

RASAL

LINGÜÍSTICA

2013: 101-117

Recibido: 15.10.2014 | Aceptado: 9.11.2014

LA ELABORACIÓN LINGÜÍSTICA DEL MARCO FICCIONAL EN EL JUEGO DRAMÁTICO. VARIACIONES ENTRE NIÑOS DE DISTINTOS GRUPOS SOCIALES

*Maia Julieta Migdalek**

Universidad de Buenos Aires / CONICET

*Celia Renata Rosemberg***

Universidad de Buenos Aires / CONICET

*Josefina Arrúe****

Universidad de Buenos Aires / CONICET

RESUMEN

Diversas investigaciones que atendieron al estudio de las relaciones entre el juego dramático y el lenguaje evidenciaron que ciertas características de estas situaciones lúdicas pueden promover el desarrollo del discurso narrativo así como el uso de un lenguaje descontextualizado, características vinculadas a la alfabetización temprana. El presente trabajo tiene por objeto analizar el uso de ciertos recursos lingüísticos propios de un estilo de lenguaje explícito y descontextualizado en situaciones de juego dramático de las que participan niños de 4 años pertenecientes a sectores medios y a poblaciones urbano marginadas. El corpus comprende 157 situaciones audiograbadas de juego dramático. Los resultados del análisis mostraron diferencias significativas en el uso de algunos de estos recursos –perífrasis de obligación, cláusulas adverbiales causales y cláusulas sustantivas empleadas para identificar individuos– entre distintos tipos de juego. Dichas diferencias son relevantes en tanto muestran las potencialidades de un tipo de juego dramático específico para que los niños desarrollen habilidades lingüísticas y discursivas que serán luego capitalizadas en el proceso de alfabetización.

* Maia Julieta Migdalek *es* doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, becaria Posdoctoral del CONICET y Ayudante de Lingüística (Letras - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires). Su tesis doctoral se focalizó en el estudio de la regulación del juego en el Nivel Inicial como matriz para el desarrollo lingüístico. Recientemente se ha concentrado en el estudio de la argumentación infantil. Participa como investigadora en diversos proyectos de investigación y ha publicado artículos sobre juego y desarrollo lingüístico en diversas revistas científicas. Dirección electrónica: maiamig@hotmail.com.

PALABRAS CLAVE: juego dramático; niños; uso de lenguaje descontextualizado; alfabetización.

ABSTRACT

Various studies focusing on the relationships between dramatic play and language have shown that certain characteristics of ludic situations can promote the development of narrative discourse as well as the use of decontextualized language. Both are characteristic of early literacy. The present study aims to analyze dramatic play situations among four-year-old children, focusing on their use of certain linguistic resources typical of an explicit and decontextualized language style. The corpus consists of 157 situations recorded in the homes of 20 children from marginalized-urban populations and 20 from middle-income families. Results showed significant differences between different play modalities in the use of some of these linguistic resources - verbal periphrases that express obligation, causal adverbial clauses, and noun clauses used to identify individuals. Such differences are relevant since they show the potential of dramatic play, which can promote children's linguistic and discourse abilities that could be later taken advantage of in the literacy process.

KEYWORDS: dramatic play; children; decontextualized use of language; literacy.

** Celia Renata Rosemberg es doctora de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, investigadora Independiente del CONICET y Profesora Titular de Investigación Educativa (Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires). Lleva a cabo proyectos de investigación y desarrollo educativo dedicados al estudio de los procesos psicolingüísticos y socioculturales que inciden en el aprendizaje inicial del lenguaje oral y del lenguaje escrito, y a la elaboración de propuestas educativas destinadas a ampliar las oportunidades de aprendizaje de niños de distintos grupos sociales y culturales. Sus investigaciones han sido publicadas en revistas científicas de América y Europa así como también en libros y artículos destinados a la formación docente. Dirección electrónica: crrose@hotmail.com.

*** Josefina Arrúe es doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (becas SECyT y CONICET), especialista en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM, con el apoyo de la Beca PROFOR). Participó en programas de intervención para promover el desarrollo lingüístico y cognitivo de niños de diferentes grupos socioculturales. En la actualidad, integra el equipo de investigación "El lenguaje, el juego y la educación infantil" (UBACyT), se desempeña como formadora de docentes y desarrolla su trabajo postdoctoral (beca posdoctoral - CONICET) en la Provincia de Neuquén. Dirección electrónica: josefinaarrue@gmail.com

1. Introducción

El juego dramático, característico de la infancia temprana, conlleva la construcción de escenarios imaginados, de un “como si”; el niño deja en suspenso la situación del “mundo real” que está viviendo y crea una situación alternativa posible. El “hacer como si” temprano está basado en una actividad con objetos que con frecuencia involucra “guiones” o representaciones de conocimientos muy familiares (Garvey 1985; Nelson 1996). Se trata de juegos regulados por los mismos niños, en los que el lenguaje, con el tiempo, va adoptando un papel cada vez más importante en la estructuración de las acciones y en la elaboración del guión del juego.

Diversas investigaciones que se ocuparon del estudio de las relaciones entre el juego y el lenguaje pusieron de relieve que ciertas características de estas situaciones lúdicas pueden promover el desarrollo del discurso narrativo así como el uso de un lenguaje descontextualizado, explícito, con vocabulario preciso y una sintaxis relativamente compleja, como el que caracteriza a la escritura (Chall & Dale 1995; Dickinson & Tabors 2001; Dickinson, St. Pierre & Pettengil 2004; Galda 1984; Howe, Petrakos, Rinaldi & LeFebvre 2005; Manrique & Rosemberg 2009; Pellegrini 1985a; Stein, Migdalek & Sarlé 2012; Rivera & Dickinson 2013). Tanto el desarrollo de un estilo de lenguaje descontextualizado como el dominio de habilidades de discurso narrativas han mostrado tener un importante papel en la transición a la alfabetización (Dickinson & Tabors 2001; Galda, Pellegrini & Cox 1989; Pellegrini 1985b).

Algunos trabajos se han centrado en cómo el juego dramático promueve el desarrollo del discurso narrativo. En tanto que en este tipo de juego los niños representan eventos de la vida cotidiana, deben, para ello, analizar y reconstruir la estructura temporal y causal de estos eventos, estructura que es similar a la estructura de las narraciones (Galda 1984; Pellegrini & Galda 1982, 1993; Pellegrini 1985b; Rosemberg 2008). Nicolopolou (2005) señala que aquello que promueve las habilidades narrativas no es sólo la dramatización sino la comunicación y la interacción “metalúdica” que se despliega en torno al juego, que incluye la conversación y la negociación en la elaboración del juego y la resolución de conflictos durante su desarrollo.

Engel (2005) analiza también el desarrollo del lenguaje narrativo en un estudio longitudinal de situaciones de juego dramático en las que participan niños de entre 34 y 48 meses. Sus resultados muestran que los niños pequeños construyen dos tipos de ficción en los juegos narrativos: el mundo de “lo que es” (*what is*), que se basa en eventos de la vida cotidiana, y el del “y si” (*what if*), mundo de lo implausible o fantástico. Por su parte, el estudio de Garvey (1985) con 48 niños de entre 2 a 6 años evidencia dos modos distintos de construcción del plano ficcional en el juego dramático: uno en el que se dan directivas explícitas a los compañeros, que incluyen afirmaciones normativas, caracterizaciones de planes y objetos y la mención de planes, y otro que se apoya exclusivamente en el desempeño del papel ficcional.

Otras investigaciones (Howe *et al.* 2005; Manrique & Rosemberg 2009; Pellegrini 1985a, 1985b; Rosemberg 2008) que estudiaron en el contexto del hogar y en el jardín de infantes el habla de los niños al interactuar con pares en situaciones de juego sociodramático, identificaron aquellas características distintivas de este tipo de juego que dan lugar a que los niños usen y desarrollen recursos lingüísticos más complejos. En efecto, estos trabajos mostraron que el juego dramático, al requerir el cambio de roles de la realidad a la fantasía, conduce a los niños a realizar transformaciones de objetos y transformaciones ideacionales —estas últimas más abstractas e independientes de los objetos presentes—. Estas transformaciones verbales explícitas evitan la ambigüedad y sostienen la trama narrativa que se despliega en la situación lúdica. Los niños deben recurrir al empleo de formas en las que priman las referencias endofóricas: los objetos y los personajes se identifican y describen por medio de sintagmas nominales que incluyen diversos tipos modificadores, tales como adjetivos, cláusulas relativas y sintagmas preposicionales.

Para definir estas transformaciones de manera tal que el significado no sea ambiguo y para negociar las transformaciones con sus compañeros de juego, los niños deben, entonces, emplear un lenguaje explícito, descontextualizado y con una sintaxis relativamente compleja. Como ha sido señalado por Howe y colaboradores (2005), la resolución de conflictos entre los niños en estas situaciones de juego dramático también da lugar al uso de formas endofóricas, frases nominales, conjunciones y verbos en pasado y en futuro. En un sentido similar, Stein, Migdalek y Sarlé (2012) mostraron que las situaciones de juegos reglados constituyen un contexto en el que niños y adultos emplean formas lingüísticas para remitir a las reglas que pueden involucrar un cierto grado de descontextualización, tales como formas impersonales, pasivas con el pronombre *se* y perífrasis de obligación.

La mayoría de las investigaciones mencionadas han tomado como objeto de estudio situaciones lúdicas de las que participan niños de familias de sectores socioeconómicos medios. Son escasos los trabajos que analizaron situaciones de juego dramático en otras poblaciones de niños. En un trabajo reciente, Rosemberg, Arrúe y Migdalek (en prensa) analizaron situaciones de juego dramático en el hogar de niños de sectores medios y de poblaciones urbano marginadas e identificaron tres tipos de situaciones lúdicas que se distinguen por el uso de diferentes recursos discursivos: I) situaciones en las que el o los niños se manejan simultáneamente en 2 planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real) que se elaboran y distinguen claramente por medio de recursos lingüísticos y discursivos; II) situaciones en las que, por medio de muñecos, la realidad ficcional se construye a través de acciones y lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” de la situación lúdica, y III) situaciones en las que el o los niños se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones, ni señalar vínculos entre las actividades y los objetos del juego y los de la realidad. El presente trabajo tiene por objeto analizar las diferencias cuantitativas en el uso de ciertos recursos lin-

güísticos específicos, propios de un lenguaje explícito, según los distintos tipos de juego mencionados y el grupo social de procedencia de los niños.

2. Metodología

2.1. *Las situaciones analizadas*

Se analizó un total de 157 situaciones de juego dramático: 112 situaciones registradas en hogares de 20 niños de 4 años de sectores medios en las que, por lo menos, alguno de los padres posee educación universitaria completa; y 45 situaciones en los hogares de 20 niños de 4 años de sectores urbano marginados cuyos padres tienen educación primaria completa o incompleta.

2.2. *Obtención de información empírica*

La recolección de datos se llevó a cabo mediante observaciones, registradas en audio, de la interacción verbal de cada una de las situaciones de las que participaron los niños en su medio familiar y comunitario durante 12 horas distribuidas en 3 o 4 días. Se seleccionaron las situaciones de juego dramático en las que participaron los niños de ambos grupos sociales junto con sus padres, hermanos y otros familiares o cuidadores que interactuaban con ellos. A los participantes –adultos y niños mayores– se les solicitó que realizaran las actividades que cotidianamente se producían en el hogar de la manera habitual. El observador respondía a los comentarios del niño y de sus familiares, pero no promovía conversaciones ni actividades específicas.

Las grabaciones fueron transcritas para su análisis. Los registros de audio fueron complementados con registros escritos acerca de otros rasgos (interacciones kinésicas, gestuales, disposición espacial de los participantes, entre otros) de las situaciones de juego.

2.3. *Análisis de la información empírica*

En el presente trabajo se analizan mediante procedimientos estadísticos (modelo ANOVA de dos factores intersujetos) las diferencias en el uso infantil de ciertos recursos lingüísticos específicos en función de dos variables independientes: el tipo de juego dramático y el grupo social de procedencia.

El grupo social de procedencia se definió por el nivel educativo de los padres. En el caso de los sectores medios, se incluyeron niños cuyos padres hubiesen completado la educación universitaria. En el caso de los niños de familias que vivían en poblaciones urbano marginadas, se incluyeron sólo niños cuyos padres habían alcanzado como máximo nivel de escolaridad primaria incompleta o completa.

Las categorías referidas a la variable tipo de juego se construyeron inductivamente empleando un procedimiento cualitativo, el Método Comparativo Constante (Strauss & Corbin 1991), a partir del modo de construcción del mundo de ficción en las situaciones de juego dramático (Rosemberg, Arrúe & Migdalek en prensa). A continuación se presentan e ilustran por medio de ejemplos las 3 categorías elaboradas.

El primer tipo de situaciones de juego dramático (Tipo I) reúne aquellas en las que el o los niños se manejan simultáneamente en 2 planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real). Este tipo se caracteriza por el empleo por parte de los niños de ciertos recursos discursivos para instaurar el juego, crear el contexto dramático y desarrollar el guión. En efecto, para asignar roles o sugerir marcos de actividades a dramatizar, los niños recurren a la forma *dale* o bien en cláusulas sustantivas con un verbo flexionado en pretérito imperfecto (“Dale que eras mi mamá”; “Dale que hoy teníamos un baile”) o bien luego de cláusulas independientes con verbo flexionado en pretérito imperfecto en las que *dale* se incluye como una estrategia de cortesía (“Hoy teníamos un baile, ¿dale?”). Cabe señalar que el pretérito imperfecto, que se emplea típicamente en los textos narrativos para establecer un plano de realidad ficcional, cumple esta misma función en estas situaciones de juego, generando un vínculo de distancia respecto del plano de la realidad cotidiana. El uso del pretérito imperfecto acompaña casi siempre las transformaciones explícitas de los objetos de la realidad a la fantasía (“Esto era la cuna cuando él se iba de viaje con nosotras”) y se observa también en los casos en los que los niños se ven obligados a restablecer el marco del juego (“No, estábamos jugando a que yo era grande”). Cuando se trata de juegos compartidos, los distintos participantes negocian los roles y las transformaciones de objeto y suelen recurrir para ello a estrategias de cortesía (“Esto es para cocinar, porque no podemos vivir sin comida. (...) ¿No es cierto, Sol, que no podemos vivir sin comida?”). En estos casos, el guión del juego, la trama narrativa, se despliega en colaboración (Sol: “¿Dale que éramos cocineras y nos íbamos de viaje?”; Laila: “Nosotras éramos las cocineras del avión que decían todas las cosas y además cocinábamos”).

Una vez que el juego se ha instaurado, los niños se mueven en ese mundo ficcional como si fuese el real y para hacer avanzar la acción recurren a formas verbales flexionadas en presente (“Necesitamos hijos, pero los hijos con las niñas”) y al futuro perifrástico (“Yo voy a traer la comida”, “Voy a traer un microondas”). Estas situaciones de juego en las que la trama narrativa se textualiza con un importante grado de complejidad, que incluye, en muchos casos, el uso de vocabulario preciso (“microondas”, “aceite de oliva”) y la mención y atribución de estados internos (“Tiene sueño”, “Está contento”), dan lugar a la elaboración de un discurso narrativo que acompaña el desarrollo de la acción dramática creando un “mundo posible” construido a través de transformaciones del mundo real que se realizan de modo explícito y discursivamente. El siguiente fragmento de intercambio ilustra una situación de juego de este tipo.

- (1) Catalina (4 años, población urbano marginada) se acerca al lugar en que Victoria y Ayelén juegan a la casita y se integra al juego.
 ((Ayelén invita a Catalina a entrar en la casita que armaron. Catalina quiere entrar por el frente, Ayelén le dice con un gesto que pase por otro lado.))
 Victoria: Bueno, yo era la mamá.
 Victoria: Yo era la mamá, ¿dale?
 Ayelén: No, ella era mi hija y vos eras la...
 Catalina: No.
 Victoria: No, era mi hijo. Todos eran hermano de él {el hijo es un muñeco bebote}.
 Victoria: Ustedes tienen que ir a la escuela. ¡Eh! No, no, no. Bueno, vayan a la escuela, chicos.
 Ayelén: Todavía no.
 Victoria: La Cati era la más grande. A las doce se van a la escuela.
 Ayelén: Ya son la una.
 Victoria: Bueno, vayan, dale. Dale, dale, Cati, andá.
 ((Ayelén y Catalina salen de la casa que construyeron para jugar, haciendo de cuenta que van a la escuela.))
 Ayelén: Cati. La seño era la seño de nosotros.
 (...)

El segundo tipo de juego dramático (Tipo II) categoriza situaciones en las que la realidad ficcional se construye a través de acciones y de lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” del juego. Suelen ser situaciones de juego compartido en las que los niños emplean muñecos y cada uno asume discursivamente el papel de uno de ellos. Muchas veces recuperan temáticas, historias y personajes de películas o programas de televisión. Se caracterizan por la preeminencia de enunciados destinados a negociar el curso de acción del juego y por el empleo del discurso directo para dar voz a los muñecos. Tales enunciados presentan característicamente formas verbales flexionadas en presente (“Yo quiero ser pelado”; “En verdad es para la lucha, te lo ponés acá”; “Yo llevo la cucha y vos la botella”) y en futuro simple del modo indicativo (“Pero yo te mataré igual”; “Le pegaré a tu hermoso auto”). Cabe señalar que, como el uso del futuro simple no es habitual en los intercambios cotidianos en la variante del español hablada en las familias de los niños, su empleo para la dramatización configura un registro que contribuye a la caracterización de la situación y a la definición de un plano ficcional que se distingue de la realidad cotidiana.

Asimismo, en este segundo tipo de situaciones es más frecuente que en el primer tipo el uso de directivas para regular la acción de los compañeros de juego y también la propia. En muchos casos estas directivas se realizan a través de perífrasis de obligación con el auxiliar *tener* (“Ahora *tenés que buscarme*”; “*Me tenés que terminar de matar*”). También se observa con frecuencia en este tipo de situaciones de juego el uso de enunciados metalúdicos (“En el juego yo voy a usar esto”;

“No, no vale ponerse ahí”; “Pero si te mato, te mato. Tenés que respetar las reglas.”). El intercambio 2, que se presenta a continuación, ilustra este tipo de juego en el que la construcción de la realidad ficcional se realiza a través de acciones y de lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” del contexto lúdico.

- (2) Lautaro (4 años, sectores medios) y Rafael (6 años) juegan con sus muñecos playmobil, los accesorios que traen los muñecos incluidos y otros juguetes.
- Rafael: ((aprieta un botón del auto y dispara)) ¡No! ¡Me salió!
- Rafael: ¡Mirá, te puedo disparar cuando quiera! ¡Mirá!
- Lautaro: ¡No, no me dispaes!
- Rafael: ((cambia la voz, imita una voz de villano)) ¡Te dispararé cuando yo quiera!
- Lautaro: ¡Tengo el escudo ya!
- Rafael: ¡Pero yo te mataré igual!
- Rafael: ¡Le pegaré a tu hermoso auto!
- ((Rafael avanza con el auto hacia el auto de Lautaro y Lautaro esconde su auto detrás de la bolsa.))
- Rafael: No, no vale ponerse ahí.
- Rafael: ¡Tenés que luchar!
- Lautaro: Es que no puedo luchar.
- Rafael: ((le pega con su auto al del hermano)) ¡Piuuu, piuuu!
- Lautaro: No, yo no quiero pegar con esto, con esto, dale.
- (...)
- ((Rafael agarra el camión y avanza hacia el auto del hermano. Lautaro mira. Rafael intenta disparar.))
- Lautaro: ¡No, no quiero que me mates!
- Rafael: No, *pero si te mato, te mato. Tenés que respetar las reglas.*
- Lautaro: ¡No!

El tercer tipo (Tipo III) está constituido por situaciones en las que el o los niños se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones, ni señalar vínculos entre las actividades y los objetos del juego y los de la realidad. Se trata de situaciones en las que el niño, de modo verbal y no verbal, mediante dramatizaciones, construye una trama o guión. Pero a diferencia del primer tipo de situación descrito, en este caso no se registra ningún tipo de transformaciones explícitas a nivel discursivo ni la elaboración por medio del discurso de un plano de realidad que se distinga del real mediante recursos tales como el uso de pretérito imperfecto. Los niños recurren para hacer avanzar la acción al uso tanto del futuro perifrástico (“Voy a buscar el libro de hechizos”; “Voy a hacer un hechizo”) como del presente del modo indicativo (“Ahí veo un monstruo en la oscuridad: ¡fuego!”; “Tengo muchos hechizos”). El intercambio 3 ilustra una situación de juego de Tipo III.

- (3) Karen (4 años, población urbano marginada) juega a hacer hechizos; están presentes la observadora y su hermana Verónica (6 años).
- Karen: ¡Eh! ¡Vainilla y de chocolate! ¡Chi, chi, chi! ((Pone dentro de una cacerola de juguete unas chapitas y plasticola, luego las toca con la varita.))
- Karen ((a observadora)): *Estoy haciendo un hechizo.*
- Karen: ¡Hago un hechizo con esto! ((Mueve los objetos.)) Agua con china y con cuachi, a ver, a ver, a ver, a ver, listo ((abre la plásticola y pone pegamento dentro de la cacerolita)).
- Karen: *¡Pata de cabra que sea un hechizo rico!* ((Toca con la varita la cacerola.))
- Karen: ¡Oh! Salió el hechizo, a chi. ((Aplaudé.))
- Karen ((a observadora)): ¿Otra vez hago hechizo?
- Observadora: ((Asiente.))
- Karen: ¡Que salga el hechizo con todo ra-ra-ra, un gran hechizo con toda la ra-ra-ra! ¡Sale el hechizo, sale el hechizo!
- (...)

Para el análisis de los recursos lingüísticos se seleccionaron aquellos presentes en el corpus que corresponden a rasgos de un estilo de lenguaje descontextualizado y que contribuyen tanto a la construcción del plano ficcional del juego como a su distinción del plano real:

1. Cláusulas relativas. Resultan de interés en tanto permiten identificar sin ambigüedad referentes en el juego. Ejemplo: Julia ((jugando a tomar el té)): “Este es el bizcochuelo *que puede comer Emilia*”.
2. Cláusulas sustantivas. Del conjunto de cláusulas sustantivas se seleccionaron: a) aquellas que se emplean para establecer el marco ficcional, como en los siguientes ejemplos: Paz ((jugando a las princesas)): “¿Hacíamos *que vos tocabas el timbre?*”; Agustina ((jugando a las princesas)): “Dale *que el príncipe se encontró con la mala y la mala le hechizó y se convirtió en rana?*”, y b) aquellas que permiten señalar un individuo en el juego. Ejemplo: Paz ((jugando a las princesas)): “*El que fue* le pego una patada”. Los subgrupos se cuantificaron por separado.
3. Perífrasis de obligación. Su consideración se fundamenta en el empleo que hacen los niños para la regulación de la trama lúdica. Ejemplo: Lucas: “No podés quedar así como bruja, *tenés que ponerte el sombrero*”.
4. Cláusulas adverbiales causales. En el corpus sólo se identificaron casos encabezados por *porque*. Se emplean para justificar las acciones del guión a dramatizar. Ejemplo: Bruno: “No, *porque ya no tenía superpoderes*”.
5. Cláusulas adverbiales finales. Al igual que las cláusulas causales, justifican aspectos de la trama lúdica. Ejemplo: Francisco ((jugando con muñecos)): “¡Ey! ¡Lo necesito el salvavidas *para que nade y no se ahogue!*”.

3. Resultados

Los resultados del análisis pusieron de manifiesto diferencias en el empleo que realizan los niños de perífrasis de obligación, cláusulas relativas, cláusulas sustantivas para establecer el marco ficcional, cláusulas sustantivas para identificar individuos, cláusulas adverbiales causales y cláusulas adverbiales finales, en función del tipo de juego y del grupo social

A continuación se presentan los resultados del análisis de varianza en relación con cada uno de los recursos lingüísticos considerados, según el modelo ANOVA de dos factores intersujetos, tomando como variables independientes al grupo social (sectores medios y poblaciones urbano marginadas) y al tipo de juego (I, II y III).

3.1. Grupo social, tipo de juego y cláusulas relativas

Las cláusulas relativas son empleadas en las situaciones de juegos por ambos grupos de niños. En la tabla 1 que se presenta a continuación pueden observarse las medias y los desvíos de la cláusula relativa para cada categoría de grupo social y tipo de juego.

Tipo de Juego	Poblaciones urbano marginadas (45)		Sectores medios (112)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
TIPO I	0.59	1.33	2.13	4.00
TIPO II	0.33	0.49	1.10	2.02
TIPO III	0.29	0.49	1.69	2.53

Tabla 1. Medias y desvíos de cláusulas relativas para cada grupo social de procedencia y tipo de juego

El análisis llevado a cabo detecta, únicamente, diferencias significativas en función del grupo social $F_{(1, 148)} = 7.17$, $MSE = 5.56$, $p < .01$. En efecto, el grupo social de los sectores medios tiene puntajes significativamente mayores que el grupo de las poblaciones urbano marginadas. El análisis no detecta diferencias significativas producto del tipo de juego $F_{(2, 148)} = 0.86$, $MSE = 5.56$, $p = .43$, ni tampoco efectos de interacción entre grupo social y tipo de juego $F_{(2, 148)} = 0.34$, $MSE = 5.56$, $p = .71$.

3.2. Grupo social, tipo de juego y perífrasis de obligación

Las perífrasis de obligación son usadas con relativa frecuencia tanto por los niños de sectores medios como por los niños de poblaciones urbano marginadas mientras juegan con el objeto de regular la acción de sus pares. En la tabla 2, que

se presenta a continuación, pueden observarse las medias y los desvíos de estas formas para cada categoría de grupo social y de tipo de juego.

Tipo de Juego	Poblaciones urbano marginadas (45)		Sectores medios (112)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
TIPO I	1.55	2.58	7.54	12.39
TIPO II	0.07	0.26	1.22	1.93
TIPO III	1.14	2.19	4.30	5.24

Tabla 2. Medias y desvíos de perífrasis de obligación para grupo social de procedencia y tipos de juegos

El análisis de varianza realizado muestra diferencias significativas según el grupo social, $F_{(1, 150)} = 9.52$, $MSE = 32.48$, $p < .01$. En efecto, el grupo social medio presenta un uso significativamente mayor de perífrasis de obligación en comparación con el grupo de poblaciones urbano marginadas. El análisis, también, detecta diferencias significativas por tipo de juego $F_{(2, 150)} = 5.41$, $MSE = 32.48$, $p < .01$. Al realizar el análisis post-hoc mediante la prueba de contraste de Bonferroni se puede observar que hay diferencias significativas entre el tipo de juego I y II ($p < .01$), pero no así entre I y III, y II y III. El análisis de varianza no detecta efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social $F_{(2, 150)} = 2.10$, $MSE = 32.48$, $p = .13$.

3.3. Grupo social, tipo de juego y cláusulas adverbiales causales

Las cláusulas adverbiales causales permiten presentar justificaciones para las acciones que se proponen en la trama narrativa. En la tabla 3, que se presenta a continuación, pueden observarse las medias y los desvíos de esta estructura para cada categoría de grupo social y tipo de juego.

Tipo de Juego	Poblaciones urbano marginadas (45)		Sectores medios (112)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
TIPO I	0.95	1.33	5.29	7.71
TIPO II	0.27	0.59	1.33	2.35
TIPO III	0.43	0.79	4.97	6.59

Tabla 3. Medias y desvíos de cláusulas adverbiales causales para grupo social de procedencia y tipos de juegos.

El análisis llevado a cabo muestra diferencias significativas según grupo social: $F_{(1, 150)} = 13.30$, $MSE = 21.67$, $p < .001$. También en este caso el grupo social medio presenta un uso significativamente mayor de este recurso en comparación con el grupo de niños que viven en poblaciones urbano marginadas. El análisis detecta, además, diferencias significativas por tipo de juego $F_{(2, 150)} = 3.11$, $MSE = 21.67$, $p < .05$. Al proceder con el análisis post-hoc utilizando la prueba de contraste de Bonferroni se observan diferencias significativas entre el tipo de juego I y II ($p < .05$), pero no así entre I y III, y II y III. El análisis de varianza no detecta efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social $F_{(2, 150)} = 1.79$, $MSE = 21.67$, $p = .17$.

3.4. Grupo social, tipo de juego y cláusulas adverbiales finales

Las cláusulas finales les permiten a los niños desplegar la trama narrativa justificando sus acciones en el juego. En la tabla 4, que se presenta a continuación, pueden observarse las medias y los desvíos de este recurso para cada categoría de grupo social y de tipo de juego.

Tipo de Juego	Poblaciones urbano marginadas (45)		Sectoros medios (112)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
TIPO I	0.32	0.84	0.50	1.29
TIPO II	0.00	0.00	0.14	0.40
TIPO III	0.29	0.49	0.43	0.80

Tabla 4. Medias y desvíos de cláusulas adverbiales finales para grupo social de procedencia y tipos de juegos

El análisis de varianza no muestra diferencias significativas entre los grupos sociales $F_{(1, 150)} = 1.11$, $MSE = 0.57$, $p = .29$, tampoco muestra diferencias significativas entre los distintos tipos de juego $F_{(2, 150)} = 2.59$, $MSE = 0.57$, $p = .08$, ni efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social $F_{(2, 150)} = 0.01$, $MSE = 0.57$, $p = .99$.

3.5. Grupo social, tipo de juego y cláusulas sustantivas para referir un individuo

Un uso destacado de las cláusulas sustantivas en el juego es la identificación de referentes. En la tabla 5, que se presenta a continuación, pueden observarse las medias y los desvíos de este recurso con esta función para cada categoría de grupo social y tipo de juego.

Tipo de Juego	Poblaciones urbano marginadas (45)		Sectoros medios (112)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
TIPO I	0.73	1.45	2.42	4.10
TIPO II	0.07	0.26	0.92	1.26
TIPO III	0.43	1.13	1.41	2.18

Tabla 5. Medias y desvíos de cláusulas sustantivas para identificar para grupo social de procedencia y tipos de juegos

El análisis de varianza detecta diferencias significativas en función del grupo social $F_{(1, 150)} = 7.86$, $MSE = 4.60$, $p < .01$. Se observa que el grupo social medio presenta un uso significativamente mayor de este recurso en comparación con el grupo de poblaciones urbano marginadas. El análisis, también, detecta diferencias significativas por tipo de juego $F_{(2, 150)} = 2.94$, $MSE = 4.60$, $p = .05$. Al realizar el análisis post-hoc a partir de la prueba de contraste de Bonferroni se observan diferencias significativas entre el tipo de juego I y II ($p = .05$), pero no así entre el I y el III, y entre el II y el III. El análisis de varianza no detecta efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social $F_{(2, 150)} = 0.48$, $MSE = 4.60$, $p = .62$.

3.6. Grupo social, tipo de juego y cláusulas sustantivas para instaurar el marco ficcional

Las cláusulas sustantivas también son empleadas en el juego para el establecimiento de un marco ficcional. En la tabla que se presenta a continuación se pueden observar las medias y los desvíos de la utilización de este recurso con esta función para cada categoría de grupo social y tipo de juego.

Tipo de Juego	Poblaciones urbano marginadas (45)		Sectoros medios (112)	
	Medias	Desvíos	Medias	Desvíos
TIPO I	0.45	2.13	3.63	9.77
TIPO II	0.00	0.00	0.51	1.76
TIPO III	0.00	0.00	0.41	1.17

Tabla 6. Medias y desvíos de cláusulas sustantivas para establecer el marco ficcional para grupo social de procedencia y tipos de juegos

El análisis de varianza no detecta, en relación con este recurso, diferencias significativas entre los grupos sociales $F_{(1, 150)} = 2.93$, $MSE = 16.62$, $p = .09$. Tampoco

se observan diferencias significativas entre los distintos tipos de juego, $F_{(2, 150)} = 2.71$, $MSE = 16.62$, $p = .07$, ni efectos de interacción entre tipo de juego y grupo social, $F_{(2, 150)} = 1.52$, $MSE = 16.62$, $p = .22$.

4. Discusión

El análisis de las situaciones de juego dramático realizado en el presente trabajo consideró el uso infantil de ciertos recursos lingüísticos (perífrasis de obligación, cláusulas relativa, cláusulas sustantivas para establecer el marco ficcional, cláusulas sustantivas para identificar individuos, cláusulas adverbiales causales y cláusulas adverbiales finales) en función del grupo social de los niños así como también del tipo de juego. Los resultados del análisis mostraron diferencias significativas en el uso de estos recursos lingüísticos por parte de los niños de los dos grupos sociales. En este sentido, los resultados observados en las situaciones de juego analizadas son coincidentes con otros trabajos previos que señalan, a partir del análisis de otras situaciones de interacción, diferencias en el uso del lenguaje entre niños según el grupo social de procedencia (Hart & Risley 1995; Hoff 2006; Fernald, Perfors & Marchman 2006; Rosemberg, Alam & Stein 2014).

A pesar de estas diferencias cuantitativas, los resultados mostraron que, en las situaciones registradas en los dos grupos sociales, los tres tipos distintos de juego dramático involucran el uso por parte de los niños de recursos característicos de un estilo de lenguaje descontextualizado, que contribuyen a desplegar el guión y a hacer avanzar la acción narrativa. Así, por ejemplo, se observó el empleo de cláusulas adverbiales causales como justificación de una acción lúdica (“Ahora voy a hacer un hechizo de fuego *porque hay un monstruo*”; “¿Dale que estábamos encerradas acá *porque un lobo los llevó a su castillo*?”). También se registró con relativa frecuencia el uso de cláusulas adverbiales finales tanto para especificar aspectos de la trama como para justificar acciones (“¿Necesitábamos la caja de herramientas *para que todos pudieran arreglar el barco*?”). Asimismo, se observó el uso de cláusulas relativas que evitan la ambigüedad al especificar referentes (“Ahí viene una persona *que quiere comprar, mirá*”), cláusulas sustantivas que instauran el plano ficcional (“¿Dale *que el capitán estaba en el bote*?”), cláusulas sustantivas que identifican individuos en el juego (“*El que se sube a mis naves* va a tener que pagar mucho por eso”) y perífrasis de obligación que regulan las acciones lúdicas (“*Tengo que manejar el bote o si no, te caés*”).

Cabe señalar que a pesar de que estos recursos se observaron en los distintos tipos de situaciones de juego, el análisis estadístico identificó diferencias significativas en el uso de algunos de estos recursos —perífrasis de obligación, cláusulas adverbiales causales y cláusulas sustantivas empleadas para identificar individuos—, en particular entre el juego de tipo I y los otros tipos de juego. Este tipo de juego se caracteriza porque el o los niños se manejan simultáneamente en 2 planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real). Probablemente ello

dé lugar a que los niños empleen en mayor medida ciertos recursos discursivos para instaurar el juego, crear el contexto dramático y realizar las transformaciones de objetos necesarias para pasar del plano de la realidad al plano ficcional. En este sentido, cabe afirmar que en este tipo de juego dramático es en el que mejor se expresa la relación bidireccional entre el lenguaje y el juego a la que aluden diferentes investigadores (Nelson 1996, 2007; Seidman, Nelson & Gruendel 1986; Rosemberg 2008, 2010; Engel 2005; Nicolopolou 2005). Por una parte, el juego se sostiene por medio del uso del lenguaje en la interacción social. Por otra parte, dado que el juego demanda el empleo por parte de los niños de recursos lingüísticos de mayor complejidad para construir una realidad ficcional, estas situaciones brindan a los niños la oportunidad para el desarrollo lingüístico y discursivo (Howe *et al.* 2005; Pellegrini 1985; Dickinson *et al.* 2004; Rosemberg 2002, 2008, 2010; Snow 1983, entre otros).

La relevancia de identificar otros factores que, como el tipo de juego, pueden, con independencia del grupo social, generar oportunidades para que los niños hagan uso de recursos lingüísticos más complejos se pone de manifiesto cuando se considera que todos estos recursos, que contribuyen a desplegar el guión y a hacer avanzar la acción narrativa, implican por parte de los niños el uso de un estilo de lenguaje explícito y descontextualizado. Este estilo, que es el que caracteriza a la prosa escrita, ha sido frecuentemente asociado con los logros en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Chall & Dale 1995; Dickinson & Tabors 2001; Dickinson, St. Pierre & Pettengil 2004; Howe *et al.* 2005; Manrique & Rosemberg 2009; Michaels 1988; Nelson 1996; Pellegrini 1985; Rosemberg 2002, 2008; Seidman *et al.* 1986). Como se ha mostrado en un número importante de investigaciones previas, el dominio y uso de este estilo discursivo es fundamental en el proceso de alfabetización (Dickinson *et al.* 2004; Michaels 1988; Pellegrini 1985; Snow 1983, entre otros). Las situaciones de juego dramático permiten de este modo que los niños desarrollen habilidades lingüísticas y discursivas que serán luego capitalizadas en el proceso de alfabetización.

Referencias

- Chall, J. S. & E. Dale. 1995. *Readability revisited: The new Dale-Chall readability formula*. Cambridge: Brookline Books.
- Dickinson, D. K., R. B. St. Pierre & J. Pettengil. 2004. "High quality classrooms: a key ingredient to family literacy programs' support for children's literacy", en: Wasik, B. (ed.) *Handbook of family literacy*, 137-154. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- & P. O. Tabors. 2001. *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Engel, S. 2005. "The narrative worlds of what is and what if", en: *Cognitive Development* 20. 514-525.
- Fernald, A., V. A. Marchman & A. Weisleder. 2013. "SES differences in language process-

- ing skill and vocabulary are evident at 18 months”, en: *Developmental Science* 6 (2). 234-248.
- Galda, L. 1984. “Narrative competence: Play, storytelling and story comprehension”, en: Pellegrini, A. & T. Yawkey (eds.) *The development of oral and written language in social context*, 105-119. Norwood, N.J.: Ablex.
- A. Pellegrini & S. Cox. 1989. “A Short-Term Longitudinal Study of Preschoolers’ Emergent Literacy”, en: *Research in the Teaching of English* 23 (3). 292-309.
- Garvey, C. 1985. *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Hart, B. & T. Risley. 1995. *Meaningful differences in the every day experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hoff, E. 2006. “Environmental supports for language acquisition”, en: Dickinson, D. & S. Neuman (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, 163-172. New York: Guilford.
- Howe, N., H. Petrakos, C. Rinaldi & R. LeFevbre. 2005. “This is a bad dog, you know... constructing shared meanings during sibling pretend play”, en: *Child Development* 76 (4). 783-94.
- Manrique M. S. & C. R. Rosemberg. 2009. “El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes”, en: *SUMMA Psicológica UST* 6 (2). 105-118.
- Michaels, S. 1988. “Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso”, en: Cook-Gumperz, J. (ed.) *La construcción social de la alfabetización*, 109-135. Barcelona: Paidós.
- Nelson, K. 1996. *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- 2007. *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicolopolou, A. 2005. “NICHD Early Child Care Research Network. Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading”, en: *Developmental Psychology* 41. 428- 442.
- Pellegrini, A. & L. Galda. 1993. “Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research”, en: *Reading Research Quarterly* 28. 163-175.
- & L. Galda. 1982. “The effects of thematic-fantasy play training on the development of children’s story comprehension”, en: *American Educational Research Journal* 19. 443-452.
- 1985a. “Relations between preschool children’s symbolic play and literate behavior”, en: Galda, L. y A. Pellegrini (eds.) *Play language and stories*, 79-97. Norwood, NJ: Ablex.
- 1985b. “The narrative organization of children’s fantasy play”, en: *Educational Psychology* 5. 17-25.
- Rivera, B. & D.K. Dickinson. 2013. “Exploring the Relationship Between Vocabulary Learning, Play and Narrative Retell”. Póster presentado en: *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Seattle, Estados Unidos, 18 al 20 de abril.
- Rosemberg, C. R. 2008. “El lenguaje y el juego en la educación infantil”, en: Sarlé, P.

- (coord.) *Enseñar en clave de juego: enlazando juegos y contenidos*, 61-75. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rosemberg, C. R. 2010. "El juego una matriz para el desarrollo infantil", en: Sarlé, P. (comp.) *Lo que importa es Jugar*, 41-56. Rosario: Homo Sapiens.
- Rosemberg, C. R., F. Alam & A. Stein. 2014. "Factors reflecting children's use of temporal terms as a function of social group", en: *Language, Interaction and Acquisition* 5 (1). 38-61.
- Rosemberg, C., J. Arrúe & M. Migdalek. en prensa. "El lenguaje en la construcción del 'mundo de ficción' en el juego dramático", en: Sarlé, P. (coord.) *Dale que... juego dramático y desarrollo del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rosemberg, C. R. 2002. *La conversación en el aula: aportes para la enseñanza a través del discurso*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Seidman, S., K. Nelson & J. Gruendel. 1986. "Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy", en: Nelson, K. (ed.) *Event knowledge: Structure and function in development*, 161-187. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C.E. 1983. "Literacy and language: relationships during the preschool years", en: *Harvard Educational Review* 53 (2). 165-189.
- Stein, A., M. Migdalek & P. Sarlé. 2012. "'Te enseño a jugar': caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica", en: *Revista Psykhe* 21 (1). 55-67.
- Strauss, A. L. & J. Corbin. 1991. *Basics of qualitative research*. Londres: Sage Publications.