serious business. *Psychologia Today*, 3.
- Bruner, J. (comp. de J. L. Linaza) (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Edwards y Mercer (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Linaza, J.L. (1985): *El juego infantil*. Madrid: M.E.C.
- Lozano, M. T. y otros (1996): Los espacios de juego en la escuela: aprender jugando a "la casita". *Cultura y Educación*, 1, 99-113.
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender. Una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Díada.
- Ortega, R.(1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Alfar.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Mexico: F.C.E.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

