

## **El uso regulativo del lenguaje en el juego**

Maia Julieta Migdalek – Universidad de Buenos Aires

Celia Renata Rosemberg – Universidad de Buenos Aires - Conicet

### Resumen

El presente trabajo tiene por objeto presentar los resultados preliminares del proyecto de investigación “El uso regulativo del lenguaje en el juego”, enmarcado en el Ubacyt “El lenguaje, el juego y la enseñanza en la educación infantil”, ambos dirigidos por la Dra Celia Rosemberg. En el marco de una perspectiva psicolingüística y sociocultural del desarrollo humano (Vygotski, 1964; Nelson, 1996; Luria, 1995; Werstch, 1998), el proyecto considera la relación de influencia mutua entre el lenguaje y el juego. En tanto el lenguaje constituye un instrumento para la representación y comunicación de experiencias y para el control de la actividad humana (Luria, 1995), permite la regulación del juego y la recreación de experiencias infantiles en la situación lúdica. Asimismo, la situación de interacción requiere que el niño use sus recursos lingüísticos para comunicarse con otros de modo tal que estos puedan comprender las intenciones que lo motivan y lleven a cabo sus demandas.

El corpus del proyecto está conformado por situaciones de juego en salas de 3, 4 y 5 años de jardines infantiles de la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano, registradas en cintas de audio y video. Se intenta dar cuenta de los recursos lingüísticos y de otros sistemas semióticos empleados por los niños para regular su acción y la de los demás en las distintas situaciones de juego; y del proceso de construcción interaccional por el cual los niños “negocian” su participación.

Para abordar estos aspectos se emplea un procedimiento de análisis cualitativo que combina el Método Comparativo Constante, la Sociolingüística Interaccional y el Análisis Conversacional. Los resultados preliminares del análisis de los intercambios en las situaciones de juego mostraron una yuxtaposición de campos semióticos. En sus movimientos conversacionales los niños recurren tanto a gestos como a intervenciones verbales de distinto tipo.

### 1. Introducción

El objetivo de la presente ponencia es presentar algunos resultados preliminares de una investigación que se focaliza en el uso regulativo del lenguaje en situaciones de juego en contextos escolares del Jardín de Infantes<sup>1</sup>.

En el marco de una perspectiva psicolingüística y sociocultural del desarrollo humano (Vygotski, 1964; Nelson, 1996; Luria, 1995; Werstch, 1998), el trabajo considera la relación de influencia mutua entre el lenguaje y el juego. En tanto el lenguaje constituye un instrumento para la representación y comunicación de experiencias y para el control de la actividad humana (Luria, 1995), permite la regulación del juego y la recreación de experiencias infantiles en la situación lúdica. Asimismo, la situación de interacción requiere que el niño use sus recursos lingüísticos para comunicarse con otros de modo tal que estos puedan comprender las intenciones que lo motivan y lleven a cabo sus demandas. Como sostienen Bruner (1986), Halliday (1998 [1978]), Nelson (1996) y Graves (1992), es precisamente el uso del lenguaje en la interacción social lo que conduce al desarrollo de recursos y estructuras lingüísticas en los primeros años.

---

<sup>1</sup> La presente investigación se realiza en el marco del proyecto UBACYT F451 “El lenguaje, el juego y la enseñanza en la Educación Infantil”, dirigido por la Dra Celia Renata Rosemberg.

Estos primeros usos regulativos del lenguaje constituyen el antecedente de las instrucciones (Graves, 1992) que internamente responden a lo que, en la línea de Adam, Bronckart (2004) identifica como secuencia prescriptiva. Distinguiéndola de la secuencia descriptiva, este autor le otorga una entidad específica a la instrucción, en tanto encierra “una finalidad propia” –hacer actuar al destinatario. En este sentido, Silvestri (1995) afirma que el discurso instruccional es un caso especial entre los tipos discursivos, dado que su vínculo con la actividad es el más explícito y directo por la finalidad que posee. Para hacer actuar al destinatario, explica Silvestri, la instrucción toma la forma de un discurso directivo, pues estructura y regula “los procesos mentales del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas”. El juego, por su carácter intersubjetivo, constituye un marco apropiado para el desarrollo de estas secuencias discursivas. (Jaime Carvajal y Rodríguez Luna, 1996).

Se han realizado investigaciones que han tratado la relación entre lenguaje y juego, aunque ninguna de ellas se ha focalizado en el uso regulativo del lenguaje en el juego. Entre estas investigaciones cabe mencionar, las de Nelson (1986) y Pellegrini (1985). Nelson encontró diferencias en la cantidad y la calidad de lenguaje que emplean los niños en la interacción, dependiendo del contenido del juego. La trama del mismo es más elaborada cuando en él los niños recuperan guiones de eventos familiares. Por su parte, Pellegrini (1985, 1985b) mostró que el juego dramático, a diferencia del juego de construcciones con objetos, en tanto requiere el cambio de roles de la realidad a la fantasía, se sostiene a través de transformaciones verbales explícitas que evitan la ambigüedad en el juego. Los niños deben recurrir a formas en las que priman las referencias endofóricas, elementos que se nombran, se definen y caracterizan dentro del texto y no por referencias al contexto de situación. Asimismo requieren la definición de los objetos y de los personajes por medio de frases nominales complejas que incluyen modificadores directos e indirectos.

En el marco del presente trabajo, el análisis del uso regulativo del lenguaje en las situaciones de juego atiende no solo a las formas lingüísticas que producen los niños sino también a los múltiples sistemas semióticos que se despliegan, y que en conjunto, permiten la mutua comprensión y la consecución de la actividad lúdica. Como lo señaló Goodwin (1981, 2000), en toda actividad humana tiene lugar una yuxtaposición o superposición de diferentes campos semióticos -visibles, públicos-, que se elaboran mutuamente. No solo el contenido léxico semántico y las estructuras sintácticas, sino también la entonación, el empleo de expresiones deícticas, los gestos y la orientación corporal dan lugar a una configuración particular del contexto en la que se construye el significado de modo compartido.

En esta línea, en el presente trabajo se analizan en detalle dos situaciones de juego que tuvieron lugar en una sala de cuatro años de un jardín de infantes del Conurbano bonaerense. El análisis se focaliza en el proceso de construcción interaccional por el cual los niños “negocian” su participación en el juego, dando cuenta de los recursos lingüísticos y de otros sistemas semióticos empleados por los niños para regular su acción y la de los demás.

## 2. Metodología

La estrategia general empleada en este trabajo se sitúa en el marco de las perspectivas interpretativas de la investigación científica, que enfatizan la comprensión del fenómeno en estudio y el carácter contextualizado del análisis (Gibaja, 1986; Forni, 1993; Sirvent, 2003), para atender a la complejidad de fenómeno: la relación entre el juego y la función reguladora del lenguaje.

La unidad de análisis está conformada por situaciones lúdicas observadas durante el evento “juego en rincones” en las escuelas infantiles de niños de sectores pobres. El momento de “juego en rincones” se considera una actividad típica del Jardín de Infantes en tanto le otorga a sus salas “una disposición especial y particular del ambiente” (Sarlé, 2001): las aulas están organizadas por áreas relacionadas con las actividades que se pueden desarrollar en ellas. Los rincones más frecuentes son el de dramatización, que posibilita un juego de roles vinculado a la vida familiar; el de bloques, donde se ofrecen “ladrillos” de diversos materiales para realizar construcciones; el de “juegos tranquilos”, en el que hay distintos juegos de mesa (loterías, dominó, rompecabezas, encastres, etc.) y el de biblioteca. La actividad varía en cuanto a su duración, que por lo general va desde los treinta minutos hasta una hora. La maestra inicia el momento de juego en rincones permitiendo que los niños elijan en qué espacio quieren participar y colabora con ellos estructurando la actividad que van a llevar a cabo. Luego se da propiamente el juego y la maestra recorre los distintos rincones interactuando con los niños. Finalmente los llama a guardar y ordenar los elementos de cada espacio y, en una ronda final, cada niño cuenta a qué jugó.

## 2.1 Procedimientos de obtención de información empírica

Las situaciones de juego en rincones que se analizan en este trabajo pertenecen a un corpus mayor registrado por medio de audio y video, en salas de tres, cuatro y cinco años en tres jardines, ubicados en la Ciudad de Buenos Aires y el Conurbano bonaerense. Al momento de realizar las grabaciones, las investigadoras llevaban un mínimo de un año de trabajo en los jardines desarrollando un programa de capacitación docente -tarea que incluía la observación participante de las clases y su registro en audio- y seis meses de trabajo con los grupos que fueron filmados, por lo tanto los niños estaban familiarizados con su presencia.

Cabe aclarar que, antes de comenzar con las sesiones de filmación, en todos los grupos se presentó la video-filmadora para disminuir la distracción que el aparato podía producir en los niños. Para eso, durante el momento de la “ronda”, se filmó a los niños y luego se les mostró esa filmación. Asimismo, se les pidió que hicieran como si las investigadoras no estuvieran para que su presencia afectase lo menos posible al juego. En la mayoría de los casos los niños juegan sin que la presencia del investigador modifique la estructura del juego.

Los criterios estipulados para la toma de datos fueron los siguientes:

- el foco de observación se concentró tanto en un niño como en un grupo. Esto dependió en gran medida de la edad de los grupos observados, dado que los niños de 3 tienden a jugar solos y los de 5 en cooperación, aunque también influye el tipo de juego. Es frecuente que, en las dramatizaciones de los niños de salas de 5, el juego se sostenga a pesar de la entrada y salida de los participantes del juego;
- el seguimiento mínimo de un niño o de un grupo fue de 10 minutos.

Para garantizar la calidad sonora del registro, se complementó la grabación obtenida por medio de la video-filmadora con grabaciones de audio. Para ello se introdujo un grabador en la situación de juego. Con el objeto de que la introducción del artefacto no resultara disruptiva en la situación lúdica, en varias ocasiones se lo propuso como un elemento propio del guión que los niños estaban llevando a cabo.

## 2.2 Procedimiento de análisis de la información empírica

Para el análisis de la información empírica se empleó un procedimiento cualitativo que combina el Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) y

herramientas conceptuales desarrolladas en el marco de la Sociolingüística Interaccional y el Análisis Conversacional.

### 3. Resultados preliminares

En este trabajo se analizan dos breves situaciones de juego en rincones, una en el rincón de juegos tranquilos y otra en el rincón de bloques. Ambas resultan particularmente interesantes al objetivo de este trabajo porque en ellas se observa claramente cómo los niños regulan su propia participación en el juego y la de los demás, recurriendo a formas lingüísticas variadas y a recursos de otros sistemas semióticos: gestos, la entonación, la postura y la orientación corporal y la dirección de la mirada.

En la situación de juego que tuvo lugar en el rincón de “juegos tranquilos” (situación 1) seis niños, Martina, Gonzalo, Valentín, Ulises, Joaquín y Juan Manuel, ubicados alrededor de una mesa, jugaban al memotest. El objetivo del juego es encontrar pares de imágenes idénticas utilizando la memoria. Las fichas se colocan boca abajo, ocultando el dibujo y el niño debe en su turno descubrir una de las fichas y luego una segunda ficha. Para seleccionar esta segunda ficha el niño debe intentar recordar si en los movimientos anteriores de los otros jugadores se levantó una ficha igual a la que él levantó primero y dónde estaba ubicada la ficha. Si el niño encuentra dos fichas iguales permanece en su turno y si no, debe dejarlo. La situación duró 1.34 minutos.

#### Convenciones de transcripción

|       |                                |                  |                                      |
|-------|--------------------------------|------------------|--------------------------------------|
| [ ]   | fenómenos no léxicos           | /                | entonación ascendente                |
| (xxx) | palabra ininteligible o dudosa | \                | entonación descendente               |
| -     | interrupción                   | <u>subrayado</u> | énfasis                              |
| = =   | solapamiento                   | :                | alargamiento vocálico o consonántico |
|       | pausa                          |                  |                                      |

Situación 1 (Las emisiones que no pueden ser consignadas claramente a un participante se identificaron como “Niño”.)

1 *Martina* [todos los niños están parados alrededor de la mesa, colocando boca abajo las fichas, incluida Martina] tenés que dar vuelta todos así:/ para que no- que no- [dirige brevemente su mirada a Joaquín, que en vez de colocar las fichas boca abajo las pone hacia arriba] así tenés que dar\||

2 *Joaquín* [continúa poniendo boca arriba las fichas y Valentín, que se encuentra frente a él, las coloca boca abajo. Joaquín toma la misma ficha que Valentín está dando vuelta] mirá, peter pan\ [sonríe] peter pan\

3 *Valentín* no:::! [Tono de voz alto. Levanta la mirada de las fichas y la dirige a Joaquín] solo tenés que dar vue:lta| [Joaquín retrocede y se desdibuja rápidamente la sonrisa de su rostro]

4 *Martina* así:/ to:do\ <0.9> [Martina señala todas las fichas, Joaquín coloca boca abajo una ficha, terminan de dar vuelta las fichas y se acomodan en sus sillas. Al sentarse, Martina se apoya sobre la caja vacía del juego, la toma y da unas vueltas con ella, mientras comienzan el juego]

5 *Joaquín* [Gonzalo da vuelta dos fichas y las muestra al resto de la mesa] elegí uno elegí uno\ [señala con el dedo índice una ficha dos veces] é:ste [señala la misma ficha] o éste\ [señala otra ficha contigua] o éste [señala otra ficha] o éste\ [señala otra ficha y levanta la mirada hacia Gonzalo, sonriendo. Valentín mira a Joaquín también sonriendo]

6 *Gonzalo* no/| no/| falta uno\ [mirando a Joaquín] ahora vos/|| [mira y señala a Valentín]

- 7 *Valentín* [da vuelta una ficha, la mira y la muestra a resto]
- 8 *Gonzalo* (xxx) buscá éste\|
- 9 *Valentín* [Da vuelta otra ficha; mientras tanto Martina coloca la caja vacía del juego en su silla y vuelve a ocupar su lugar en la mesa];n:o: perdí una ficha!|
- 10 *Gonzalo* ahora vos| [mira y señala a Ulises, enseguida dice] ahora a mí <0.11>[Ulises da vuelta una ficha, Gonzalo da vuelta dos fichas casi al mismo tiempo. Juan Manuel le toca la mano derecha a Gonzalo, mientras Ulises mira a Gonzalo y le muestra a Gonzalo la ficha que eligió. Gonzalo mira lo que está haciendo Juan Manuel, y deja sus fichas]
- 11 *Joaquín* éste o este\| [señala dos fichas y mira rápidamente a Valentín]
- 12 *Valentín* elegí u:no vos/| [ mira y señala a Joaquín]
- 13 *Joaquín* [primero señala la ficha que va a dar vuelta, luego la descubre y rápidamente la vuelve a poner bocabajo y da vuelta otra]
- 14 *Valentín* tenés que\-
- 15 *Gonzalo* ¿jugamos a otro/?
- 16 *Valentín* [se dirige a Juan Manuel, quien deducimos que tomó una ficha] tomá::| acá tenés el que tení:as vos/ [agarra una ficha y se la extiende a Juan Manuel]
- 17 *Gonzalo* ¿jugamos a otro/? [se levanta y se agacha como buscando algo debajo de la mesa, recoge una ficha caída y la pone sobre la mesa]
- 18 *Niño* s:í|
- 19 *Niño* a no| vení|
- 20 *Niño* sí\
- 21 *Gonzalo* ¿jugamos a otro\?| [camina hacia Martina, que tenía la caja vacía del juego en su silla y la toma] ¿jugamos a otro\? [mientras tanto Ulises y Valentín juegan solos dando vuelta algunas fichas]
- 22 *Martina* [mira a Gonzalo] n:o yo juego a éste\|
- 23 *Gonzalo* no yo voy a guardar todo y voy a jugar a otro\ [ya en su lugar, de parado, comienza a guardar las fichas que estaban próximas a Juan Manuel, luego todos guardan las fichas]
- 24 *Joaquín* yo también voy a jugar a otro (xxx)\|[guardando las fichas]
- 25 *Niño* sí yo voy a jugar a ése\|
- 26 *Valentín* yo tam=bién= [guardando las fichas]
- 27 *Ulises* =yo= también [guardando las fichas]

En la situación 1 resulta fundamental atender a la mirada de los participantes para comprender su orientación hacia los otros participantes a lo largo del juego. En el nivel del discurso se observan los siguientes recursos lingüísticos utilizados por los niños para regular la actividad de los otros: 6 formas de imperativo (elegí/mirá/tomá/buscá), 4 perífrasis verbales de obligación (tenés que...), 2 enunciados cuya estructura sintáctica es “adverbio + pronombre personal” (“ahora vos”) y 4 enunciados interrogativos (“¿jugamos a otro?”). Para regular la propia actividad, en un caso también se usó un enunciado de estructura sintáctica “adverbio + pronombre personal” (“ahora a mí”). La distribución de estos recursos parece responder a los distintos momentos por los que transcurre el juego: organización (turnos 1 a 4), desarrollo (turnos 5 a 16) y cierre (turnos 18 a 27). En el caso de las perífrasis de obligación, 3 aparecen en el momento de la organización, justamente cuando dos de los niños intentan señalarle a otro la disposición que deben tener las fichas para poder jugar; la restante surge cuando uno de los niños no participa de acuerdo a las reglas y un compañero quiere corregir esa intervención.

Los enunciados con estructura sintáctica “adverbio+pronombre personal” y los imperativos se encuentran en el desarrollo del juego y regulan los turnos del mismo. Estos recursos van acompañados con pronombres demostrativos con función deíctica (éste) y gestos

también deícticos (señalamientos). La marcada presencia señalamientos con el dedo índice en esta etapa del juego tiene que ver con la necesidad de especificar claramente en un grupo grande de jugadores a quién le corresponde el turno.

Ya sobre en cierre del juego, Gonzalo produce 4 enunciados interrogativos (“¿jugamos a otro?”) para regular la actividad de sus compañeros. Esta forma –estrategia de cortesía ya presente en un niño de 4 años– le permite mitigar la presencia de la orden que queda manifiesta cuando, tras la negativa de Martina a cambiar de juego, él declara “yo voy a guardar todo y voy a jugar a otro” y comienza a guardar las fichas en la caja. El resto de los niños se alinea con Gonzalo mediante una serie de enunciados que repiten la decisión de cambiar de juego.

De esta forma la distribución de los recursos lingüísticos y de otros campos semióticos a través de los cuales los niños regulan su actividad y la de los demás se vincula con las etapas del juego en curso.

La segunda situación transcurrió en el rincón de bloques. Allí había cuatro niños jugando cada uno por separado, Facundo, Kevin, Aron y Giuliana. El foco estuvo centrado en Facundo, que construía una torre con bloques de plástico grandes, por lo cual el análisis se concentrará en su interacción con la maestra. La situación duró 3.41 minutos.

## Situación 2

1 *Facundo* seño, mirá: el castillo\ [levantando la mirada hacia donde se encuentra la maestra. Señala con el dedo la torre que hizo. La maestra está conversando con otro niño, Facundo vuelve a jugar solo. Giuliana observa a sus compañeros jugar] <0.47>

2 *Giuliana* señorita:| seño quiero hacer pis\

3 *Maestra* vení Giuli\ [la maestra se acerca a Giuliana y se dirigen a la puerta. Giuliana sale de la sala, la maestra la observa un momento y luego cierra la puerta]

4 *Aron* ¡pero me están: desarma:ndo con este (xxx)!\

5 *Facundo* mirá seño el castillo\ [señala la torre de bloques]

6 *Maestra* ¡a:y qué castillo qué grande ese castillo!\ [dice esto mientras camina hacia otro sector, dado que unos niños tenían un problema. Facundo continúa jugando en silencio, luego se aproxima la Maestra]

7 *Maestra* [se pone en cuclillas al lado de Facundo y lo mira. Facundo mira los bloques] Facu, ¡qué hermoso este castillo! | ¡qué grandote! ¿quién vive en ese castillo\?

9 *Facundo* [levantando la mirada hacia la maestra] Frankenstein\

10 *Maestra* ¿Frankenstein? ¡a:h!-

11 *Facundo* [alternando la mirada entre la maestra y el bloque que tiene en la mano] (inaudible) una bruja también\

12 *Maestra* ¿todos ellos viven ahí adentro/?

13 *Facundo* [mira el bloque que tiene en la mano y afirma con la cabeza]

14 *Kevin* seño quiero ir al baño\

15 *Maestra* [asiente. Kevin se levanta y la maestra lo acompaña hasta la puerta de la sala. Facundo continúa jugando solo. La maestra cierra la puerta y vuelve a conversar con Facundo]

16 *Maestra* ¿así que en este castillo vive Frankenstein Facundo:/?

17 *Facundo* sí\ [asiente con la cabeza, responde sin levantar la vista, que está sobre los bloques].

18 *Maestra* ¿y una bruja vive/?

19 *Facundo* [asiente con la cabeza]

20 *Maestra* [Se terminó de ubicar por detrás de Facundo, a un costado] ¿qué bruja vive ahí tiene nombre esa bruja'/?

21 *Facundo* [asiente con la cabeza, sin dejar de mirar la torre]

- 22 *Maestra* ¿y lo conocés el nombre/?
- 23 *Facundo* [asiente con la cabeza, sin dejar de mirar la torre]
- 24 *Maestra* ¿cómo se llama\?
- 25 *Facundo* (xxx) [hablando hacia adelante, sin mirar a la maestra y con voz muy bajita]
- 26 *Maestra* ¿la bruja qué? [trata de mirarlo a la cara]
- 27 *Facundo* (goma pegafoza)
- 28 *Maestra* ¿goma pegafotos?
- 29 *Facundo* [asiente con la cabeza, sin dejar de mirar la torre y poner bloques]
- 30 *Maestra* ¿así se llama la bruja/?
- 31 *Facundo* [asiente con la cabeza, sin dejar de mirar la torre y poner bloques]
- 32 *Maestra* ¿y es buena esa bruja/?
- 33 *Facundo* [asiente con la cabeza, sin dejar de mirar la torre y poner bloques]
- 34 *Maestra* ¿sí/ es buena/? ¿y se lleva bien con Frankestein/?
- 35 *Facundo* [asiente con la cabeza, sin dejar de mirar la torre y poner bloques]
- 36 *Maestra* ¿no se pelean/?
- 37 *Facundo* [niega con la cabeza, sin dejar de mirar la torre y poner bloques]
- 38 *Maestra* ¡a:h, bueno\!-
- 39 *Facundo* sí se pelean|
- 40 *Maestra* ¿se pelean/?
- 41 *Facundo* [asiente con la cabeza, sin dejar de mirar la torre]
- 42 *Aron* y yo estoy haciendo la =(xxx)= [un niño viene a buscar a la maestra; ella se levanta y se va]
- 43 *Maestra* =¡ay dios mío\!=

La situación se abre con la presencia de dos imperativos cuya función es la de orientar la atención de la maestra hacia la construcción que el niño está realizando y obtener una aprobación (“seño, mirá el castillo”). La maestra responde al segundo pedido con una exclamación que aprueba la producción del niño mediante expresiones valorativas positivas (“hermoso”, “grandote”). Inmediatamente inicia una secuencia de preguntas con las que intenta regular la actividad del niño y producir un cambio en el juego: convertirlo en dramático (“¿quién vive en ese castillo?”, turnos 8 a 41). Facundo responde sincronizadamente a la primera pregunta, orientando su mirada a la maestra y amplía su respuesta voluntariamente (turnos 8 a 12). Luego, la maestra suspende momentáneamente la interacción a causa del requerimiento de otro niño y luego intenta retomarla con una nueva pregunta que busca actualizar la información dramática desplegada previamente (“¿así que en este castillo vive Frankestein, Facundo?”). Sin embargo, Facundo parece rechazar la regulación propuesta por la maestra mediante recursos semióticos como la mirada y la orientación corporal (turnos 16 a 41). En efecto, con sus preguntas la maestra busca expandir el universo dramático que había abierto al comienzo de la interacción, pero Facundo responde muy escuetamente, sin dirigirle la mirada ni orientar su cuerpo hacia ella: en todo momento continúa con la construcción del “castillo” y observa los bloques. De esta forma, mediante recursos semióticos no lingüísticos, Facundo rechaza la regulación externa de la maestra que intentaba una modificación del juego del niño proponiéndole un desarrollo dramático. El niño, en cambio reafirma su propia regulación y sostiene su juego de construcción: para el niño el objetivo parece ser la actividad de construir el castillo y no jugar a lo que pasa dentro de él.

#### 4. Conclusión

En las dos situaciones analizadas previamente es posible observar cómo los niños “negocian” su participación en el juego mediante recursos lingüísticos y de recursos provenientes de otros sistemas semióticos, regulando de esta manera su actividad y la de los demás. En el primer caso, quedó de manifiesto cómo las etapas del juego en curso están relacionadas con las formas lingüísticas, gestos, señalamientos y miradas que los niños utilizan para regular la actividad. En el segundo caso, sería imposible una correcta comprensión de la situación que no tomase en cuenta la orientación corporal y la dirección de la mirada del niño a través de las cuales mantiene su actividad, rechazando la regulación de la maestra.

#### 5. Bibliografía

- Bronckart, J. (2004) *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Forni, F. (1993). “Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social”. En Forni, F., Gallard, M. y Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Gibaja, R. (1986). *El mundo simbólico de la escuela*. Oaxaca: Instituto de Investigaciones sociológicas. Universidad Autónoma “Benito Juárez”.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodwin, C. (1981) *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. Nueva York: Academic Press.
- Goodwin, C. (2000) “Action and embodiment within situated human interaction” en *Journal of Pragmatics*, 32, pp 1489-1522.
- Graves, Donald (1992) *Exploraciones en clase. Los discursos de la no ficción*. Buenos Aires: Aique
- Halliday, M. A. K. (1998) [1978] *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Colombia: FCE
- Jaime Carvajal, Gladys y María Elvira Rodríguez Luna (1996) *Lenguaje e interacción en la educación escolar*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colciencias.
- Luria, A. R (1995) *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.
- Nelson, K. (1996) *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Pellegrini, (1985) A. “Relations between preschool children’s symbolic play and literate behavior”. En L. Galda y A. Pellegrini (eds. ) *Play language and stories*. Norwood, n.J. Ablex.
- Sarlé, P (2001) *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Silvestri, A. (1995) *Discurso Instruccional*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y letras. Cátedra de Semiología, Oficina de Publicaciones. Ciclo Básico Común.
- Sirvent, M. T. (2003). *El proceso de investigación*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de Cátedra. OPFyL. Buenos Aires.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park - London - New Delhi: Sage.
- Vygotski, L.S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Wertsch, J, (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.