



Educación

Consejo General de Educación
Gobierno de Entre Ríos



**PROGRAMA DE PROMOCIÓN
DEL DESARROLLO
LINGÜÍSTICO Y COGNITIVO
PARA LOS JARDINES DE INFANTES
DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS**

Módulo 3: Compartir relatos

Módulo 3: Compartir relatos

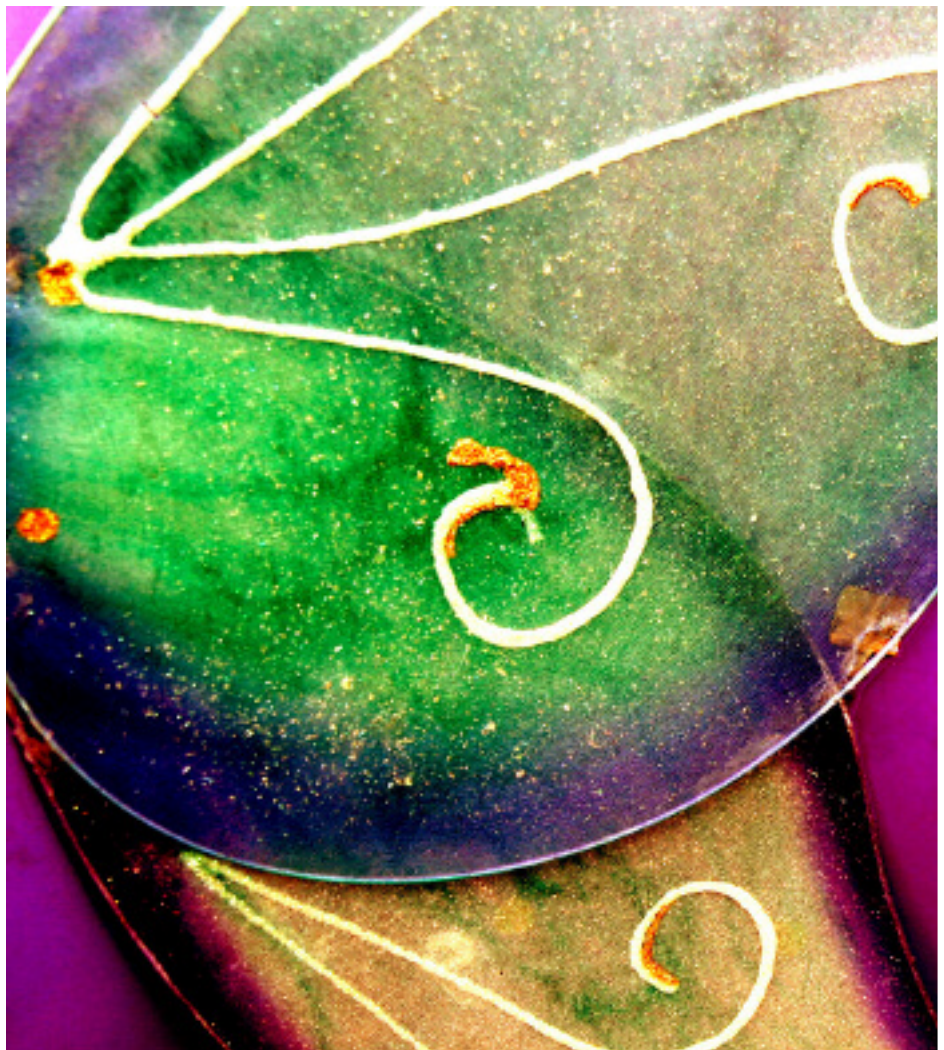
- Capítulo 1 Conceptos que pueden ser importantes para la práctica de las maestras
- Capítulo 2 Actividades tipo
- Capítulo 3 Propuestas de actividades para trabajar con maestras
- Capítulo 4 Sugerencias de lecturas complementarias

Autoras:

Dra. Celia Renata Rosemberg
Lic. Florencia Alam
Dra. María Luisa Silva
Dra. Ana María Borzone

Colaboradora:

Dra. Alejandra Stein



Capítulo 1

Capítulo 2

Capítulo 3

Capítulo 4

Capítulo 1:

Conceptos que pueden ser importantes para la práctica de las maestras

Autoras:

Dra. Celia Renata Rosemberg

Lic. Florencia Alam

Dra. María Luisa Silva

Dra. Ana María Borzone

Colaboradora:

Dra. Alejandra Stein

1. El desarrollo infantil en un mundo de narraciones

El relato de cuentos, mitos, leyendas, historias personales y sucesos cotidianos forma parte de la vida social de todas las culturas. Narrar es un modo de transmitir las experiencias, los valores y los conocimientos de la comunidad, de comunicarse y de compartir otros mundos. Todos los niños, en tanto miembros de una cultura, participan desde pequeños junto con otros niños y adultos de situaciones en las que se relatan hechos cotidianos y anécdotas personales, se narran historias y leen cuentos. En estas situaciones compartidas, los niños entran en contacto con las experiencias de otras personas, con conocimientos, valores y estilos de vida que pueden ser diferentes de los que caracterizan su entorno cercano.

Paloma (5 años), una niña de la ciudad de Córdoba, mira, muy interesada, una película que narra la historia de Atila mientras la mamá escribe. En una escena Atila se prepara para luchar contra los romanos.

Paloma: ¿Adónde van?

Mamá: A la guerra, a pelear contra los romanos.

Paloma: ¿Por qué pelean?

Mamá: Porque quieren quedarse con la tierra. Quieren más tierra. Quieren...

Paloma continúa mirando la película.

Paloma: ¿Los romanos son buenos o malos?

Mamá: Depende de cómo lo veas. Pueden aparecer como buenos o como malos.

Paloma: ¿Pero matan a la gente?

Mamá: Sí. Sí.

Paloma: Ah. Son malos.

Continúa mirando la película.

Paloma: ¡Tenemos un romano acá!

Mamá: ¿Viste uno en la tele?

Paloma: No, acá en casa.

Mamá: ¿Cuál?

Paloma: ¡El títere que está colgado!

Mamá: ¡Ah, sí! ¿Cómo te diste cuenta?
 Paloma: Porque lo vi.
 Continúa mirando la película.
 Se escucha la voz de Atila: "Me permitiré darle un obsequio".
 Paloma: ¿Qué es un obsequio?
 Mamá: Obsequio es un regalo.
 Paloma continúa mirando la película.
 Paloma: Mirá, mami, se casan.
 Mamá: ¿Con quién? ¿Con Nacara?
 Paloma: Sí. Con Nacara.
 En la escena, Atila y su novia beben de una copa y tiran el resto del líquido al fuego.
 Paloma: ¿Por qué toman eso?
 Mamá: Para mostrar que se unen.
 Paloma: Y ¿qué quiere decir que se unen?
 Mamá: Que se casan. Que van a estar juntos.
 Paloma: ¿Por qué hacen eso?
 Mamá: Para decir que alimentarán el fuego de su amor.
 En la película, el pueblo aplaude y los novios saludan. Después se muestra el festejo.
 Paloma: ¿Por qué no se besaron?
 Mamá: Tal vez no lo pasaron. O no tienen la costumbre de besarse.
 Paloma: ¿Qué es una costumbre?
 Mamá: Es lo que la gente hace siempre. No tienen la costumbre de besarse, no hacen eso, esa gente no lo hace.

En la conversación con su mamá, mientras mira la televisión, Paloma aprende no sólo vocabulario nuevo -*obsequio, costumbre*- sino que también adquiere información e intenta comprender otras formas de ser y de comportarse en otros grupos sociales y culturales. En esa situación Paloma reconoce las características físicas externas de un romano de la antigüedad (lo reconoce en un títere), caracteriza sus cualidades internas en función de sus acciones -¿*Pero matan a la gente?*; *Ah. Son malos*- e intenta comprender el significado de ciertas prácticas culturales -*En la escena, Atila y su novia beben de una copa y tiran el resto al fuego. P: ¿Por qué toman eso? M: Para decir que alimentarán el fuego de su amor*-.

Estas situaciones de conversación constituyen, además, los contextos en los que los niños se familia-

rizan y aprenden nuevas palabras, nuevas formas lingüísticas. Progresivamente, los niños comenzarán a emplear estas formas lingüísticas para reconstruir sus propias experiencias y para comunicarlas, es decir, para narrar.

¿Qué es una narración?

La narración es una de las formas de comunicación más importantes, ya que está estrechamente relacionada con la forma en que las personas comprendemos el mundo, en que nos acercamos a lo que no conocemos y en que contamos lo que sabemos. En una narración se presenta una secuencia de acciones que están conectadas temporalmente.

Catalina (4 años), Moncho (5 años) y Victoria (6 años) de un barrio de San Fernando, provincia de Buenos Aires, conversan con la observadora y le cuentan lo que hicieron en Navidad.
 Moncho: Cuando era Navidad, a las doce vinieron todos.
 Catalina: Encima nosotros nos dormimos a la madrugada.
 Victoria: Se fue la luz, ¿te acordás?
 Catalina: Yo tenía miedo a la noche.
 Moncho: Ya era de madrugada. Alguien tiró una cañita, viste, en el coso de allá, ahí, en un coso cuadrado así (Se refiere a la caja donde están las llaves del encendido del alumbrado público).
 Catalina: A la madrugada. Por eso yo tenía miedo sin la luz.
 Observadora: ¿Sí? ¿Tenías miedo sin las luces?
 Catalina: Sí, sin las luces... porque no veía.
 Victoria: La Cati tenía miedo a los cohetes.
 Catalina: A las estrellitas no.

En la narración construida colaborativamente, los niños cuentan una sucesión de hechos temporal y causalmente relacionados: *la noche de Navidad estuvieron despiertos hasta la madrugada, alguien tiró una cañita a la caja del alumbrado público, se quedaron sin luz y Catalina tenía miedo*. Catalina, en sus intervenciones, emplea marcadores de temporalidad -retoma la palabra *madrugada* luego de que la introduce su her-

mano Moncho y la emplea en lugar de *noche*- y conectores causales *-por eso, porque-* para justificar su sensación de miedo. Así como Catalina, los niños, en su afán por participar de estas situaciones en las que se reconstruye colaborativamente la experiencia, ponen en juego los recursos lingüísticos de los que disponen y, al hacerlo, ajustan progresivamente su significado. De este modo aprenden a narrar.

Un relato interesante

Un relato que atrapa, un relato que interesa al que lo escucha, tiene necesariamente que ser un relato comprensible, tiene que ser claro y estar bien estructurado porque a ninguna persona le interesa aquello que no puede comprender.

¿Cuándo un relato está bien estructurado?

Un relato bien estructurado es un relato que incluye: actores, acciones, relaciones causales y temporales, objetivos y motivaciones. A medida que los niños avanzan en el uso del lenguaje, con la colaboración de los adultos pueden producir relatos bien contruidos y, en consecuencia, más fácilmente comprensibles.

En un relato bien construido:

✓ El tipo y cantidad de información es suficiente y relevante. Hay información sobre acciones, hechos, estados internos, ubicación, temporalidad, objetos y personas.

✓ Toda la información está coherentemente

relacionada, es decir, se refiere al mismo tema.

✓ Las relaciones entre las ideas se expresan explícitamente a través de diversos recursos lingüísticos como, por ejemplo, los tiempos verbales, conectores (porque, cuando, por eso), marcadores temporales (siempre, el otro día...), pronombres (lo, la, le).

2. Una mente narrativa: la narración no es sólo un modo de comunicar sino también de pensar

La narración no es sólo un medio para comunicar y compartir nuestra experiencia sino que, fundamentalmente, es un modo de pensar. Refleja la forma en que comprendemos el mundo, nuestra vida y a nosotros mismos porque las situaciones de la vida humana poseen una estructura narrativa.

Desde que nace, el niño está inmerso en actividades, en secuencias de acciones que lo incluyen como participante -la mamá o el papá le dan de comer, lo bañan, lo visten, va a la plaza- o como observadores -ve a su hermanito jugar a la pelota, su mamá lee el diario o plancha la ropa-. Los primeros conocimientos que los niños desarrollan representan estas secuencias de acciones cotidianas. En estas representaciones mentales de eventos, o guiones, las acciones están organizadas en torno a un objetivo, que tienen él o los actores. Conforman una secuencia en la que se establecen tanto relaciones temporales como causales. Tienen un principio y un fin. Es decir, tienen una estructura narrativa.*

El discurso narrativo refleja, precisamente, estas secuencias de acciones. En este sentido, la narración no es sólo una forma de discurso que organiza los intercambios lingüísticos sino que también es un esquema cognitivo que organiza el pensamiento y la memoria.

El desarrollo de las narraciones como forma de pensamiento y como forma de discurso se apoya en:

- a) La capacidad que todas las personas poseen para representar narrativamente el mundo.
- b) El sostén que proporcionan las conversaciones con otras personas.
- c) El significado afectivo que el evento relatado tiene para el niño.

3. Los niños aprenden a narrar situaciones que se representan mentalmente

Los guiones, esto es, el conocimiento general de lo que sucede habitualmente, constituye el contexto cognitivo que nos permite no sólo comprender y participar en las situaciones de la vida cotidiana sino también comprender y producir relatos.

Cuando los niños han desarrollado habilidades lingüísticas y discursivas:

- comprenden y usan palabras,
- pueden integrar estas palabras en frases,
- y conectan las frases entre sí,

entonces, los niños pueden transformar la representación mental de una situación habitual de su vida cotidiana en una forma verbal, un relato, que comunica su experiencia a otras personas. De hecho, los primeros relatos infantiles son relatos de situaciones cotidianas. En estos relatos en los que los niños reconstruyen lingüísticamente las secuencias de acciones de las que participan diariamente, ellos pueden establecer relaciones causales y temporales con más facilidad que cuando relatan situaciones no habituales en su vida.

Agustina, una niña de 4 años de sectores medios de Buenos Aires, conversa con la observadora.

Agustina: Yo casi nunca me duermo a la noche.

Observadora: A la noche.

Agustina: Mi hermana... mi hermana sabés que se duerme enseguida y yo me tardo un montón en que me duermo.

Observadora: ¡Ah! Mirá.

Agustina: Le digo a Julieta (su hermana) que no me levanto. No quiero despertar a mi papá porque... (baja la voz) como no quiero que se enoje, mejor me voy a mi cama, digo.

La observadora se ríe.

En el contexto de la vida cotidiana, los niños viven experiencias especiales, particulares, experiencias que ocurren un día en el que pasa algo diferente. Son situaciones únicas, anecdóticas, que conformarán la historia personal del niño: se estaba bañando, se cortó el agua y no se pudo enjuagar el jabón; le festejaron su cumpleaños con una torta muy grande y un regalo especial; se lastimó al caer de la bicicleta y le salió mucha sangre de la rodilla; su hermano pateó muy fuerte la pelota y rompió la ventana de la casa del vecino.

El conocimiento general de lo que sucede habitualmente es un marco que le permite al niño comprender y atender a aquello que se desvía, que se aleja, de lo habitual. En efecto, los guiones (representaciones generales de eventos) son la base para la comprensión y el recuerdo de hechos particulares (representaciones de eventos únicos), esto es, de representaciones de experiencias personales, que están situadas en un momento y un lugar particular y que pueden convertirse en parte de la historia de vida de cada uno.

Agustina le cuenta a su mamá.

Agustina: ¿Un día sabías qué hice? Un día que yo estaba en la cama, salí de la cama, me fui a la cocina y me fui a tomar algo y después me fui, me quedé en la cocina y después vi qué había en la heladera y me quedé a jugar un rato con mis juguetes.

Mamá: ¡Ehhh! ¿A la noche hiciste todo eso?

Agustina: (Se ríe) Sí.

Mamá: ¿Y estábamos todos durmiendo?

Agustina: Sí. Hasta que casi que mi papá me descubre.

Mamá: ¿Te descubrió?

Agustina: Casi mi papá me descubre.

Mamá: ¿Porque ya se levantaba?

Agustina: No, mi papá casi se estaba por levantar. Entonces yo me fui corriendo hasta mi cama, después me metí y me tapé toda hasta la cabeza (Se ríe).

Mamá: No me enteré. Se ve que estuviste muy silenciosa.

Hablar sobre las cosas que pasan, pasaron y también sobre las van a pasar favorece el desarrollo de la comprensión y la producción de relatos por parte del niño. Tanto en el relato de Catalina y sus hermanos como en los de Agustina, se observa cómo muchas de las primeras narrativas tienen lugar en conversaciones en las que el niño reconstruye la experiencia con el aporte de los distintos participantes.

4. Los niños aprenden a narrar en las conversaciones con otras personas

Los niños pequeños producen sus primeros relatos en el marco de conversaciones con sus padres, hermanos y otros adultos y niños mayores. Algunas de estas narraciones, como las de Agustina, son autorreguladas: es ella quien inicia el relato y controla el desarrollo de los temas. Otras narrativas son heterorreguladas por el adulto: es el adulto el que inicia el relato, especifica el tema que espera que el niño narre y controla el desarrollo completo del tema en el relato. Así por ejemplo, en el siguiente intercambio la mamá de Agustina intenta que la niña cuente lo que hizo en un cumpleaños.

Mamá: *Estuvo re divertido ir ¿o no?*
Agustina: *(Asiente moviendo la cabeza).*
Mamá: *¿Qué fue lo que más te gustó?*
Agustina: *Bailar.*
Mamá: *¿Con las nenas o sola?*
Agustina: *Con las nenas.*
Mamá: *Con las nenas. ¿Cómo se llamaban las amigas?*
Agustina: *(No responde).*
Mamá: *Una era Agustina, como vos... que vino y me saludó... y tenía una hermana.*
Agustina: *Dos.*
Mamá: *¿Dos hermanas tenía? Yo recuerdo una. ¿Eran más grandes o más chiquitas?*
Agustina: *Eran... una era más o menos grande y la otra era un poquito grande.*
Mamá: *Ah... eran altas. ¿Eso es lo que querés decir?*
Agustina: *(Asiente moviendo la cabeza).*
Mamá: *Y después está la última con la que estuviste jugando... que tenía el hermanito.*
Agustina: *Ah.*
Mamá: *La nena del cintito rojo.*

En esta situación en la que es la mamá la que le solicita a Agustina que narre una situación particular, la participación de la niña es más limitada que cuando es la pequeña quien decide qué hecho contar y qué aspectos particulares del hecho quiere compartir con la otra persona. En estos casos recurre a los recursos lingüísticos de los que dispone para construir un relato más elaborado, tal como lo puso de manifiesto en los intercambios anteriores.

En el jardín de infantes, las situaciones de ronda son un contexto generado en las salas y regulado por la maestra que puede ser una oportunidad para que los niños relaten alguna experiencia importante para ellos, un hecho que hayan vivido y que deseen compartir con los demás. La regulación de la narrativa puede ser compartida entre el niño y la maestra si ésta avala el tema propuesto por el niño, respeta el desarrollo que el pequeño le imprime al tema de su relato y colabora con él para que pueda expresar sus ideas y producir un relato completo y complejo, que presente su intención comunicativa. En el siguiente intercambio que tuvo lugar en una sala de 5 años de la Ciudad de Buenos Aires se observa cómo las intervenciones de la maestra son un andamiaje para que una niña, Mariana, pueda reconstruir por medio del lenguaje una experiencia en la que sintió miedo.

Mariana: *En el pelotero tenía miedo, yo.*
Maestra: *¿Por qué tenías miedo?*
Mariana: *Porque había pelotitas.*
Maestra: *¿Le tenés miedo a las pelotitas?*
Mariana: *Había payayos (la niña quiso decir payasos).*
Maestra: *¿Payasos vivos?*
Mariana: *Había globos y... los payayos nos dieron globos.*
Maestra: *¿Había payasos humanos que se movían y los podías tocar así? (La maestra toca con su mano el hombro de la niña).*
Mariana: *(Gesto negativo) Yo me ponía debajo de la mesa.*
Maestra: *Te escondías debajo de la mesa.*
Mariana: *(Gesto afirmativo) Y me quería atrapar.*
Maestra: *¿El payaso te quería atrapar?*
Mariana: *(Gesto afirmativo).*
Maestra: *Y vos te escondías debajo de la mesa para que no te atrape el payaso.*

Mariana: (Gesto afirmativo).

Maestra: ¿Al payaso era que le tenías miedo?

Mariana: Al payayo.

Dado que resulta esperable que en un pelotero existan pelotitas, la maestra parece no comprender qué quiere comunicar Mariana, por qué siente miedo y busca que la niña aclare la relación entre las pelotitas y su miedo. En respuesta a las preguntas de la maestra, la niña proporciona información que aclara su relato: en el contexto del pelotero, junto con las pelotitas, había un payaso que le producía miedo. En el marco de los significados que activa la alusión de Mariana al miedo, la maestra reconceptualiza la emisión infantil *-yo me ponía debajo de la mesa-* sumándole otros rasgos de significado *-te escondías debajo de la mesa-*. En efecto, el verbo *esconder* agrega un significado intencional de la acción y, en consecuencia, a otros actores *-los payasos-* de los que la niña se esconde porque le producen miedo. Mariana acuerda con la interpretación de la maestra: de hecho, la niña continúa relatando su experiencia integrando la nueva información que proporciona a las palabras de su maestra *-y me quería atrapar-*.

En estas situaciones, el adulto verbaliza las acciones y las relaciones entre los participantes (la niña se escondió porque el payaso la quería atrapar y sentía miedo). De este modo, el adulto colabora con el niño para que éste se forme una representación mental más clara de los sucesos. El adulto le ofrece las formas lingüísticas, le sugiere palabras que pueden dar cuenta de lo que sucedió, las formas de organizar las palabras en frases y de relacionar las frases en un re-

lato integrado de lo que sucedió. El niño puede alcanzar una comprensión más completa de estos eventos porque, además de experimentar el evento, lo recrea lingüísticamente, con el apoyo que el adulto le presta cuando interactúa con él. Las palabras del adulto ayudan al niño a deslindar las acciones, los sentimientos y los objetos y a establecer las relaciones que configuran esa experiencia particular.

¿Cómo colaborar con los niños?

El aprendizaje discursivo es un “saber hacer”, un aprendizaje de tipo procedural que se aprende en forma implícita y no consciente. Está ligado a la calidad de las situaciones de conversación en las que los niños participan con el apoyo del adulto.

La colaboración que el adulto puede prestar al niño en la producción de relatos depende de que pueda identificar aquellos aspectos del evento que son importantes para el niño, la razón por la que el pequeño quiere contarlo, la perspectiva personal desde la que pretende comunicar su experiencia. Para identificar esos aspectos importantes, el adulto debe interpretar lo que el niño dice. El mensaje infantil ofrece “pistas” a través de las cuales los niños implícitamente transmiten el significado que atribuyen al evento. La organización de la información en el relato, por ejemplo, no es arbitraria, permite inferir cómo el niño ha jerarquizado esa información: generalmente, lo más importante va al final. El adulto también puede atender a diferentes maneras en las que el niño enfatiza aspectos de su historia: la entonación, los gestos, imitación de sonidos, repetición de palabras, expresiones con las que intensifica estados, situaciones (tan..., todo...), etc.

En una escuela en Concordia, Entre Ríos, la maestra de la sala de 5 años colabora con Uriel en la construcción de una narrativa.

Uriel: Cuando yo vine para acá, viste, allá atrás había un coso negro.

Maestra: ¿Acá? ¿A la escuela? Cuando venías a la escuela ¿qué viste? ¿Qué coso negro?

Uriel: Una rata, una rata así grandota, pero no era negra.

Maestra: Una rata grandota. ¿No era negra?

Uriel: ¡No!

Maestra: ¿Y de qué color era?

Uriel: Gris.

Maestra: ¿Y era una rata?

Uriel: ¡Sí! ¡Y estaba muerta, muerta!

Maestra: Y estaba muerta, ¡mmmmmm! ¡Qué feo! ¿Y qué hiciste vos? ¿Pasaste por al lado y la viste?

Uriel: Sí. ¡Yo estaba manejando con mi papá!

Maestra: ¿Y qué estabas manejando con tu papá?

Uriel: La moto.

Maestra: ¡La moto! ¿Y vos manejás la moto?

Uriel: Mi papá.

...

Maestra: ¿Y dónde estaba la rata, en la calle, en la vereda?

Uriel: En la calle.

Maestra: ¡En la calle! Mmmmm.

Uriel: Y en la calle había negro, al lado porque la habían quemado.

Maestra: ¡Ah! Lo que había al lado eran las cenizas, que habían quedado del fuego, las maderas quemadas porque antes las habían quemado junto con la rata ¿o no?

Uriel: Sí.

Maestra: Ah. ¿Y ahí estaba la rata?

Uriel: Al lado de la calle.

La maestra proporciona un andamiaje que se focaliza en aquellos aspectos que el niño enfatiza en su relato y colabora con él para que pueda:

- Atender a los conocimientos que el otro no posee.
- Presentar la información integrada y sólo aquella que sea relevante.
- Describir el contexto espacial y temporal.

La maestra explicita el contexto de la narrativa "acá", "a la escuela".

- Señalar el orden temporal y las relaciones causales.

La maestra señala "quedaban cenizas porque antes habían quemado unas maderas".

- Construir un discurso explícito que no recurra a formas como "coso" "ese" o "este" que no pueden ser interpretadas si la única información que se tiene sobre el hecho es la que proporciona el relato.

La maestra le pide al niño que explicita a qué se refiere con "un coso negro".

5. Los niños narran eventos que son afectivamente importantes para ellos

Un relato cuenta una serie de hechos vivos y sentidos de un modo especial. Por ello las representaciones que diferentes personas construyen de un mismo evento no son las mismas como tampoco lo son las formas de relatarlo. Una misma situación puede ser vivida de diferente modo por distintas personas. Por ejemplo, un perro que se sube arriba de un sillón puede ser para una persona una hermosa mascota descansando y para otra persona un animal que ensucia el nuevo sillón. Seguramente ambos relatarán

esta situación de diferente modo y, en las palabras que usen y en cómo estructuren el relato, se pondrá de manifiesto la perspectiva desde la cual cada uno de ellos ha reconstruido el evento y el significado afectivo que el suceso tiene para quien lo cuenta.

Como se muestra en el relato de Mariana acerca de su miedo en el pelotero y en el relato de Uriel sobre la rata muerta, el recuerdo del niño y la perspectiva que él le confiere al evento recordado, el aspecto que focaliza, aquello que le interesa contar -el miedo a los payasos, su impresión al ver una rata grandota muerta en la calle-, está relacionado con el impacto afectivo que la experiencia tiene para él.

Generalmente, los niños pueden construir una narración más efectiva cuando el contexto de la interacción es significativo para ellos. Así por ejemplo, Uriel recurre a conectores adversativos *-pero-* y causales *-porque-* en su relato y mediante la entonación, las repeticiones *-muerta, muerta-* y el empleo de reforzadores *-grandota-* enfatiza aquellos aspectos del hecho que le impactaron y sobre los que busca centrar la atención de la maestra y de sus compañeros.

En el desarrollo infantil existe una íntima relación entre la emoción, la cognición y el lenguaje.

6. Narraciones de lo que pasa siempre o casi siempre, de lo que ya pasó y de lo que va a pasar

Te cuento qué hago todos los días:
relatos de experiencias habituales

Entre los 2 y los 3 años los niños pueden narrar hechos habituales, secuencias de acciones de las que

participan diariamente. Estos relatos se narran en tiempo presente. La frecuencia de la situación puede marcarse por medio de diferentes expresiones: a veces, cada vez, siempre, todos los días. En estos relatos los niños pueden establecer relaciones causales y tempo-

rales con más facilidad que cuando relatan situaciones no habituales en su vida. Así, por ejemplo, Celeste, al relatar hechos cotidianos emplea conectores causales (porque) y verbaliza relaciones temporales complejas (cuando...).

Celeste (4 años) está jugando con su gato, se golpea con la pata de la mesa y se va corriendo al cuarto de al lado en el que está su mamá. Cuando vuelve, le cuenta a la observadora.

Celeste: ¿Sabe? Cuando me lastimo me dan un besito.

Observadora: ¿Sí?

Celeste: Sí, porque me duele mucho.

Observadora: ¿Qué?

Celeste: Toda, toda, cuando me golpio [golpeo] y eso me dan un besito.

Observadora: Ah ¿Ya está? ¿Y ahora ya se te pasó con el besito? ¿Te doy un besito ahí también?

Te cuento qué hice ayer: relatos de experiencias pasadas

Contar una experiencia personal es más difícil para un niño pequeño. En el marco de una conversación presente, el niño tiene que mentalmente ir hacia atrás en el tiempo, recuperar el comienzo del evento que quiere relatar, recorrer toda la secuencia de acto-

res, acciones, motivaciones y objetivos que integran ese evento y contarlo. Es decir, para contar una experiencia personal, el niño tiene que poder:

- Ubicar el evento en un momento del tiempo pasado.
- Secuenciar mentalmente el evento: recuperar el inicio, las acciones cómo se sucedieron y el final.

En una escuela de Concordia, Entre Ríos, Agustín relata una experiencia personal.

Maestra: ¿Quién tiene alguna noticia para contarlos?

Agustín: ¡¡¡Yo seño!!!

Maestra: ¡¡¡Ay!!! Sí Agustín, nosotros queremos saber ¿qué te pasó en la cara? ¿Por qué tenés lastimado?

Agustín: ¡¡¡Porque yo estaba ayer acariciando a mi perro y el perro me mordió acá!!! (Se toca la nariz).

Nene: Sí, acá en la nariz te mordió (Señala donde tiene lastimada la cara Agustín).

Agustín: Sí. ¡Me saltó y me mordió!

Maestra: ¿Te mordió la nariz o te tiró?

Agustín: Sí. ¡Me saltó y me caí!

Maestra: Ajá, así que vos estabas acariciando a tu perro y el perro te saltó y te tiró.

...

Agustín: Sí, pero el perro es juguetón, viste, yo tengo una pelota, viste y me la llevó y quería que yo se la tire, pero el perro no quiere que yo le saque la pelota. Yo cacé la pelota, viste, yo se la quito nomás y después la llevo para adentro y cuando yo venía me tiró al suelo y me mordió.

Como se observa en el intercambio, para relatar una experiencia personal el niño tiene que:

- Usar diferentes expresiones temporales para comunicar acciones, estados y relaciones entre ellos dentro de la narración y ubicar la narrativa misma en el tiempo.
- ✓ Expresiones temporales: **ayer**.
- ✓ Formas verbales en pasado para expresar las acciones centrales de la narración que hacen avanzar el relato (por ejemplo: **me mordi**ó, **me tir**ó) y para expresar acciones, estados y situaciones que actúan como fondo de esas accio-

nes centrales (por ejemplo: **quería**, **estaba acariciando**).

- ✓ Conectores temporales: **después**, **cuando**.
- Emplear diferentes conectores causales (**porque**) para expresar las relaciones de causa y consecuencia entre las acciones, los estados, los hechos.

Los relatos de experiencia personal incluyen información sobre acciones, hechos, estados internos, ubicación, temporalidad, objetos, personas y tienen una estructura típica formada por las siguientes partes o categorías:

Resumen	Resumen de la historia que encierra la trama.	<i>Yo estaba acariciando a mi perro y el perro me mordi</i> ó.
Orientación	Presenta el tiempo, la(s) persona(s), el lugar y la actividad o situación.	<i>El perro es juguetón, viste, yo tengo una pelota.</i>
Complicación	Responde a la pregunta ¿qué pasó?	<i>Me la llevó y quería que yo se la tire, pero el perro no quiere que yo le saque la pelota. Yo cacé la pelota, viste, yo se la quito nomás y la llevo para adentro.</i>
Resolución	Indica las acciones y estados que resultan de la complicación.	<i>Cuando yo venía me tiró al suelo y me mordi</i> ó.
Coda o evaluación final	Marca el final de la narrativa.	<i>Todavía me duele</i>

Te cuento qué voy a hacer mañana: la proyección de un futuro

El conocimiento de lo que pasa siempre, lo habitual, permite anticipar lo que va a suceder, predecir acciones, hacer planes y pensar posibles problemas y sus soluciones. En las conversaciones sobre el futuro los niños no tienen una representación en la memoria, como ocurre en las narrativas de experiencia pasada.

Las narrativas en futuro se construyen en la conversación a partir de lo que sucede normalmente, de lo que sucedió en el pasado y de inferencias e hipótesis de lo que podría suceder.

Los niños aprenden a proyectarse en el futuro cuando tienen la posibilidad de interactuar con adultos que les ofrecen apoyo para pensar eventos futuros, ordenando anticipadamente acciones y pensando estrategias alternativas.

En una escuela en Concordia, Entre Ríos, la maestra colabora con Ivana en el relato sobre un evento futuro.

Ivana: Mi papá me va a comprar una bicicleta.

Maestra: ¡¡¡Ah!!! ¡Qué bueno!

...

Maestra: Pero ¡qué bueno! Entonces Ivana nos está contando que el papá...

Nene: Le compró una bici.

Maestra: Le va a comprar una bicicleta, porque todavía no se la compró.

...

Ivana: Y mi mamá me va a comprar una muñeca.

...

Maestra: ¡Una muñeca! Pero Ivana yo te quiero preguntar algo, a vos te van a regalar tantas cosas porque ¿es tu cumpleaños?

Ivana: ¡No!

Nenes: ¡Por el día del niño!

Maestra: Pero el día del niño ya pasó. ¿A vos te regalaron algo para el día del niño o todavía no?

Ivana: No, me lo van a comprar mañana.

Maestra: Claro, a lo mejor la mamá no pudo regalarle nada para el día del niño y mañana cobra y le va a comprar el regalo.

Nene: Sí, a mí para el día del niño ya me regalaron.

Maestra: Claro, pero como a Ivana todavía no le pudieron comprar el regalo, mañana se lo van a comprar.

...

Maestra: ¿Cómo te gustaría que sea esa muñeca que te regalen?

Ivana: Chiquitita.

...

Maestra: Bueno, si te llegan a regalar una muñeca chiquitita me la vas a traer a mostrar ¿sabés?

Ivana: ¡Sí!

En la conversación, la maestra ayuda a Ivana a proyectarse en el futuro a través de diferentes formas: relaciona el evento futuro que narra Ivana (los regalos que le van a comprar) con un acontecimiento pasado –todavía no le pudieron comprar el regalo del día del niño– lleva a la niña a imaginar cómo serán esos regalos –¿cómo te gustaría que sea esa muñeca?– y le muestra el uso de formas condicionales para expresar el carácter hipotético que tienen las afirmaciones acerca del futuro: aunque no es absolutamente seguro, a través de la formulación de una hipótesis **–si te llegan**

a regalar una muñeca– puede esperarse que suceda otro hecho **–me la vas a mostrar–**.

Pensar y conversar sobre el futuro les permite a los niños:

- Organizar las acciones y entender cómo éstas se relacionan con un objetivo.
- Representarse una situación distinta de la actual y pensar en lo que va suceder, es decir, proyectarse en el futuro.

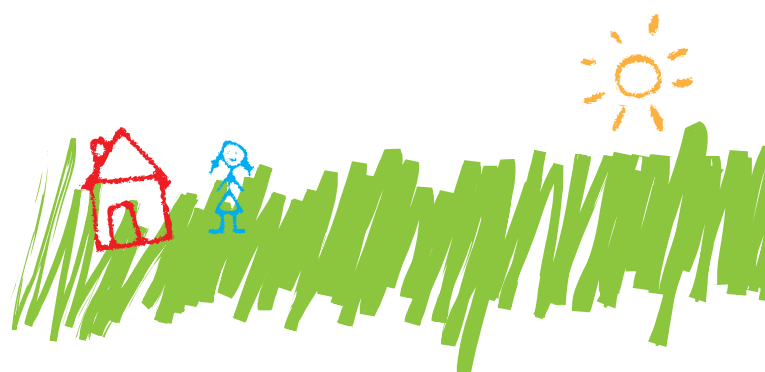
Las conversaciones sobre el presente, el pasado y el futuro son contextos importantes para que los niños comprendan cómo las secuencias de eventos y los conceptos temporales se relacionan con el lenguaje y el pensamiento. Las maestras pueden apoyar estos procesos muy tempranamente en distintas situaciones en el jardín de infantes.

Las maestras, además de colaborar con los niños en la elaboración del relato, pueden:

- ✓ Ayudarlos a formular la narración en un estilo de lenguaje que se asemeja al de la escritura, empleando palabras precisas y conectores para integrar las frases.
- ✓ Escribir un título para el relato o el relato completo en un afiche a la vista de todos los niños, incorporándolos a la situación de escritura.

De este modo, en estas situaciones los niños no sólo aprenden a narrar sino que también en la actividad de escritura compartida comienzan a dominar el estilo de lenguaje que caracteriza a la escritura y numerosos aspectos referidos al sistema, como por ejemplo, la direccionalidad de la escritura y las correspondencias entre las letras y los sonidos.

1. Los relatos de experiencias personales fueron estudiados por W. Labov (1972) en su trabajo "The transformation of experience in narrative discourse", en *Language in the inner city: Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.



Capítulo 2:

En las salas de 5 años, ¿qué actividades llevar a cabo y cómo hacerlo, para promover el desarrollo narrativo?

Autoras:

Dra. Celia Renata Rosemberg

Lic. Florencia Alam

Dra. María Luisa Silva

Dra. Ana María Borzone

Colaboradora:

Dra. Alejandra Stein

El relato de experiencias personales y de hechos habituales en la vida así como la narración de eventos futuros y la planificación previa de las actividades a realizar constituyen habilidades discursivas que pueden promoverse y desarrollarse en el contexto del jardín de infantes. En efecto, muchas de las situaciones cotidianas que tienen lugar en este contexto, tales como la ronda al inicio de la jornada o el intercambio entre la maestra y los niños al final de la misma, la conversación durante la merienda, o antes y después de jugar en los rincones o en el patio pueden resultar entornos potentes de aprendizaje y desarrollo de las formas lingüísticas y de las modalidades de organización de la información implicadas en estas habilidades discursivas. Es por ello que en el marco del programa de desarrollo lingüístico y cognitivo se proponen estrategias y modalidades de intervención específicas, que pueden potenciar los intercambios de la maestra con los niños para promover el desarrollo infantil del discurso narrativo. Asimismo, se proponen actividades y estrategias para que, simultáneamente, se promueva en los niños el aprendizaje de la escritura: generando oportunidades para que los niños aprendan los usos y funciones de la escritura, el estilo discursivo que la caracteriza y la diferencia de la oralidad y conocimientos referidos al sistema, su direccionalidad y las correspondencias entre las letras y los sonidos de las palabras.

Todas estas situaciones constituyen oportunidades de aprendizaje especiales para los niños: en ellas, los intercambios entre la maestra y los niños se asemejan a conversaciones espontáneas, aunque cumplan un propósito pedagógico. Participando en estas situaciones los niños pequeños pueden aprender a producir narraciones completas y complejas si cuentan con el apoyo y la colaboración de la maestra. Por esta razón es importante

que la maestra proporcione el andamiaje necesario para que el niño pueda:

- Reponer los conocimientos que su interlocutor desconoce.
- Presentar la información de forma integrada, relatando sólo aquello que es relevante para la narración.
- Situar espacial y temporalmente la narrativa: relatar dónde y cuándo.
- Marcar un orden temporal y mostrar las relaciones causales.
- Utilizar un lenguaje explícito y descontextualizado propio del estilo de lenguaje escrito; esto es, un lenguaje en el que se eviten palabras como, “coso” o “esto”, que aluden a los objetos de modo vago e impreciso.
- Aprender conocimientos sobre el sistema de escritura -su direccionalidad, las corresponden-

cias entre las letras y los sonidos- y comenzar a dominarlo.

Para lograr esto es importante que la maestra:

- Identifique y recupere el propósito comunicativo del niño: qué quería contar el niño a su maestra y a sus compañeros.
- Colabore con el niño a través de preguntas, aclaraciones y reformulaciones en la elaboración de un texto que sea comprensible, en el que se emplee un vocabulario preciso y la información esté cuidadosamente relacionada e integrada por medio de conectores, tales como “porque”, “entonces”, “pero”.
- Escriba a la vista de los niños los textos elaborados conjuntamente.
- Las actividades se realicen de forma sistemática y frecuente.

Actividades destinadas a promover el desarrollo de narraciones

1. El tiempo de compartir en la situación de ronda

La “ronda”, una de las rutinas tradicionales del jardín de infantes, está destinada a que los niños conversen sobre algún tema o experiencia de su interés poniendo en juego todos los recursos con los que cuentan para producir un relato. La maestra ocupa un lugar muy importante. Es ella quien organiza y coordina el evento y la calidad de sus estrategias afectará el desarrollo infantil.

1.1. ¿Quién tiene algo para contar? Relatos libres.

El objetivo de esta actividad es que los niños aprendan a relatar experiencias personales comprensibles para alguien que no compartió con ellos el evento narrado. Para lograr esto, el niño, con la colaboración de la maestra, tiene que poder producir un relato completo y coherente, comprensible para los demás. La maestra colabora a través de reestructuraciones,

reconceptualizaciones y expansiones de las emisiones realizadas por el niño. A su vez, como el relato es luego escrito, los niños pueden comprender que la escritura transmite significado, que se caracteriza por un estilo distinto del estilo del lenguaje oral. Asimismo, pueden comenzar a adquirir conocimientos sobre el sistema de escritura.

Desarrollo: La maestra inicia la actividad preguntando a los niños quién quiere contar algo que le haya pasado. Para que cada niño pueda, con la colaboración de la maestra, desplegar un relato completo de su experiencia es necesario que cada día no relaten todos los niños sino sólo uno o dos, a lo sumo tres. La maestra puede llevar un registro en un papel afiche con los nombres de los niños que ya han relatado una experiencia personal y colgarlo en la sala a la vista de todos, para que los niños sepan que todos van a poder narrar.

Una posibilidad, para ayudar a los niños a comprender qué es un relato completo y coherente, es que la maestra comience las primeras veces narrando ella, de esta forma les proporciona a los niños un modelo.

En una sala de 5 años de Concordia, Entre Ríos, la maestra narra a los niños una experiencia personal. De este modo, implícitamente les presenta a los niños un modelo de lo que se espera de ellos.

Maestra: Cuando me levanté el sábado a la mañana seguía lloviendo. No podía salir afuera para limpiar, tampoco podía tender la ropa en la sooga, la tuve que tender bajo techo en una soguita así de cortita (con sus manos muestra el largo de la sooga) que tenía al lado del lavarropas en el fondo de mi casa. Después me puse a cocinar y me pasé toda la tarde sin saber qué hacer porque seguía lloviendo, entonces empecé a arreglar mi placard. El placard es ese mueble grandote donde nosotros podemos guardar zapatos, ropa, cajas, cuadernos viejos, nuevos, la ropa de mi hijo y empecé a acomodar. Sacaba los pulóveres, los volvía a doblar y arriba de la cama ponía uno y otro hasta que... por allá en el fondo detrás de aquella puertita del placard había una bolsita. ¿Vieron las bolsas de nylon?

Niños: Sí.

Maestra: Bueno, pero más grande. Yo pensé, será ropa pero cuando la fui a tocar estaba duro y dije

¡¡jah!! Dios ¿qué habré guardado en esta bolsita tanto tiempo que no me acuerdo lo que era? Vieron cuando uno guarda algo durante muuuucho tiempo y después lo vuelve a ver casi, casi no se acuerda.

Niños: Sííí (escuchan con muchísima atención en un silencio absoluto).

Maestra: ¡¡Ahhh!! Entonces saqué la bolsa...

Francisco: Espiaste...

Maestra: La saqué un poquito más. ¿Saben lo que encontré? ... Encontré una muñeca que a mí me habían regalado cuando yo tenía seis.

Mariano: Años.

(La maestra busca la bolsa que está arriba de su escritorio)

Agustín: ¿La trajiste?

Maestra: Como estaba adentro de la bolsa estaba toda despeinada, pero yo la traje igual porque cuando la vi ¡me acordé de tantas cosas! (Saca la muñeca)

Niños:¡¡ Guaaaaa!!

En general, resulta común que los niños en la situación de ronda, en lugar de formular un relato completo como el que realiza la maestra en el intercambio presentado como ejemplo, comiencen proporcionando sólo un resumen de aquello que quieren relatar (por ejemplo, "Me mordió un perro"). La maestra tiene que colaborar en la narración del niño a través de preguntas que indaguen dónde, cuándo y con quiénes ocurrió lo que narra el pequeño. La maestra tiene que ayudar al niño a desplegar una narrativa completa en la que expanda "el qué pasó" que había presentado en el resumen (por ejemplo, "Estaba caminando con mi mamá por la calle. De pronto, salió un perro de una casa y me mordió. Mi mamá me llevó al doctor y por suerte no me había lastimado mucho"). La maestra puede preguntar al niño como se sintió, cómo reaccionó ante lo que le pasó y cómo se resolvió la situación (si le dolió, si se asustó, quién lo curó). A su vez, la maestra debe integrar tanto la información fragmentada que proporciona el pequeño así como también los comentarios que pue-

dan surgir a partir de preguntas de los otros niños. De esta forma, el andamiaje que proporciona la maestra permite que al final del intercambio toda la información se integre en un relato completo y coherente. En el siguiente intercambio que tuvo lugar en una sala de 5 años de la Provincia de Buenos Aires, se observa cómo la maestra colabora con una niña llamada Gimena para que pueda relatar una experiencia personal en la que asustó a su sobrina pequeña.

Maestra: Gimena nos quiere contar algo. A ver, Gimena contá.

Gimena: Estaba jugando mi sobrina con un juguete y yo le voy y la asusto.

Maestra: ¿Tu sobrina estaba sentada jugando en el piso?

Gimena: Sí.

Maestra: Y vos ¿qué hacés para asustarla?

Gimena: Sin que se de cuenta porque ella...

Maestra: ¿Cómo hacés para que ella no se de cuenta?

Gimena: Yo voy rápido y me escondo debajo de la cama y después por el otro lado y le hago ¡gua! Sí, mirá, me voy hacia... acá esta la puerta y yo me voy así corriendo allá.

Maestra: Claro, te escondés debajo de la cama y después pasás por el otro lado de ella para asustarla.

Gimena: Y acá está la cama y me escondo debajo de la cama.

Maestra: Te salís de debajo de la cama.

Gimena: Y le hago ¡gua! y se asusta y se va corrien-

do se va gateando rápido, no puede ir rápido.

Maestra: ¡Qué mala! Te escondés debajo de la cama y salís para asustarla.

Gimena: Mi sobrina no podía gatear rápido y se fue para llamar a la mamá.

Maestra: ¿No te retaron?

Gimena: Yo dije que era una cucaracha.

Maestra: ¿Encima mentirosa? Encima de mala, mentirosa. Para que no la retaran cuando asustó a su sobrina dijo que era una cucaracha.

Gimena: Mi mamá no sabe, no le cuente.

Gimena comienza su relato haciendo un resumen de su experiencia *-estaba jugando mi sobrina con un juguete y yo le voy y la asusto-* que incluye sólo la orientación del relato y la complicación. La maestra interviene para hacer que la niña despliegue su relato expandiendo la orientación *-la sobrina estaba jugando en el piso-* y desarrollando la complicación *-qué hizo la niña para asustarla-* y la resolución *-dije es una cucaracha-*.

Como no puede explicar solamente a través del lenguaje cómo hace para asustar a su sobrina, la niña intenta recrear en el contexto espacial inmediato el modo en el que la asusta *-sí, mirá, me voy hacia... acá está la puerta y yo me voy así corriendo allá-*. La maestra reconceptualiza la explicación de la niña en términos más explícitos *-claro, te escondés debajo de la cama y después pasás por el otro lado de ella para asustarla-*. De este modo, la maestra muestra a la niña formas más autónomas de uso del lenguaje que son características del lenguaje escrito y colabora con ella para que ella "vaya más allá" de sus estrategias de discurso coloquiales a estrategias de discurso descontextualizadas que son una preparación para la alfabetización.

El diario mural

Una vez concluido el relato se escribe una frase que presente de qué trata el relato, como un título o un resumen muy breve. Este titular tiene que incluir: las personas, el lugar, cuándo ocurrió, qué ocurrió y cómo se resolvió. Al principio del año la maestra puede realizar ella sola la escritura a la vista de todos los niños; luego, a medida que los niños vayan adquiriendo

más conocimiento sobre la escritura ellos, seguramente, podrán escribir algunas palabras, siempre con la colaboración de la maestra. Por último, el titular se cuelga en algún lugar visible, puede ser en la entrada de la sala o en una cartelera del jardín de infantes. A través de la escritura del "Diario mural" los niños pueden aprender que la escritura representa el lenguaje oral; esto es, que lo que se dice se puede escribir. Asimismo, la escritura permite que los significados permanezcan en el tiempo y puedan ser comunicados a personas que no se encontraban presentes cuando esos significados fueron expresados. Es por ello importante que distintas personas (las maestras, directoras, los padres, etc.) sepan de la existencia del "Diario mural", lo lean y luego hagan comentarios a los niños sobre sus noticias. A su vez, para que los niños comiencen a inferir que "lo que se escribe" es "lo que se dice", es importante que, al escribir, la maestra prolongue los sonidos.

Escritura del relato completo

Una variante de la actividad es la escritura del relato completo, que puede llevarse a cabo una vez por semana. Como la actividad es más larga, es preferible que ese día sólo un niño relate una experiencia personal. La escritura se realiza en un papel afiche a la vista de todos los niños. Al igual que con el titular, la maestra tiene que pronunciar las palabras a medida que va escribiendo. Una posibilidad es que la maestra tenga un cuaderno destinado a registrar las noticias de los niños y copie ahí los relatos. El niño que contó la historia puede llevarse el cuaderno a su casa el fin de se-

mana para compartirlo con su familia. Se puede pedir que en las casas los niños dibujen y/o escriban, con la ayuda de algún miembro de su familia "algo" vinculado con el relato.

Duración: 20 a 30 minutos

Frecuencia sugerida: 4 veces por semana, 3 veces por semana se escribe el título de la noticia y 1 vez por semana se escribe el relato completo.

Relato y escritura del titular en una sala de 5 años en Concordia, Entre Ríos.

Patricio: Señor, salí campeón.

Maestra: Saliste campeón.

Patricio: Sí, jugué a la pelota.

Maestra: Patricio jugó a la pelota, ¿a dónde jugaste Patri?

Patricio: En Salto Grande.

Maestra: En el club Salto Grande.

Patricio: Sí.

Maestra: ¿Y cómo estaba el tiempo?

Patricio: Feo.

Maestra: Feo, feo, ¿cómo?

Patricio: Sí, pero igual tenés que jugar feo.

Maestra: ¡¡Ah!!

Patricio: Pero no jugás con la lluvia. Había un techo ahí.

Maestra: ¡¡¡Ah!!! Abajo del techito ¡¡¡Ah!!! Adentro de un salón.

Patricio: Sí. Y después había uno que era una tribuna, pero había una escalera para subir.

Maestra: ¿Y quién jugó? ¿Qué equipos?

Patricio: Boca contra River.

Maestra: Vos ¿cuál eras? ¿Qué equipo eras?

Patricio: River.

Maestra: River. ¡Qué bueno! Y ¿cómo salió River?

Patricio: Campeones.

Maestra: ¡Campeón! Ah, que bueno. ¿Y les hicieron goles?

Patricio: Sí, porque yo era el arquero.

Maestra: Y, ¿qué hace el arquero?

Sergio: Ataja.

Patricio: En el arco.

Ezequiel: En el medio y ataja. Mi papá pone la mano arriba y ataja.

Maestra: Tu papá también juega a la pelota.

Ezequiel: Él es arquero y vamos al club.

Maestra: Entonces el arquero está en el medio, ¿de qué?

Patricio: En el medio del arco.

Maestra: En el medio del arco y ataja... ¿y no te hicieron goles?

Patricio: No, porque yo hice golazo en arco.

Maestra: ¿Desde el arco hiciste un gollll?

Patricio: Sí, le patié a unnnn uno, a unnn jugador muy bien y le hice un golazo.

Maestra: ¡¡Que bueno!! Felicitaciones.

Patricio: Pero no me tienen que dar la copa.

Maestra: ¿No te dieron todavía la copa?

Patricio: No jugábamos por la copa.

Maestra: ¡¡Ah!! No jugaban por la copa.

Patricio: No.

Maestra: ¿Y en la tribuna había mucha gente?

Patricio: Le gritaba Boca, no había de River.

Maestra: ¡¡¡Había hinchada!!! Y le gritaban Bo-

ooo-ca Booo-ca. ¿Y por ustedes gritaban también?

Patricio: Sí, pero de este lado (señala con su mano hacia la derecha) estaban los de, los de Boca y de este lado están los de River (señala con su mano hacia la izquierda).

Maestra: ¡¡Ah!!

Patricio: Y después se callaron, le dijo el señor.

Maestra: ¿Y quién es el señor?

Patricio: Uno que mandaba allá.

Maestra: El que manda y ¿quién dirigía el partido?

Patricio: No había árbitro.

Ezequiel: Anotaban, anotaban.

Maestra: ¿Qué anotaban?

Ezequiel: Los otros.

Patricio: Chiflan y hace prrrrr cuando pátien.

Maestra: ¿Con qué?

Patricio: Con un silbato.

Maestra: ¡¡¡Con un silbato!!! Genial, te super felicitamos.

Patricio: Y cuando ganamos todos nos subieron así y así estaban los otros también (pone sus manos sobre sus hombros).

Maestra: ¡¡Ah!! ¿Y te subieron acá arriba? (la

maestra señala los hombros).

Patricio: Sí.

Maestra: ¿Sabes cómo se llama cuando te suben acá arriba?

Patricio: Caballito.

Maestra: Sí, lo llevaron a caballito. ¡¡Lo llevaron en andas!!! Vamos a escribir entonces me dictan....

Patricio: Sí.

[Entre todos van dictando a la maestra]

La maestra escribe: "Patricio, el fin de semana..."

Ezequiel: Ju-gó... ju-gó...

Maestra: "Jugó" (la maestra escribe mientras le van dictando).

Ezequiel: A la pe-lo-to, pe-lo-ta.

Maestra: Y ¿cómo se llama el juego de la pelota?

Maestra: Al fútbol.

Maestra: "Al fútbol".

Chicos: Fút-bol, fút-bol (van dictando las sílabas y repiten hasta que la seño termina de escribir la palabra]

Maestra: ¡Al fútbol en el..."

Niños: Club Salto Grande.

Maestra: "En el club..." (sigue escribiendo).

Niños: Sal-to Gran-de (le siguen dictando).

Patricio: Era el arquero.



Maestra: "Él era el..."

Niños: Ar-que-ro de Ri-ver.

Ezequiel: Arquero dice.

Maestra: "Arquero de River y saaaaliiiiee..." (prolonga algunos sonidos mientras escribe)

Niños: Ronnnn cam-peo-nes.

Maestra: "Salieron campeones". Escuchen cómo quedó escrito.

Niños. Síiiii.

La Maestra les lee como quedó escrita la noticia.

"Patricio el fin de semana jugó al fútbol
en el club Salto Grande.

Él era el arquero de River y salieron campeones."

En el intercambio, la maestra expande a través de preguntas – M: ¿A dónde jugaste Patri?; ¿Qué equipos?; ¿y no te hicieron goles? ¿y en la tribuna había mucha gente?- el resumen presentado inicialmente por el niño -salí campeón-; explicita las referencias contextuales dadas por el niño -pero no jugás con la lluvia. Había un techo ahí; M: ¡¡¡Ah!!! Abajo del techito. Adentro de un salón-. Al mismo tiempo intenta que el niño sea preciso en su vocabulario -chiflan y hace prrrrr cuando pátien; M: ¿Con qué?; N: Con un silbato-. De esta forma el niño va construyendo un relato comprensible.

1.2. ¿Quién me cuenta una vez en la que...? Relato de experiencia pasada pautado por la maestra

Una variante del relato de experiencia personal libre es el relato de experiencia personal, pero cuyo tema es pautado por la maestra. Por ejemplo, la maestra puede pedirles a los chicos que le cuenten narraciones sobre alguna vez que se lastimaron o que tuvieron miedo, etc.

El **objetivo** de la actividad es el mismo que en el caso de relatos libre: promover el desarrollo del discurso narrativo.

La actividad se lleva a cabo de la misma forma que los relatos libres, la única diferencia es que la maestra comienza proponiendo el tema.

En una sala de Concordia, Entre Ríos, en la ronda los niños y la maestra conversan y relatan situaciones en las que los padres salieron y los dejaron al cuidado de otras personas.

Jennifer: Yo, yo.

Maestra: Tus papá se fueron a pasear, ¿y vos?

Jennifer: Me quedé sola con el Juan y el Quito.

Maestra: ¿Te quedaste sola con Juan y Quito? Tus hermanos. ¿Dónde quedaste con Juan y Quito?

Jennifer: En la cama de mami.

Maestra: ¿Y en la casa había otra persona grande cuando tu mamá y tu papá se fueron a pasear?

Jennifer: Mi abuela.

Maestra: Ah, si ella quedó con su abuela. ¿Estaba sola?

Jennifer: No.

Maestra: El papá y la mamá de Jenni se fueron a pasear y ella quedó...

Yamila: Sola con la abuela y sus hermanitos.

Maestra: Pero si estaba con la abuela y sus hermanitos, ¿estaba sola?, ¿o estaba acompañada?

Yamila: ¡¡¡Acompañada!!!

Maestra: Ah, ¿qué les parece a ustedes? ¿Estaba acompañada o sola Jenni?

Niños: Acompañada.

Maestra: Acompañada. El papá y la mamá de Jenni se fueron a pasear, ella quedó en la cama acompañada de su hermano Juan, su hermanito Quito y su abuela... ¿cómo es el nombre de la abuela?

Jennifer: Elsa.

Maestra: Elsa y ¿anduvieron mucho o poco tiempo paseando tu mamá y tu papá?

Jennifer: Eh, muy lejos andaban ellos.

Maestra: Muy lejos andaban y ¿demoraron mucho o poco?

Jennifer: Mucho.

Maestra: ¿Y era de día o de noche cuando se fueron a pasear mamá y papá?

Jennifer: De día, no de noche.

Maestra: A ver, vamos a pedirle que nos explique. ¿Era de día o de noche?

Jennifer: Mi mamá se fue [fue] de día y depue [después] se hizo de noche.

Maestra: Ah, salieron de día, pero demoraron tanto que se hizo de noche. Listo, a ver, quién escuchó y quién me ayuda a armar la noticia.

Nene: ¡Yo!



Maestra: Bueno, empezamos..."LA...

Nena: Mamá.

Maestra: Ajá.

Jennifer: Mi mamá se fue a pasear en el auto con mi papá.

Maestra: Ah, en el auto era.

Jennifer: Fitito es.

Maestra: "La mamá y el papá de Jenni..." Porque cuando escribimos no podemos poner "Mi mamá..." tenemos que escribir "La mamá de Jenni" porque sino la persona que lea la noticia no va a saber de quién era la mamá, si no estamos nosotros ahí para decirle... ¿Qué hicieron la mamá y el papá de Jenni?

Nene: Fueron...

Nena: A pasear.

Maestra: ¿En qué dijo Jenni?

Nena: En auto.

Nene: En el Fitito.

Maestra: Se llama Fiat 600, así es el nombre, la marca del auto. Todos le decimos Fitito porque es un auto chiquito. "Se fueron a pasear en su auto llamado Fitito. Ella quedó con su abuela Elsa y sus hermanos Juan y Quito". Quito es el apodo del hermanito de ella.

Siguen con la escritura y el dictado por parte de la mayoría.

La maestra muestra lo que escribieron, lo lee.



Luego la maestra le hace firmar la noticia a Jenni.



Durante la escritura del relato, la maestra conduce a la niña a producir un texto que se puede entender independientemente del contexto en el que fue producido -M: Porque cuando escribimos no podemos poner "Mi mamá..." tenemos que escribir "La mamá de Jenni" porque sino la persona que lea la noticia no va a saber de quién era la mamá, si no estamos nosotros ahí para decirle-. De este modo, la maestra enseña a los niños a presentar y exponer sus experiencias en un texto que presenta un estilo de lenguaje escrito.

Duración: 20 a 30 minutos.

Frecuencia: en función de los temas que se estén trabajando en las situaciones de enseñanza.

1.3. ¡Qué linda visita (paseo, experiencia) que compartimos juntos el otro día! Relato de una experiencia pasada compartida

A veces, los niños relatan experiencias compartidas con la maestra y los otros niños. En estos casos, el conocimiento compartido por todos de la situación particular y del mundo en general constituye un anclaje en el cual la maestra puede apoyarse para interpretar las emisiones de los niños y proporcionar consecuentemente estrategias que apoyen la construcción de un relato coherente.

El **objetivo** de la actividad es el mismo que en el caso de relatos libres: promover el desarrollo del discurso narrativo.

A su vez, el **desarrollo** se lleva a cabo de la misma manera. La única diferencia es que al ser una experiencia compartida no habrá un solo narrador sino muchos, esto requiere que las maestras puedan unificar el relato grupal, es decir, encontrar la manera de que sin perder la multiplicidad de narradores se pueda formar un solo relato comprensible.

Relato de una experiencia compartida en una escuela de Buenos Aires.

Los niños de un jardín de infantes de la Provincia de Buenos Aires habían realizado, la semana anterior, un paseo al Museo de Ciencias. Naturales.

Conversaban sobre lo que vieron y formulaban un texto que la maestra escribía a la vista de todos.
.....

Emiliano: Los ojos de otros animales.
 Maestra: No del mismo animal, les pegan los ojos y en el cuerpo, ¿qué les hacen?
 Emiliano: Le ponen un líquido para que se queden.
 Maestra: Bien.
 Nadia: Y algodón.
 Maestra: Muy bien. Entonces... (escribe) "Estaban muertos, pero para que parezcan vivos les pegan...". ¿Qué dijimos?
 Emiliano: Un líquido.
 Maestra: "Les pegan, los ojos...y les ponen..."
 Nadia: Algodón.
 Maestra: ¿Y el algodón dónde?
 Nadia: Adentro.
 Maestra: (Escribe) "Algodón adentro". ¿Adentro de dónde?
 Nadia: Del cuerpo.
 Maestra: (Escribe) "Adentro del cuerpo". En esa primera sala que fuimos, ¿qué animales había? ¿Qué animales se acuerdan?
 Emiliano: El pez martillo.
 Maestra: No, en la primera de todas, eso era abajo, ¿te acordás?, ¿qué esqueleto había?, ¿qué huesos había, que estaban en el medio, se acuerdan?
 Emiliano: De animales.
 Andrea: De ballenas.
 Maestra: Bien Andrea, ¿qué hueso de ballena había? ¿Huesos de dónde?
 Emiliano: De la boca.
 Maestra: (Escribe) "Estaban los huesos..."

Emiliano: De la cabeza.
 Maestra: (Escribe) "De la cabeza de la ballena..."
 ¿Y cómo era Andrea? Contá un poquito más.
 Andrea: Eran muy grandes.
 Maestra: Grandes ¿como qué?
 Nadia: Como un esqueleto de dinosaurio grande.
 Andrea: Grande como toda la sala.
 Maestra: Como toda esta sala. Vieron lo que dijo Andrea, escucharon bien, la cabeza de la ballena era grande casi como toda esta sala. Entonces, estaban los huesos de la cabeza de una ballena... (Escribe) "...que eran grandes... como... esta sala". ¡Guau! ¿Qué más había?



Esta situación de tiempo de compartir está centrada en la recuperación conjunta de la visita al museo de ciencia y en la producción de un texto escrito en colaboración para registrar la experiencia. La maestra retoma en sus intervenciones los comentarios de los niños que constituyen descripciones apropiadas de las características de algunos animales –M: (Escribe) "de la cabeza de la ballena..." ¿Y cómo era Andrea? A: Eran muy grandes. M: ¿Grandes como qué? A: Grande como toda la sala. M: Como toda esta sala. Vieron lo que dijo Andrea, escucharon bien, la cabeza de la ballena era grande casi como toda esta sala–.

Duración: 20 minutos.

Frecuencia: siempre que se realice una actividad compartida.

1.4. Te cuento algo de mi vida de todos los días: el relato de situaciones habituales

En la ronda, la maestra puede en ocasiones promover que los niños en lugar de contar una experiencia pasada narren actividades que hacen ellos o sus familias y amigos habitualmente.

El **objetivo** de la actividad sigue siendo el mismo: colaborar en la producción de un relato completo

y comprensible, pero de un evento habitual. De este modo puede contribuir a que los niños adquieran mayores habilidades para producir este tipo de relatos.

El **desarrollo** de la actividad tampoco varía. Es importante que en estos casos la maestra respete la

intención comunicativa del niño y acepte el relato de experiencia habitual sin intentar convertirlo en una narrativa de experiencia pasada.

En tanto que es el tipo de relato y no la actividad lo que varía, se puede realizar la escritura del titular o de la noticia completa.

En una sala de 5 años de Entre Ríos, los niños en la ronda, cuentan a qué trabajan sus papás, relatando detalles de las actividades en las que se involucran.

Maestra: Y ¿qué trabajo tiene tu papá?

Gabriel: Un trabajo que tiene una máquina, tiene un raleo con un camión.

Maestra: ¿Qué es un raleo?

Gabriel: Un raleo es un palo, un fierro... así leña... trabaja en el monte mi papá.

Maestra: ¿Qué hace en el monte tu papá?

Gabriel: Trabaja con el raleo, corta leña con el hacha.

Maestra: ¡¡Ah!! El papá de Gabriel es leñador, trabaja cortando árboles para usar su madera, su leña, como el del cuento de Caperucita, ¿se acuerdan?

Agustina: Sí, el que estaba en el bosque del cuento de Oscarcito.

Mariano: Sí..., yo me acuerdo bien.

Gabriel: Y vive en el monte, pero tiene camino... y mi tío que se llama Alberto.

Maestra: ¡¡Ahh!! No está solo, tiene amigos y otras personas que hacen el mismo trabajo.

Gabriel: Y un amigo de mi papá que se llama Rosarino yyy toca una guitarrita de tabla que tiene, que tiene, tiene pocas cuerdas.

Maestra: Toca música y ¿vos pudiste escucharla?

Gabriel: Sí, un día yo fui con mi papá.

Maestra: ¿Dónde duerme?

Gabriel: Él tiene un empleo y un patrón que se llama Facundo.

Maestra: Gabi, cuando están en el monte tu papá hace muuuchos días que no lo podés ver porque está ahí en el monte, ¿dónde vive?

Gabriel: Cuando Facundo no está él se viene...

Maestra: Cuando su patrón no está, él se viene, pero cuando está allá ¿Dónde vive? ¿En una carpa, en una choza...?

Gabriel: En un autito... en una casa que tiene ruedas.

Maestra: En una casa rodante...

Gabriel: Cuando yo voy vivo ahí con mi papá y mi mamá y con mi hermanito y está cerca del Río Uruguay el monte.

Maestra: Contale a los nenes lo que es un monte. ¿Qué hay en el monte?

Gabriel: Tiene pasto, tiene bosque y tiene una vaca muerta y hay animales peligrosos como las serpientes, hay anacondas.

Maestra: Y ¿qué es una anaconda?

Joaquín: Yo sé lo que es una anaconda.

Maestra: ¿Qué es?

Joaquín: Viste que cuando está en el agua va creciendo y creciendo porque come los bichitos que hay ahí.

Maestra: Es una víbora del agua que tiene un tamaño considerable.

...

Maestra: Así que el papá de Gabriel trabaja en el monte cortando leña y haciendo trabajos de raleo. El monte es un lugar lleno de árboles, donde hay que tener mucho cuidado porque hay víboras, serpientes. Vive en una casa rodante junto a sus compañeros.

....

Otro niño, Diego, toma la palabra.

Diego: Señó, ¿sabés que mi papá los domingos hace pollo y los sábados los abre?

Maestra: Claro, el sábado abre los pollos, los prepara y los deja listos para venderlos los domingos.

Diego: Sí, y pone un cartel.

Maestra: Y... ¿sabés qué dice el cartel? ¿qué tiene escrito?

Diego: Domingo pollo.

1.5. Te cuento algo que va a pasar: La narrativa de un evento futuro

A veces, en los intercambios en el tiempo de compartir durante la ronda los niños relatan un evento futuro. En estos casos las maestras deben apoyar la narración que realiza el niño incentivando la proyección a futuro.

El **objetivo** de esta actividad es que los niños puedan proyectarse en el futuro pensando en una situación diferente de la actual y puedan narrarla de forma completa y comprensible.

Desarrollo: La actividad no difiere de la producción de otros relatos realizados en la ronda: el niño narra y la maestra debe, a través de preguntas, expansiones y reformulaciones, ir apoyando la narrativa infantil. Posteriormente se escribe la narrativa como en el diario mural sólo que en lugar de hacerse en pasado será en futuro.

Cuando los niños narran un evento futuro tienen que emplear no sólo frases temporales (cuando sea grande voy a ser albañil) sino también condicionales (si mañana no llueve voy a ir a jugar a la plaza), porque no están seguros de lo que va a pasar. Por ello, en las narrativas de eventos futuros los niños pueden

desarrollar estas formas de lenguaje y el pensamiento hipotético. A su vez, al proyectarse en el futuro los niños muchas veces hablan de sus deseos, de aquello que quieren o que les gustaría. Las maestras pueden, a través de preguntas (¿qué te gustaría que te regalen?) o planteando situaciones hipotéticas (¿si llueve vas a ir?), andamiar la producción de relatos de eventos futuros más complejos que les permitan a los niños representarse una situación distinta de la actual y anticipar lo que vendrá.

Proyectarse en el futuro constituye una actividad más abstracta: no hay un hecho pasado o un evento habitual que sea el referente preciso de aquello que se va a contar. Pero, de todos modos, cuando los niños construyen una narrativa en futuro se apoyan en las acciones habituales -los guiones- o en un evento pasado que les permita anticipar qué puede llegar a suceder con una cierta probabilidad. Es importante que en los casos en que el niño presente una narrativa en futuro la maestra pueda andamiar la producción en la perspectiva propuesta por el niño y no intente conducirla hacia una narrativa de experiencia pasada o de experiencia habitual.

Duración: 20 minutos.

Frecuencia: la estipulada para los relatos libres, ya que pueden surgir en estas situaciones.

En un jardín de infantes de Concordia, Entre Ríos, en el intercambio en la ronda un niño narra un evento futuro.

Maestra: A ver Oscar.

Oscar: Señó, señó, ahora es el cumpleaños' de mi hermanito.

Maestra: ¿Cuántos cumple tu hermanito?

Oscar: Un año.

Maestra: Un año. ¡Ah sí, es muy chiquito! ¿Y lo van a festejar?

Oscar realiza un movimiento afirmativo con su cabeza.

Maestra: ¿Qué le van a hacer de lindo? ¿Qué prepararon? ¿Una torta?

Oscar sigue asintiendo con la cabeza.

Maestra: ¿Y cómo es la torta?

Oscar: Redonda.

Maestra: Redonda. ¿Y mamá le puso algo a la tor-

ta?

Como Oscar se queda en silencio...

Maestra: ¿No te acordás?

Nene: Un merengue.

Nena: Le pueden poner velitas.

Maestra: Le pueden poner velitas. ¿Cuántas velitas? ¿Cuánto cumple el hermanito de Oscar?

Niños: Uno, un año.

Otro: Una velita.

Maestra: Un año, le ponen una velita.

Nene: Y piñata también puede poner, ¿no señó?

Maestra: Sí, si la mamá puede por ahí le pueden hacer una piñata.

Oscar: Un regalo le van a dar. No sé qué...Y vamos' a comer un asado.

Maestra: ¿Y van a comer asado también? ¿Cuándo van a hacer el festejo? ¿A la noche o ahora al mediodía?

Oscar: Ahora.

Maestra: ¿Ahora? Ahora al mediodía, así que se va a comer un rico asado.

...

Maestra: ¿Qué noticia les gustó?

Todos hablan.

Maestra: ¿La de Oscar, la de Jenni, la de Agustina?

Nena: La de Oscar.

Otro: Sí.

Maestra: ¿Qué nos contó Oscar?

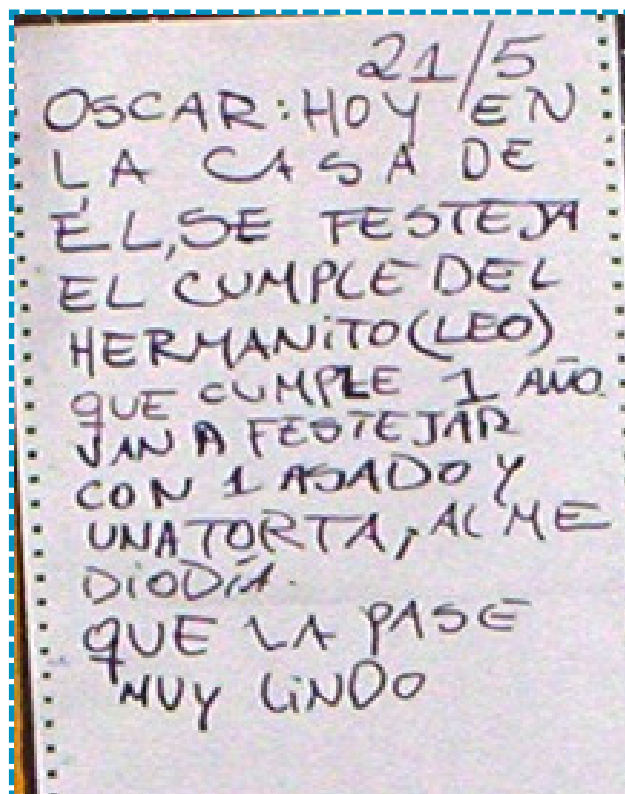
Nene: El cumpleaños' del hermano.

Maestra: Es el cumpleaños del hermanito. ¿Cuántos cumple el hermanito?

Nene: Un año.

Otro: Uno.

Maestra: Un año, así que ponemos la fecha de hoy... (Comienza a escribir) "Hoy..."



2. Sabías que... Te cuento mientras tomamos la merienda

Mientras los niños toman la merienda, conversan entre ellos y comentan las cosas que les pasa-

ron. Estas situaciones son un contexto de oportunidades para que la maestra en un contexto de conversación espontáneo colabore con los niños para que estos puedan reconstruir lingüísticamente su experiencia-

Los niños conversan durante la merienda en un jardín de infantes de Olivos, Provincia de Buenos Aires.

Maestra: Están muy callados. A ver, me pasás tu taza, no había té pero te voy a dar un mate cocido que es un poco más livianito que un café con leche. ¿Hicieron algo el fin de semana?, ¿salieron?

Antonio: No.

Tatiana: Sí.

Maestra: Tatiana tiene una novedad. ¿Qué hiciste Tati este fin de semana? Algo re importante que pasó en tu casa.

Tatiana: Que me cambié de casa.

Maestra: Te cambiaste de casa. Se mudó y ¿a dónde te mudaste?



Tatiana: A la vuelta de la escuela.

Maestra: Acá, a la vuelta de la escolita ¿no? ¿Para allá sí? ¿Y cómo es la casa nueva? Contanos. Porque yo la casa de antes la conocía que era en el pasillo.

Cristian: Yo te quiero contar.

Maestra: Bueno, esperá Cristian, pará que termine Tati.

Tatiana: Es una casa blanca y tiene una... (gesto de zigzag).

Maestra: Tiene una puerta blanca con un vidrio y una reja, ¿una reja finita?

Tatiana: (Niega con la cabeza).

Maestra: Una rejilla.

Tatiana: (Asiente con la cabeza).

3. Intercambio de despedida

El **objetivo** de esta actividad es promover el desarrollo de estrategias de relato de eventos pasados así como la planificación de eventos futuros. Al recuperar en un relato lo que sucedió durante el día los niños desarrollan estrategias para retener y organizar la información en la memoria y para producir un relato de experiencia pasada. En este intercambio, la maestra puede junto con los niños planificar lo que van a hacer el día siguiente. De este modo, puede contribuir a desarrollar la memoria prospectiva, estrategias de planificación y la elaboración de narrativas de eventos futuros.

Desarrollo de la actividad: Antes de irse, los niños y la maestra realizan un intercambio en el que recuperan lo que hicieron ese día: la experiencia personal contada en el "Tiempo de Compartir", el título del texto leído, si dibujaron o jugaron en los rincones, etc. Por otra parte, conversan sobre lo que harán al día siguiente: si hay alguna actividad especial o si tendrá lugar un evento no frecuente, se puede contar a los niños lo que van a hacer, en qué consistirá el evento, explicar en términos generales la secuencia de acciones

que realizarán, es decir se puede planificar junto con ellos lo que va a pasar.

El **objetivo** de la planificación es que los niños puedan proyectarse en el futuro pensando en una situación diferente de la actual, imaginando posibles problemas y pensando soluciones. Representarse una situación que todavía no ocurrió permite que los niños anticipen y que piensen cómo las acciones se ordenan en el tiempo y se organizan alrededor de un objetivo. Al planificar junto a los niños es importante mostrar cómo las acciones siguen un orden y se organizan en torno a un objetivo. A su vez, las maestras tienen que mostrar que cuando se planifica es necesario anticipar posibles problemas y pensar soluciones. Por ejemplo, si en la planificación del día tienen que realizar una actividad al aire libre la maestra puede preguntar qué van a hacer si llueve. Si el evento que se planifica es un evento distante en el tiempo, la maestra puede marcar en el calendario, la fecha en la que este evento va a tener lugar.

Duración: 10 minutos.

Frecuencia: diaria

En una sala de Concordia, Entre Ríos, en el intercambio final, los niños y la maestra planifican la Fiesta de la Familia.

Maestra: Bueno, yo les cuento... El lunes, escuchá, Brian, eh, abrí las orejas porque después no digo nada.

Varios niños hacen el gesto de "abrir las orejas" con un ruidito chasqueando la lengua. Clo- clo – clo.

Maestra: Vamos a festejar el día de la familia en el jardín. ¿Se acuerdan que hicimos los regalos?

Niños: Sí.

Maestra: Ahora me voy a fijar a quién le falta y lo va a hacer acá conmigo. Pero no hay que decir nada en casa. Tiene que ser una sorpresa. Y vamos a hacer una invitación para que vengan los papás, toda la familia; el que quiera venir.

Teresita: Yo le dije a mi mamá a mi papá.

Maestra: Puede venir mamá, puede venir papá, pueden venir los tíos, los abuelos, las abuelas, los primos.

Niño: Señó, tengo muchos primos.

Maestra: Y el que no puede venir porque trabaja no importa.

Keila: Mi papá no viene. Mi papá no va a ir al pe-lotero.

Maestra: No es un cumpleaños, es una fiesta.

Keila: Mi papá tiene que ir a trabajar.

Maestra: Vamos a hacer una piñata.

Candela: ¿Va a tener juguetitos?

Maestra: Caramelos va a tener.

...



Capítulo 3:

Algunas actividades para trabajar con las maestras

Autoras:

Dra. María Luisa Silva
Dra. Celia Renata Rosenberg
Lic. Florencia Alam
Dra. Alejandra Stein
Dra. Ana María Borzone

Junto con las maestras pueden leer los siguientes intercambios en la situación de ronda y luego:

- Pueden identificar aquellos en los que los niños logran armar un relato. Recuerden que no necesariamente deben armarlo solos. Señalen si se trata del relato de un evento habitual, de un evento futuro o de un relato de experiencia personal pasada.
- Pueden elegir el relato que, según los criterios presentados en el módulo, esté mejor estructurado y el que esté peor estructurado. Expliquen por qué en cada caso.
- Pueden identificar en aquellos intercambios en los que los niños logran construir un relato, las intervenciones de la maestra que constituyen un apoyo efectivo para que los niños puedan armar un relato.

Intercambio 1

Maestra: Tengo ganas de escuchar las cosas que tienen hoy para contar.

Niño: La escribís

Maestra: Ustedes cuentan y después escribimos en este papel, lo anotamos acá.

Luis: Señor, ¡faltan cinco días para el cumpleaños de Nico!

Maestra: ¡Cinco días para que Nico festeje su cumpleaños! ¡Qué bueno! ¿Van a hacer una torta para festejar el cumpleaños de Nico?

Luis: La van a comprar.

Maestra: Van a comprar una torta. ¡Qué bien! Y seguro que en el Jardín van a cantarle a Nico el feliz cumpleaños porque Nico va a la salita naranja. Y ¿qué es Nico tuyo?

Luis: Mi sobrino.

Maestra: Nico es sobrino de Luis. Luis tiene mu-

chos sobrinos que son los hijos de sus hermanas. Las hermanas grandes de Luis tienen hijos que son los sobrinos de Luis.

Ana: Es la tía.

Intercambio 2

Diego: Yo con mi abuela pinté el libro de Oscarcito.

Maestra: ¡Qué bien! ¿Y te leyeron el cuento?

Diego: Sí, del bebé Dieguito, de Jesi y el abuelo.

Maestra: Ah, te leyeron para contarte cómo es la familia de Oscarcito.

Diego: Sí. Y la casa de Oscarcito también.

Intercambio 3

Maestra: Ah, pero ¿hicieron otra cosa además de ir al cumple de Lucas? ¿Salieron a pasear? ¿Fueron al cine? ¿Anita?

Ana: Yo fui al cine.

Maestra: ¿Con quién?

Ana: No sé...

Maestra: ¿Con quién?

Ana: Con papá.

Maestra: ¿Qué fuiste a ver?

Otras nenas hablan entre ellas pero no se llega a escuchar qué dicen.

Ana: La peli...no sé...

Maestra: No sabés, bué. ¿Alguien quiere contar algo?

Intercambio 4

Rodrigo: Anoche me caí del sillón.

Maestra: ¿Te caíste del sillón? ¿Qué estabas haciendo en el sillón?

Rodrigo: Me salió sangre en la nariz.

Maestra: Te sangró la nariz porque te golpeaste. ¿Estabas saltando arriba del sillón?

Rodrigo: Parado.

Maestra: Ah, no hay que pararse en los sillones ni en las sillas porque se pueden golpear. ¡Hay que estar sentados, sentarse! Las sillas y los sillones son para sentarse.

Intercambio 5

Maestra: Vamos a hablar de a uno porque si hablamos todos juntos no vamos a entendernos.

Gabriel: Señor, señor, ¿vite [viste] que en una playita?, que a [hay] una... de una placita, vi una luz roja.

Maestra: ¿Una luz roja?

Damián: Sí, él la vio.

Franco: Sí, es la moto.

Comienza un murmullo fuerte, todos hablan a la vez.

Maestra: A ver, quiero saber yo, ¿qué hicieron este fin de semana? ¿Quién me cuenta algo que les haya pasado?

Intercambio 6

Vanina: Mi papá fue a trabajar.

Maestra: ¿Y dónde trabaja tu papá?

Vanina: A Lugano.

Maestra: ¿Y qué trabajo hace papá en Lugano?

Vanina: Pinta.

Maestra: Pinta carteles, pinta paredes, ¿qué pinta tu papá?

Vanina: ¡Paredes!

Maestra: Paredes, las paredes de las casas.

Vanina: Sí y también en las veredas [veredas] pone las cosas, así...las cosas...así (señala el piso).

Maestra: ¡Ah! ¿Las baldosas? ¿Arregla las veredas? ¿Pone las baldosas en las veredas?

Vanina: (Realiza un movimiento afirmativo con la cabeza).

Intercambio 7

Maestra: ¡Vamos a escuchar ahora que una señorita nos quiere contar algo! ¿Vamos a escucharla? Vení Ángeles, pasá y sentate en esta sillita.

Ángeles: (Pasa y se sienta junto a la maestra).

Maestra: Ahora tenemos que escuchar porque Ángeles tiene algo para contarnos. A ver ¿qué nos va a contar Ángeles? Bueno Ángeles, empezá a contarnos cuando quieras...

Ángeles: Vos sabés mi papá se compó un celular y mi mamá tene [tiene] y... y por eso mi papá com-

pó [compró] un celular para cuando nosotras quedamos solas, porque pueden venir ladrones y ¡tenemos miedo!

Maestra: ¡Ah! ¿Escucharon ustedes lo que contó Ángeles?

Todos los niños: ¡Sí!

Niño: No, no entendí.

Maestra: ¿No entendieron lo que contó Ángeles?

Niño: ¡No!

Silvina: ¡Tenía un celular!

Maestra: Muy bien ¿y quién compró un celular?

Niño: ¡El papá!

Maestra: El papá se compro un celular.

Niño: Y la mamá.

Maestra: Sí, me parece que fue así, el papá de Ángeles se compró un celular...

Niño: ¡Qué es un teléfono!

Maestra: Sí, un celular es un teléfono, así que el

papá de Ángeles se compró un celular, que es un teléfono, para comunicarse con la mamá cuando el papá no está en la casa y pueden venir ¿quiénes?

Niño: Los ladrones.

Maestra: ¡Los ladrones! Entonces, ¿qué hace la mamá?

Niño: Lo llama.

Maestra: La mamá lo llama al papá para que venga seguramente...

Silvina: Rápido.

Maestra: Para que venga rápido.

Niño: Y para llamar a la policía.

Maestra: Claro, para llamarlo al papá, pero también para llamar a la policía.

Ángeles: Tiene música en el celular y es de tapa.

Maestra ¡Ah! El celular que se compró tu papá tiene tapa y además lo usa para escuchar música.



Capítulo 4:

Algunas sugerencias de lecturas complementarias

Autoras:

Dra. María Luisa Silva
Dra. Celia Renata Rosemberg
Dra. Ana María Borzone

Colaboradoras:

Dra. Alejandra Stein
Lic. Florencia Alam

Para los que quieran y puedan profundizar un poco más, les sugerimos las lecturas de los siguientes artículos:

■ Rosemberg, C. y S. Manrique (2007) Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psyché*, 16 (1), 53-64.

■ Poveda, D. (2003) La ronda como evento para la constitución social del grupo en una clase de educación infantil *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 131-146.

Un nuevo tipo de texto: algunas palabras antes de comenzar la lectura

Posiblemente la lectura de estos artículos les resulte un poco más dificultosa que la lectura de otra bibliografía porque constituyen informes de resultados de investigación y no un trabajo específicamente destinado a la capacitación docente. Si desconocen el significado de un término, o a qué se refiere el autor cuando menciona teorías o conceptos específicos no se detengan en la lectura ni la abandonen, porque, posiblemente, esos aspectos no sean centrales para el objetivo de estas lecturas: **que encuentren en la bibliografía teórica herramientas conceptuales con las que completar y profundizar la información brindada en el módulo.**

Guías de lectura

Artículo: Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños?¹

- ¿En qué consiste la ronda, en tanto evento comunicativo?
- ¿Por qué se afirma que la ronda “cumple funciones sociales, emocionales, lingüísticas y cognitivas”?
- ¿Cuál es el papel de los maestros en los intercambios que tienen lugar en la ronda?
- ¿Cuál es el objetivo de la investigación que se presenta?
- ¿En qué consisten las narraciones de experiencias personales?
- Labov (1972) sostiene que “La narración de experiencias personales constituye una forma de recapitular experiencias pasadas, que implica el establecimiento de correspondencias entre una secuencia de cláusulas verbales y una secuencia de eventos que de hecho tuvieron lugar y que pueden inferirse de esas cláusulas”. Atendiendo a esta definición de narración de experiencia personal, responda por sí o por no a las siguientes afirmaciones:
 - En las narraciones de experiencias personales se pueden confundir episodios reales con imaginados.
 - En las narraciones de experiencias personales no solo se narran hechos, también se los recuerda.
 - En las narraciones de experiencia personal existe una relación uno a uno entre el orden de hechos relatados y el orden temporal en el que los hechos ocurrieron.
 - En las narraciones de experiencia personal existe una relación entre los hechos relatados y el orden en que los hechos ocurrieron, algunas veces esa relación puede inferirse.
- ¿Cuáles son, según Labov (1972), los componentes de una narración bien estructurada?
- Explique el papel que desempeñan las capacidades cognitivas, las de interacción y las emocionales en el desarrollo narrativo de un niño.
- ¿Cómo influye el modo en el que la madre le habla a su hijo sobre la capacidad del niño de recordar eventos?
- En una investigación previa Rosemberg y Borzone (1994) encontraron que las maestras, como las madres, poseen diferentes estilos para interactuar con los niños durante la lectura de cuentos ¿En qué se diferencian los intercambios que tienen lugar durante las situaciones de lectura de cuentos de los intercambios en la ronda en los que los niños relatan experiencias personales?
- ¿Qué son las pistas de contextualización? Mencione algunos ejemplos.
- ¿Qué ocurre cuando el docente no logra descifrar el significado de las pistas contextuales en las emisiones infantiles? ¿Se puede solucionar este inconveniente? ¿Cómo? ¿Puede dar un ejemplo?
- ¿Cómo puede el docente inferir la intención comunicativa del niño?
- ¿Por qué resulta importante que el docente comprenda la intención comunicativa del niño?
- En el discurso la información vieja (el tema) se presenta generalmente al comienzo y la información nueva (el rema), que se quiere comunicar acerca del tema, se presenta generalmente después en la emisión (Pardo, 1986). ¿En qué parte de la emisión infantil se tendrían que focalizar las preguntas e intervenciones de la maestra si intenta colaborar con un niño para que éste elabore un relato que pueda reflejar lo que quiere comunicar?
- ¿Qué tipos de situaciones se analizan en esta investigación? ¿Cómo se recoge la información y cómo se la analiza?
- En las situaciones de interacción se identificaron estrategias por medio de las que las maes-

tras trataban de reponer información ausente en los relatos infantiles, ¿puede dar ejemplos?

- En las situaciones de interacción se establecieron dos tipos de estilo docente en las interacciones, ¿cuáles son esos dos tipos de estilo? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuál es el impacto que estas estrategias pueden tener en el

desarrollo cognitivo y lingüístico infantil?

- ¿Por qué es importante que las maestras identifiquen y colaboren con el propósito comunicativo del niño?
- ¿Considera que la investigación presentada resulta un aporte para la práctica docente? ¿Por qué?

Artículo: 'La ronda' como evento para la constitución social del grupo en una clase de educación infantil²

INTRODUCCION

- ¿Cómo define Poveda (2003) a la ronda?
- ¿Cuál es la finalidad pedagógica de la ronda?
- ¿Qué procesos Poveda (2003) identifica en la ronda? ¿Qué aspectos del desarrollo involucran?
- ¿Cuál es el objetivo de la investigación presentada en el artículo?
- ¿Cuál es el rol de la maestra en la ronda?, ¿y el de los otros participantes?
- Lea esta información adicional sobre el marco teórico: la investigación adopta la perspectiva de la Etnografía de la Comunicación y del Microanálisis Etnográfico de la Interacción. Dell Hymes (1927-2009, antropólogo norteamericano), hacia la década del '60, elaboró un grupo de pautas teóricas y metodológicas para estudiar la actividad comunicativa, la etnografía de la comunicación. Básicamente sostiene que para comprender cómo los seres humanos usan el lenguaje hay que considerar el contexto en que se emiten los enunciados. Por ello propone estudiar y analizar los intercambios conversacionales atendiendo a qué hacen los seres humanos cuando usan el lenguaje. El microanálisis etnográfico de la comunicación considera, por su parte, que la comunicación refleja regulaciones sociales, por lo que se centra en los intercambios comunicativos para reconocer los patrones sociales (grado de simetría entre los participantes, tipos de conocimiento, acción de cada uno sobre el otro, etc.).

METODOLOGÍA

La investigación obtuvo los datos de dos fuentes, por un lado los registros de las interacciones de la ronda y entrevistas individuales con los participantes en las que el investigador preguntaba por la participación e importancia de la ronda para el docente y los niños. Además el investigador procuró conocer a fondo las características de la comunidad. Mencione las características de la población en estudio (niños de qué población, de qué institución/ instituciones y edad).

RESULTADOS

Poveda reconoce cuatro metas que la ronda cumple en tanto evento comunicativo que constituye comunidad moral. Estas metas son: la ronda como espacio afectivo, la ronda como espacio normativo, la historia compartida de los miembros del grupo durante la ronda, derechos y deberes sociales durante la ronda.

LA RONDA COMO ESPACIO AFECTIVO

- ¿Por qué para la maestra, Paz, la ronda era un espacio privilegiado?
- ¿Cuál era la información que la maestra obtenía de los intercambios en la ronda?
- ¿Por qué resulta primordial que la maestra, en la ronda, pueda equilibrar las opiniones, valora-

ciones y preguntas de los niños para que ninguno perciba el comentario como una agresión?

LA RONDA COMO ESPACIO NORMATIVO

- ¿Cómo hace Paz, en la ronda, para extraer de los intercambios sugerencias normativas para la conducta de los alumnos? ¿Considera necesario, para la comunidad en la que trabaja, que se realicen actividades como la mencionada? ¿Por qué? Si es posible, ejemplifique con su propia experiencia.

LA HISTORIA COMPARTIDA DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO DURANTE LA RONDA

- ¿Es posible que ciertos temas o personajes de las narrativas de experiencia personal se sitúen en otros contextos de aprendizaje? Ejemplifique. ¿Por qué este movimiento puede resultar indicio del proceso de constitución de grupo?

ALGUNOS DERECHOS Y DEBERES SOCIALES DURANTE LA RONDA

- Mencione algunos de los deberes y derechos que Poveda (2003) identificó como normas im-

plícitas de los intercambios ocurridos en la ronda. ¿Cuál es la importancia de estas normas para el funcionamiento de la ronda y para el proceso de constitución de grupo?

- ¿Por qué es importante procurar en los intercambios que la maestra se asigne a sí misma un rol simétrico al de los niños?

CONCLUSIONES

- ¿Por qué Poveda (2003) considera que si solo se juzga cuánto responde la ronda al logro de un objetivo instruccional (por ej. la posibilidad de desplegar un discurso extenso) no puede valorarse adecuadamente su impacto en el desarrollo infantil. Para Bóveda, ¿cuáles son los fines educativos de la ronda?
- ¿Cómo complementa este artículo el artículo de Rosemberg y Manrique (2007)?

1. Este artículo fue escrito por C. Rosemberg y S. Manrique (2007) y publicado en la revista *Psyché*, 16 (1), págs. 53-64. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica.

2. Este artículo fue escrito por D. Poveda (2003) y publicado en la revista *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), págs. 131-146. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

