



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2009

## “EL JUEGO SOCIOGRAMATICO”

AUTORÍA <b>LAURA MARIA MORALES RUBIO</b>
TEMÁTICA <b>COEDUCACIÓN ,NNTT</b>
ETAPA <b>EI, EP, ESO...</b>

### Resumen

El juego sociodramático o juego complejo de representación de roles, es la forma de juego más frecuente entre los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil. Jugar a papás y mamás, a las tiendas o a los médicos, es algo que ocurre a diario en las clases de Educación Infantil. Y de hecho en todas ellas existe el rincón de la casita con juguetes que reproducen los objetos reales del interior de los hogares: cacharritos, cocinita, fregadero, muñecos, etc....Pero nos hemos preguntado alguna vez ¿ por qué hacen esto nuestros alumnos/as? O ¿qué aprendizajes se desprenden de este tipo de actividades?

### Palabras clave

Juego sociodramático y diferencias de género: una experiencia en Educación Infantil

### 1. INTRODUCCIÓN

Como docente de esta etapa con dieciséis años de experiencia he visto practicar este tipo de juegos en mis clases en muchísimas ocasiones. Durante años he visto como niños y niñas reproducían los comportamientos adultos y practicaban sus conocimientos sociales en el escenario del aula. He visto a las niñas, con mucha más frecuencia que a los niños, cuidar de los muñecos, cocinar, planchar, fregar los platos...He visto a los niños, con mucha más frecuencia que a las niñas, utilizar herramientas, practicar conductas violentas fingiendo ser animales o personajes mágicos, pero nunca me detuve a observar en detalle estos comportamientos, y tampoco realicé nunca una intervención activa en este tipo de juegos, al menos nada que fuese más allá de evitar conflictos o abusos entre compañeros/as. Aunque si me preguntaba a menudo cómo eran tan distintos los comportamientos de varones y mujeres a tan temprana edad. Tampoco nunca recogí, en el proyecto curricular, ni en la programación los objetivos de estas actividades.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2009

En realidad tuvieron que pasar muchos años antes de que cayera en la cuenta de que este tipo de juegos son un reflejo de los aprendizajes sociales y constituyen un campo abonado de aprendizaje y desarrollo. Merece la pena, por tanto, reflexionar sobre ello y hacerlo visible en el currículo. Después de leer a Piaget (1961,1971), Vygotski (1979,1980,199), Elkonin (1980), Bruner (1981,1984), Ortega (1991,1992,1999), Linaza (1981,1984,1991), Bretherton(1984)..., y después de asociar estas lecturas con las de Juan Fernández (1988,1996), Barberá (1977,1998) Davies (1994), Hyde (1995), Valcarcel (1997), Victoria Camps.(1990,1998)..., decidí investigar sobre el tema para buscar una forma de intervenir como educadora en el aula en un sentido coeducativo. Respecto a este concepto debemos tener en cuenta que una escuela verdaderamente coeducativa no es una institución neutral donde se educa de igual forma, y en el mismo espacio a niños y a niñas; sino una institución que trata de reducir las desigualdades entre los individuos de cada sexo.

Un planteamiento verdaderamente coeducativo supone una intervención activa por parte del docente en el aprendizaje de actitudes y comportamientos sociales, morales y afectivos. Una vez comprendida la importancia del juego de representación de roles en los aprendizajes sociales ¿por qué no utilizar este juego como recurso para desarrollar estos aprendizajes?

Partimos del enfoque socio- cultural (Vygotski, Elkonin, Bruner) en el que el juego sociodramático es analizado en profundidad, llegando a considerarlo como un importante valor socializante y trasmisor de cultura. Este juego es calificado desde este enfoque como una forma de representación del mundo social en el que viven los escolares; y esta representación se rige por normas. Como explica Vygotski en un capítulo dedicado al juego en su clásico libro Los Procesos Psicológicos Superiores, no existe juego sin reglas. La situación imaginaria de cualquier tipo contiene, ya en si ciertas reglas de conducta, aunque estas no se formulen explícitamente ni por adelantado (1979, p. 144) Las reglas que rigen este juego son las que se refieren, como ya expusimos, a la coherencia del guión, a la forma de representar los personajes y al modo de transmitir la información entre los/as distintos/as jugadores/as. De forma que por ejemplo si una niña está representando a una madre tendrá que atenerse a las normas de conducta del personaje y no podrá dar brincos, chupar el chupete, o pelearse con otro personaje aunque le apetezca., en el juego el/la niño/a deberá superar los impulsos inmediatos y subordinarse a la regla, para obtener un placer mayor; el que le proporciona el propio juego. Por esto, afirma Elkonin (1980), que los niños y las niñas realizan en el juego de representación un ejercicio de autocontrol que les sitúa por encima de su nivel en la vida real, lo que hace considerar al juego como creador de una zona de desarrollo próximo, tanto en un sentido intelectual, como social y afectivo.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2009

Además el juego sociodramático proporciona un terreno propicio para la comunicación y la interacción entre iguales, ofreciendo un marco adecuado para el consenso, para llegar a acuerdos entre compañeros/as de juego; proporcionando un escenario ideal, donde cada uno puede exponer sus ideas sin temor a equivocarse, porque sólo se trata de un juego; y esto da un margen de error y una libertad de acción que pocas veces se vive en otras actividades en el marco escolar. En el juego socio-dramático practican lo que saben sobre el mundo social en el que viven; sobre temas como la familia, la escuela, Centro de Salud, comercios... y también sobre las relaciones con las personas, como expresan su cariño, como actúan cuando se enfadan, etc. Los niños y niñas acumulan la información recogida a través de sus experiencias personales en esquemas cognitivos, que nunca están exentos de componentes afectivos, y utilizan estos esquemas para desplegar el juego de representación.

Podemos decir, sin temor a equivocarnos que el juego imita a la vida. Pero tiene la ventaja de que en esta actividad el error no está penalizado (Bruner, 1984). Los individuos aprenden los comportamientos sociales a la vez que participan en ellos.; y para sentirse aceptados como sujetos socialmente competentes, necesitan además, identificarse, o al menos aceptar, los roles que de una u otra forma la sociedad impone, entre los que se encuentran los roles de género, muy enraizados con la propia identidad.

Por tanto para integrarse y ser aceptado como persona, cada individuo debe declararse perteneciente a una de las dos categorías de género y excluido de la otra, necesita identificarse como fémica o como varón. Los esquemas de género que se desarrollan son fruto de las experiencias sociales en las que se refuerzan las conductas socialmente aceptadas y se castigan, o no se refuerzan las conductas desaprobadas. Una sonrisa o un ligero gesto bastan en muchos casos para modificar los comportamientos. Por ejemplo cuando un niño se pinta los labios o juega con un carricoche, un gesto de desaprobación puede ser determinante para entender que su conducta no es la adecuada. A medida que esto ocurre los niños y niñas van desarrollando sus propias construcciones mentales de lo que debe ser o hacer un chico o una chica y lo que no debe ser o hacer. Tampoco debemos dejar de lado la influencia de la imitación de modelos y del aprendizaje por observación, que permite que niños y niñas se identifiquen con personajes socialmente reconocidos que coinciden con su propio género. Quizá sea este el momento y el lugar para proponer una acción positiva, para que se incorporen más profesores varones a la Educación Infantil. De esta forma, los modelos que se ofrecerían en esta importante etapa, que supone además de aspectos educativos conductas de cuidado y atención, incluiría personas de ambos sexos por igual evitando, como ocurre en la actualidad, que al ser desempeñados en su inmensa mayoría por mujeres, los/as alumnos/as que estamos educando asocien estas actividades como exclusivas del género femenino.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2009

Pero si queremos hacer del juego sociodramático que se practica en el marco escolar un recurso para el aprendizaje de pautas sociales de comportamiento que no estén encorsetadas por el estereotipo, si queremos favorecer una variedad de formas de constituirse en hombre o en mujer ¿qué podemos hacer? ¿Podemos, como decía Bruner, constituirnos en ingenieros del juego? Para responder a esto lo primero que necesitamos es conocer la cultura lúdica de nuestros/as alumnos/as. Y además debemos tener presente que el juego es una actividad placentera; y si nuestra intervención se hace bruscamente, con excesivo dirigismo, el juego pierde gracia y muere. Por tanto la actitud abierta y colaboradora del docente es imprescindible para que los cambios sean aceptados, pues no hay nada que los/as niños/as perciban más claramente que la diferencia entre una propuesta lúdica sincera y la pretensión del adulto de que el juego se convierta en un trabajo. Por esto es necesario en primer lugar observar y analizar la cultura lúdica de nuestra aula, para poder adecuar las propuestas de juego a las características de los alumnos y alumnas que tenemos.

## 2. OBJETIVOS

Después de esta reflexión llegamos a la conclusión de que lo primero que había que hacer era realizar una observación detallada. Y así fue como empezó este trabajo. Al terminar los cursos de doctorado planifiqué mi trabajo de investigación sobre este tema siguiendo estos objetivos:

- 1. Observar y analizar los comportamientos de niños y niñas en el juego sociodramático, y comprobar si las actuaciones son diferentes entre uno y otro género.*
- 2. Comprobar si estas diferencias comportamentales en el juego se orientan en la dirección de los estereotipos de género.*
- 3. Observar si estas diferencias se mantienen en los distintos escenarios de juego estudiados. (La casita, los disfraces, el restaurante, el taller, el Centro de Salud)*
- 4. Analizar y descomponer las acciones lúdicas más significativas de estas diferencias.*
- 5. Reflexionar sobre las medidas que una Escuela realmente coeducativa debería tomar para trascender estas diferencias, y apuntar algunas orientaciones prácticas al profesorado de Educación Infantil que ofrezcan a niños y niñas la posibilidad de desarrollar identidades de género abiertas a través de las conductas lúdicas de representación.*



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2009

### 3. DESARROLLO DEL PROYECTO

En este trabajo se ha utilizado una metodología de carácter etnográfico, es decir que se ha utilizado la observación participante en una de las aulas de Educación Infantil del colegio de Las Vegas (Corvera) mientras los niños y las niñas jugaban en los rincones.

La autora de este trabajo realizó las observaciones en el nivel de 5 años, a pesar de que su tutoría era de 4 años, porque a esta edad los juegos son más ricos y los guiones desarrollados son más complejos. Para ello ha utilizado las sesiones en las que disponía de la ayuda de la profesora de apoyo en su propia tutoría para registrar las observaciones en la clase de 5 años. Como el principal objetivo de este trabajo era ver las diferencias comportamentales entre niños y niñas en cuanto a la elección de roles, las acciones representadas, los guiones desplegados, etc, elegimos varios escenarios de juego distintos. Uno de ellos pertenece a un ámbito de dominancia femenina, otro masculino, y el resto pueden ser considerados como neutros por ser ocupados de igual modo por varones y mujeres.

De esta forma se han realizando 10 registros de juego de cada uno de estos ámbitos. Hasta completar 30 observaciones lúdicas.

- ♥ 10 registros en el Rincón de la casita- (ámbito de dominancia femenina).
- ♥ 10 registros en el Taller mecánico-(ámbito de dominancia masculina).
- ♥ 10 registros del Centro de Salud, Restaurante, Disfraces (ámbito neutro).

Los registros se han recogido por escrito. La duración de cada registro era aproximadamente de media hora, aunque esto variaba en función de las actividades realizadas y de cuestiones organizativas. Aunque algunas sesiones han sido grabadas en video y otras en audio, el ruido general de la clase hacía imposible recoger los diálogos en las grabaciones de audio y en el video ocurría lo mismo, a pesar de las imágenes era imposible seguir las entramadas actividades, secuencias de dialogo y acciones encadenadas de los juegos de representación. Así que al final la técnica que se mostró más útil fue el registro por escrito en el cuaderno de campo.

La observadora permanecía sentada con su libreta registrando el juego que niños y niñas desplegaban tomando nota de lo que hacían y decían. Las observaciones se recogieron después en unas hojas de registro (ver modelo) en la que se incluía la fecha, los participantes, los personajes, y se recogía el guión desplegado.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2009

La familiaridad de la observadora permitió mantener la naturalidad de la situación. El hecho de que los registros no se realizase en la propia tutoría también constituyó una ventaja; ya que los/as alumnos/as se dirigían para resolver sus problemas a la tutora. Es decir que la situación de pertenencia (insider) al centro y al ciclo de la observadora, y la de no pertenencia (outsider), en el sentido de no ser la tutora de los/as alumnos/as observados, ha contribuido a favorecer la realización de la investigación.

La observación participante se complementó con una observación sistemática de algunas conductas, partiendo de la construcción de un sistema de categorías que incluye: conductas de evasión, conductas relacionadas con el hogar, comportamientos agresivos y conductas relacionadas con la solución de conflictos.

### **3.1 Análisis de los registros y propuestas de actuación**

El resultado de las observaciones ha sido muy enriquecedor y nos permite como pretendíamos desarrollar algunas orientaciones prácticas para el profesorado de esta etapa. A continuación pasamos a detallar los resultados obtenidos.

### **3.2 Resultados de las actuaciones**

El resultado de las observaciones nos permite afirmar que niños y niñas juegan de forma distinta, y que estas diferencias se orientan en la dirección de los estereotipos de forma que:

- Las niñas desarrollan más conductas de cuidado y atención a otras personas,♣ sean estas representadas por muñecos o compañeros/as de juego, que los varones.
- Cuando los varones realizan conductas de cuidado, parecen sentirse♣ ridículos, se ríen y burlan de sus propios comportamientos y hacen comentarios jocosos sobre los muñecos-bebé.
- Las niñas presentan posturas más próximas a las reales en el cuidado de♣ bebés, en la forma de coger los muñecos, arroparlos, darles la papilla, etc que las que utilizan los niños.
- Las niñas realizan también más labores domésticas como planchar, tender,♣ fregar, cocinar, etc que sus compañeros varones.
- Los niños protagonizan más conductas violentas o agresivas durante el♣ juego, sean estas reales o simuladas.
- Los niños se identifican con mayor frecuencia que las niñas con animales o♣ personajes malvados que agreden o atacan a los otros.
- Cuando el grupo que juega es mixto las conductas lúdicas se manifiestan♣ menos estereotipadas que cuando los grupos de juego están compuestos únicamente por uno de los dos sexos.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2009

- Las niñas toleran mal las conductas desenvueltas en la esfera doméstica de♣ sus compañeros masculinos. De forma que en las escasas ocasiones en que los varones realizan tareas de este tipo ellas les retiran de la actividad o los desautorizan.
- El rol de madre es desempeñado con mucha frecuencia por las niñas durante♣ estos juegos. En cambio el rol paterno aparece con menor frecuencia en los niños.
- Las conductas diferenciales se mantienen en los distintos escenarios de♣ juego, aunque se observan ciertas diferencias: Varones y mujeres presentan conductas más estereotipadas en los ámbitos de dominancia de uno y otro género que en los ámbitos neutros. Es decir que las niñas se aproximan más al estereotipo femenino cuando el escenario es la casita que cuando es el Restaurante o el Centro de Salud; y los niños se comportan de forma más esteriotipada en el taller mecánico que en los escenarios considerados neutros.
- Ambos, niños y niñas, utilizan algunas conductas evasivas para huir del♣ escenario y variar el guión:

**Salir del escenario:** algunas veces con la disculpa de ir al servicio o sin♣ disculpa alguna los/as jugadores/as abandonan el escenario de juego. Los niños lo hacen con más frecuencia en la casita y las niñas en el taller.

**Transformación de objetos de forma incoherente con el escenario:** Los niños,♣ por ejemplo, en el rincón de la casita transformaban con mucha frecuencia la tabla de planchar en una tabla de surf. Las niñas, por su parte hacían de los tornillos del taller comida de juguete.

**Transformación de personajes incongruentes con el escenario:** los niños con♣ frecuencia tomaban papeles de animales como tiburones, tigres, leones mientras jugaban en la casita. Las niñas se convertían en princesas en el taller.

Aunque estas conductas evasivas son utilizadas por los dos sexos para modificar el escenario o la dirección del juego, son más frecuentes en los varones que en las niñas.

### 3.3 Propuestas de actuación

Una vez estudiados los distintos comportamientos lúdicos quisiera hacer unas propuestas de actuación para el profesorado de educación infantil:



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2009

1. En primer lugar se deberían debatir en las reuniones de ciclo y hacer visibles en el currículo y en la programación de aula los objetivos del juego sociodramático desarrollado en los rincones de juego con una orientación coeducativa. Un ejemplo de objetivo sería: Desarrollar conductas de cuidado y atención a otras personas en el rincón de la casita, o ampliar el repertorio de conductas lúdicas de chicos y chicas orientándolos/as hacia identidades de género abiertas.
2. Favorecer los agrupamientos mixtos, evitando que los grupos de juego se constituyan en función del género.
3. Organizar los rincones de juego de forma rotativa. Si se les deja a ellos y ellas elegir el rincón de juego se asientan más en el estereotipo.
4. Realizar propuestas de juego variadas y amplias que incluyan ámbitos de dominancia femenina, masculina y neutra.
5. Ampliar los esquemas que niños y niñas tienen sobre roles, instituciones o situaciones sociales para favorecer el enriquecimiento del juego y disminuir las conductas evasivas que antes hemos explicado. Esto puede hacerse a través de videos, visitas a establecimientos o lugares de trabajo (taller mecánico, zoológico, pescadería...), conversaciones en gran grupo o escenificaciones sobre el tema en el aula.
6. Y sobre todo estar atentos/as a los comportamientos diferenciales para intervenir en el juego con actitud abierta, proponiendo opciones distintas y situaciones nuevas, que lleven a niños y a niñas a ampliar sus esquemas lúdicos en las parcelas en las que se muestran más pobres y estereotipados .Por ejemplo proponiendo en la casita que era el padre el que llevaba a los hijos/as al colegio.

La conclusión de esta experiencia es que aún queda mucho trabajo por hacer. Que las diferencias de género, que muchos de los profesores y profesoras atribuyen a factores genéticos o lo que de forma tan abstracta llamamos sociedad; se manifiestan desde muy temprano. Y la escuela contribuye, como otras instituciones, a favorecer las desigualdades, a menos que tomemos conciencia y hagamos algo al respecto. No podemos esperar que nada cambie si desde nuestro papel nos dedicamos a perpetuarlo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BRUNER, J. (1984). "Juego, pensamiento y lenguaje". En LINAZA comp. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid. Alianza.
- BRUNER, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona Gedisa.
- DAVIES, B. (1994). Sapos y culebras y cuentos feministas .Los niños de preescolar y el género. Madrid. Cátedra.





ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 N° – MES DE 2009

ELKONIN, D. B. (1980) Psicología del juego. Madrid. Aprendizaje. Visor.

FERNÁNDEZ, J.( 1996). Varones y mujeres. Madrid. Pirámide.

GILLIGAN, C. (1985). La teoría psicológica del desarrollo femenino. Mexico. Fondo de Cultura Económica.

HYDE, J.S. (1995) Psicología de la mujer, la otra mitad de la experiencia humana. Madrid. Morata.

LINAZA, J.(1981). “Bruner y Piaget, un diálogo largo y difícil”. Infancia y aprendizaje. Monografía de Piaget,2,pp. 234-248.

LINAZA, J.L. Comp. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid. Alianza.

NELSON, K. y SEIDMAN, S. (1989) “ el desarrollo del conocimiento social jugando con guiones” En Turiel, Enesco y Linaza .El mundo social en la mente infantil. Madrid. Alianza.

ORTEGA, R (1999). Crecer y aprender. Madrid Visor.

ORTEGA, R. (1991) “ El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social”. Infancia y aprendizaje 55, 103-120.

VYGOTSKI, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona. Paidós.

VYGOTSKI, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Grijalbo.

#### Autoría

---

- Nombre y Apellidos: Laura M<sup>a</sup> Morales Rubio
- Centro, localidad, provincia: CEIP Juan XXIII (Caniles) Granada
- E-mail: bareamorales@hotmail.com