

# **LOS MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCOLARIDAD. CONTEXTOS DE APRENDIZAJE Y “CONTEXTOS COGNITIVOS”**

**Lic. Celia Renata Rosemberg (CONICET-UBA)**

## **1.- Introducción**

En el presente trabajo se estudian los mecanismos de influencia educativa en el Jardín de Infantes y en el 1° año de la Enseñanza General Básica con el objeto de dar cuenta de algunas estrategias del/la maestro/a que le permiten ajustar su intervención a la actividad constructiva del niño.

Coll (1994, 1996) define a los mecanismos de influencia educativa como aquellos procedimientos mediante los cuales los/as maestros/as consiguen promover y facilitar en los/as niños/as el proceso de construcción de significados y la atribución de sentido en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje. Cuando estos mecanismos son eficaces, la ayuda del/la maestro/a es ajustada en forma constante para sintonizarse con el proceso de construcción de significados que lleva adelante el niño.

La noción de “mecanismos de influencia educativa” es tributaria de conceptos tales como el de “andamiaje” (Bruner 1973, 1977, 1986, Bruner y Sherwood 1976), “participación guiada” (Rogoff 1994) y “construccionismo colaborativo” Nelson (1996) que dan cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje principalmente en los contextos de los hogares en lugar de en el medio escolar.

Tal como lo señala Coll (1994), para comprender cómo estos procesos y mecanismos contribuyen al aprendizaje de los niños es necesario sumar a la consideración de los procesos internos de construcción del conocimiento el análisis del contexto social en el que el niño está inserto. En efecto, desde una perspectiva sociocultural, se asume que la reconstrucción conceptual de la experiencia por parte del niño es el resultado de un proceso de internalización: las funciones en el desarrollo del niño aparecen primero en un nivel social -interpsicológico- y luego se interiorizan en un

nivel individual –intrapicológico-. La noción de zona de desarrollo próximo (Vygotsky 1964, 1978), núcleo de esta concepción, alude al vínculo entre lo social y lo individual, describiendo las capacidades del niño que todavía no se han desarrollado, pero que están en proceso de hacerlo: lo que el niño es capaz de hacer hoy con ayuda de un adulto o de un compañero más experto mañana podrá hacerlo por sí mismo.

El aprendizaje es desde esta perspectiva un proceso de construcción de significados compartidos que se produce en la interacción en el marco de la zona de desarrollo próximo. En este proceso el niño interioriza los instrumentos necesarios para pensar y resolver problemas de un modo más maduro que si actuara solo. De este modo, el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de instrumentos culturales.

Bruner (1973, 1977, 1986) emplea metafóricamente el término “andamiaje” para dar cuenta de las acciones verbales y no verbales a través de las cuales los adultos y niños mayores apoyan el desarrollo del niño pequeño organizando y segmentando su esfuerzo en el desempeño de las actividades.

La noción de “participación guiada” elaborada por Rogoff(1994) hace también referencia a estas interacciones didácticas. Pero se centra en los sistemas de actividades compartidas y pone de relieve las redes de comunicación verbal y no verbal entre el niño y aquellos con quienes interactúa, así como también el grado de ajuste en la relación que mantienen. La participación guiada implica al niño y a sus cuidadores en dos tipos de procesos de colaboración: la construcción de puentes desde el nivel de comprensión y habilidades que el niño posee en un momento dado para alcanzar otros nuevos y la organización y la estructuración de la participación infantil en determinadas actividades incluyendo las modificaciones en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo.

El concepto de “construccionismo colaborativo” de Nelson (1996) intenta reconciliar teóricamente la actividad cognitiva interna del niño con la influencia y la determinación del medio social. Ambos son igualmente importantes en el proceso de construcción de conocimientos. En la concepción de Nelson, la mente individual del niño se vuelve socio-cultural a través de un proceso de desarrollo en el que el lenguaje

juega un rol fundamental. El lenguaje en uso, en los discursos que forman la textura de los diversos contextos de actividad, es incorporado en forma paulatina por el niño que comienza a usarlo representacionalmente para reconstruir mentalmente su experiencia. Por lo tanto es, a través del lenguaje aprendido en la interacción con los otros, que la mente del niño se vuelve sociocultural.

Nelson (1996) identifica una serie de formas y procesos representacionales que, si bien surgen evolutivamente, no tienen una organización estrictamente secuencial sino que se van entramando unas con otras. Estas formas están marcadas por un uso cada vez más complejo del lenguaje como forma de representación cognitiva.

Las primeras formas de conocimiento son representaciones mentales de eventos rutinarios construidos por el niño en experiencias directas junto a otros miembros de su comunidad (principalmente en los dos primeros años). Luego el niño desarrolla representaciones miméticas a partir de re-presentar de forma intencional, por ejemplo, en el juego, un evento o una relación a través de una acción (principalmente entre los 2 y los 4 años). En estas primeras fases del desarrollo, las palabras son parte de la representación en el mismo nivel que las acciones y objetos. Recién entre los 3 y los 4 años el lenguaje emerge como un mecanismo discursivo para integrar modelos de mundo. A partir de este momento, la mente del niño se mueve más allá de la experiencia directa hacia otros mundos posibles codificados verbalmente en formato narrativo. En este curso evolutivo, el desarrollo conceptual comienza tempranamente en el contexto de las representaciones de eventos rutinarias, en el juego y más tarde en el contexto de las representaciones lingüísticas codificadas como narraciones. Pero las estructuras jerárquicas de inclusión de categorías semánticas, que tienen realidad lingüística y no experiencial, sólo se establecen en los primeros años escolares (hacia los 7 años). Estas diversas formas de representación conviven en la mente del adulto que tiene, por lo tanto, un formato híbrido.

Las representaciones mentales que va desarrollando el niño constituyen su sistema de conocimiento del mundo que funciona como un “contexto cognitivo” desde el cual el niño interpreta lo que otros hacen y dicen y construye nuevo conocimiento.

En el marco de un proyecto<sup>1</sup> en el que se estudia el aprendizaje a través del lenguaje en el Jardín de Infantes y en el primer ciclo de la Enseñanza General Básica - desde una perspectiva multidisciplinar que conjuga la psicología educacional, la sociolingüística interaccional y el análisis del discurso- se han registrado distintos mecanismos de influencia educativa. El propósito del presente trabajo es precisamente analizar algunos de estos mecanismos en las rutinas cotidianas, en los juegos y en situaciones de explicación de conceptos, considerando cómo dan lugar a y se manifiestan en formas de organización de la actividad conjunta que configuran contextos de aprendizaje que se ajustan a los “contextos cognitivos” de los niños pequeños.

## **2. Metodología**

### **La estrategia general**

Este trabajo es parte de una investigación más amplia sobre el intercambio verbal en el aula en la que se adoptó una lógica (Sirvent 1995) -o modo de operar- cualitativa. En efecto, la metodología empleada en relación con el planteo epistemológico subyacente a la definición del problema de investigación se acercaba más a la inducción que a la deducción, su propósito no era verificar hipótesis previas, sino generar teoría en una estrategia espiralada de construcción y elaboración de categorías que permitiera alcanzar una comprensión del objeto de estudio (Goetz y Le Compte 1988 y Sirvent 1998).

Por ser un estudio intensivo se seleccionaron de acuerdo a un muestreo intencional y teórico (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin 1991) para ser analizados en profundidad 12 grupos de niños y maestras de nivel inicial (salas de 5 años) y de 1° y 3° grado de la escuelas primarias de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo se seleccionaron en comunidades aborígenes collas de las Provincias de Jujuy y Salta del Noroeste Argentino para el análisis 4 grupos plurigrado (1° a 3° grado) de

---

<sup>1</sup> Este trabajo es parte del proyecto “El intercambio verbal en el aula: el aprendizaje del lenguaje y a través del lenguaje” que realiza la autora con el financiamiento del Consejo nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

escuelas primarias, así como también 4 salitas comunitarias de educación inicial a cargo de mamás cuidadoras<sup>2</sup>.

## **Las técnicas de recolección y análisis de la información empírica**

### **La recolección**

Los grupos estudiados fueron periódica y alternativamente observados todos los días de la semana. Se registró la interacción verbal natural entre la maestra y los niños y entre niños así como también el contexto no verbal de esa interacción. Los registros se llevaron a cabo por medio de una combinación de técnicas: descripciones detalladas de los fenómenos en el campo y grabaciones en audio y video.

Se observaron en la Ciudad de Buenos Aires 48 jornadas de clases (aproximadamente 110 horas de grabación). En las comunidades collas se observaron 17 jornadas en la escuela y 15 jornadas en las salitas de educación inicial (aproximadamente 70 horas de grabación).

### **El análisis**

Hasta el presente se realizó un análisis preliminar de los registros de jardín de infantes y 1° grado empleando un procedimiento cualitativo de análisis de los datos: el método comparativo constante (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin, 1991). Para lo cual se siguieron diversos pasos:

1. Lectura de los intercambios seleccionados.
2. Categorización de los contextos de aprendizaje registrados
3. Análisis de los mecanismos de influencia educativa que dan lugar a y se manifiestan en algunas de estos contextos: las rutinas, los juegos y las narraciones como anclaje para la explicación de conceptos.

---

en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires.

<sup>2</sup> Cabe señalar que en las comunidades collas no hay jardines de infantes ni docentes del sistema formal de educación, por lo que organizaciones no gubernamentales se han hecho cargo de la educación preescolar creando salitas de educación inicial y capacitando a señoras de la comunidad para que realicen la tarea.

### **3. Resultados y discusión preliminares**

#### **Las rutinas en el jardín de infantes: la creación de contextos estables.**

El día escolar se eslabona en una serie de situaciones estables tales como el saludo diario, el escribir la fecha, el tomar asistencia, el tiempo de compartir, el intercambio, el juego en rincones, la hora del cuento, etcetera, que si bien pueden variar de una sala a otra, presentan una relativa estabilidad en cada sala.

Como parte del proceso de aprendizaje, los niños tienen que familiarizarse con el sentido de estas situaciones: saber cuándo tienen lugar una actividad determinada, cómo se produce la transición de una actividad a otra y cómo cada situación permite interpretar tanto lo que se dice en ella como también lo que sucederá a continuación. Estos conocimientos constituyen el substrato cognitivo y comunicativo esencial que los niños tienen que desarrollar para desenvolverse apropiadamente.

El siguiente intercambio, que tiene lugar en una sala de jardín en el mes de mayo ilustra como los niños han internalizado la secuencia de acontecimientos diarios.

- (1) *Maestra: Vamos a jugar en los rincones, pero antes ¿qué tenemos que poner?*  
*Niños: la fecha.*  
*Niño: y el día.*  
*Niño: Señor, hoy ¿quién va a ser el secretario?*

En la creación de estos contextos situacionales estables, juegan un rol importante los aspectos físicos y sociales; por ejemplo, sentarse en ronda durante el intercambio, la alfombra o los almohadones para escuchar el cuento, o el calendario para poner la fecha. Pero igualmente importantes o quizás aún más son las palabras, el lenguaje que constituye el entramado de las situaciones. Es a través de una constelación de factores lingüísticos como la entonación, el acento, las pausas, el ritmo, el empleo de opciones léxicas o sintácticas determinadas o de frases –fórmula que los mecanismos de influencia educativa de la maestra contribuyen a dar forma a los contextos situación.

En una de las salas de 5 años observadas la maestra preguntaba “¿Quién tiene algo para contarnos hoy?” e inmediatamente los niños se sentaban en ronda y pedían el

turno para intervenir. En otra de las salas cuando la maestra decía con entonación especial, cantando “*Todos los chicos a la ronda*” varios chicos pedían el turno para compartir experiencias: “*Yo quiero contar hoy*”, “*No, yo, que hace mucho que no cuento*”. Estas frases repetidas por la maestra día tras día con una entonación especial y en el mismo contexto habían adquirido el carácter de frases-fórmulas que funcionaban como “pistas” en base a las cuales los niños anticipaban la actividad. Gumperz (1982, 1984, 1995) llamó a estas indicaciones verbales que transmiten significados implícitos “pistas de contextualización” precisamente porque a través de ellas los hablantes crean un contexto no físico sino discursivo que orienta la comprensión de los oyentes.

Estos contextos situacionales en el aula creados a partir de conglomerados de factores físicos, sociales y lingüísticos que interactúan en forma reiterada, constituyen una extensión de las primeras rutinas -comida, baño, vestido- que el niño experimenta en el hogar junto a su madre. Tanto unas como otras constituyen la base a partir de la cual los niños construyen sus representaciones mentales que constituyen su modelo cognitivo de la experiencia.

La estabilidad que estos contextos proporcionan permite al niño atender a la información nueva que se va proponiendo, inferir aquello que es relevante en el intercambio, hacer más preguntas y emplear un lenguaje más complejo. El momento de la ronda, por ejemplo, cuando el patrón de intercambio de turnos ha sido claramente establecido se constituye en un espacio privilegiado que, en la mayoría de las salas observadas ofrece a los niños oportunidades de aprendizaje. El siguiente intercambio tiene lugar durante la ronda en una sala de 5 años cuando una niña, Melisa, muestra un juguete que ha traído de su casa: un pollito de plástico que hace ruido al ser apretado.

- (2) *Maestra: y los pollitos de verdad, ¿no hacen ruido?*  
*Niño: sólo cantan pío, pío*  
*Maestra: cantan, muy bien. Pero este pollito hace ruido, miren, porque cuando nosotros, ven, lo apretamos (lo aprieta), este pollito adentro tiene aire, como el aire que hay acá, cuando lo apretamos sale el aire, cuando vuelve a entrar al pasar por esto, (muestra) por ese agujerito hace ruido, al pasar rápido el aire. ¿Vieron cómo suenan los silbatos?*  
*Niños: si*  
*Maestra: que suena cuando uno ¿qué?*  
*Niños: cuando uno está soplando.*

*Maestra: cuando uno está soplando. Acá pasa lo mismo, cuando pasa el aire, ven (muestra) por esa vueltita hace ruido.*

Así como durante las primeras rutinas de baño y comida las madres apoyan la producción de las primeras palabras por parte de los niños, la creación de rutinas en el jardín, da lugar a contextos especiales en las que las maestras pueden poner en juego mecanismos de influencia educativa para promover el aprendizaje conceptual y discursivo.

### **Los contextos de juego en el jardín de infantes**

En las situaciones de juego, el niño se involucra activa y conjuntamente con otros participantes en la suspensión de las representaciones del mundo real y en el establecimiento de una realidad alternativa posible, es decir, en la construcción de un “como si”. Para estos juegos el niño se vale de objetos con los que pretende representar alguna otra cosa. Así por ejemplo, Ernestina una niña colla, monta la escoba haciendo como si fuera un caballo. Tal como lo señala Nelson (1996) para hacer “como sí “ es más importante la acción que el objeto: en otra situación es una rama en lugar de una escoba la que ocupa el lugar de caballo.

Los guiones, es decir, las representaciones mentales de eventos, son la base para estos juegos, porque es el evento –la secuencia de acción de montar y galopar- el que define el rol que está jugando el objeto. La representación previa que tiene el niño del evento permite la interpretación del objeto de juego y la acción pretendida. En este sentido, los juegos socio-dramáticos desarrollados a partir de los primeros juegos simbólicos, poseen un carácter sociocultural porque en ellos se actualizan a través de la simulación de escenas cotidianas y de conversaciones, los papeles y las convenciones para la conducta social. Mediante estas interacciones el niño ingresa en las complejidades del mundo que comparte con los adultos.

- (3) *Dos niñas collas juegan a las vendedoras*  
*Niña1: aquista señora... ¡tum... tum! (golpea una silla que está cerrando el paso como si fuera una puerta)*  
*Niña2: ¡espera! (La niña1 entra) ¡No dentris, no ves qu'está cerrau la puerta!*

*Niña1: ahura, abierto*  
*Niña2: abierto, ¿Qui quiere señora?*  
*Niña1: lápiz ¿no tenís pa' mi changuito?*  
*Niña2: tengo*  
*Niña1: gracias ¿Cuánto está?*  
*Niña2: ocho pesos está.*  
*Niña1: bueno, voy, chau ¿no?*  
*Niña2: chau*

Se trata de juegos reglados porque en la interacción de los participantes, se establece una norma sociocultural que articula el despliegue de los temas, las acciones y las conversaciones.

La interacción entre los participantes, en la que el conocimiento que cada uno aporta hace avanzar el juego, crea una “zona de desarrollo potencial”: cada jugador puede desenvolverse con la ayuda de sus compañeros mejor que si se desempeñara sólo. Se produce entonces en las situaciones de juego, un proceso de construcción de conocimientos compartidos que da lugar a aprendizajes significativos.

Cuando se repara en el juego como contexto de aprendizajes, se hace evidente su relevancia en el jardín de infantes. En este marco el juego puede adoptar las características de un proceso colaborativo a través del cual cada niño apoyado por sus pares y por la maestra, puede construir conocimiento a partir de los objetos que se le ofrecen como incentivo para jugar.

En las salitas de educación inicial se ha observado que algunas madres cuidadoras guían la participación de los niños en el uso de materiales concretos de manera tal de generar un contexto imaginario, transformando la situación en un juego simbólico. Estos contextos dan lugar a conversaciones más extensas de naturaleza exploratoria. Las reestructuraciones del adulto, al producirse en relación con ese contexto, están incrustadas en la textura del juego y pueden ser más fácilmente procesadas e incorporadas a las representaciones mentales. Así por ejemplo, en el siguiente fragmento de intercambio, que tiene lugar durante una situación de juego con plastilina, la mamá cuidadora toma la sugerencia de una niña, la reestructura y reconceptualiza, desarrollando en el juego el guión de conocimiento involucrado.

- (4) *Niña: ¡Yo quiero ollita!*  
*Mamá cuidadora: Ya vamos a hacer ollita, mira.*  
*Niño: ¡Yo quiero vaquita!, asinita, así.*  
*Mamá cuidadora: Vamos a hacer un guiso nosotros, a ver, echamos un pedacito de carne, carnecita, ¿ve?, éste que sea la papa... ( va modelando con plastilina).*  
*Niño: La cegiüella.*  
*Mamá cuidadora: Ahora vamos a echar la cebolla. Ahora, ¿qué vamos a echar?*  
*Niña: ¿La zanahoria?*  
*Mamá cuidadora: Esa, la zanahoria. Ahora echemos arrozito... Bueno ya hemos cocinado.*

En esta situación es importante el hecho de que la mamá cuidadora responde a la sugerencia de una niña -yo quiero ollita-, la reestructura y reconceptualiza -*vamos a hacer un guiso*- y proporciona un andamiaje que despliega en el juego el guión de preparación de la comida. En el contexto de la comunicación, las reestructuraciones y reconceptualizaciones de la mamá cuidadora conectan lo que el niño ya sabe con lo que debe aprender, ampliando sus conceptos sobre los objetos y eventos.

Los rincones en el jardín de infantes como la casita y el negocio favorecen la comprensión y la comunicación entre los jugadores, al crear contextos miméticos que activan simultáneamente los esquemas de conocimiento de los niños en el hacer como si fueran la mamá, el vendedor o la maestra, los géneros discursivos propios de la situación y los registros apropiados al rol que el niño desempeña.

- (5) *Un grupo de niñas disfrazadas con ropas y carteras de señoras y con muñecas en los brazos juega en el rincón de la casita)..*  
*Niña1: te equivocaste de camino.*  
*Niña2: yo tengo coche, vamos, suban chicas (se sientan todas alrededor de una mesa) dejen que yo manejo...dale, dale que yo manejo (hace como que gira un volante, al ratito) Ya llegamos chicas*  
*(Se levantan, se van al rincón y hacen como que preparan la comida para sus muñecas)*

En el juego dramático el uso de lenguaje imaginativo se realiza en gran medida a través de un estilo de discurso explícito. En efecto, el juego dramático al requerir el cambio de roles de la realidad a la fantasía se sostiene a través de transformaciones verbales explícitas que evitan la ambigüedad en el juego:

“la muñeca es mi hija “, “dale que yo soy la maestra y Diego es el alumno”. En este sentido, en los contextos de juego dramático se promueve en la interacción entre pares un uso de lenguaje elaborado.

En estos juegos, la interacción con la maestra puede proporcionar un andamiaje natural que facilite el desarrollo y la elaboración de los temas (Sarlé 1999). Tal como ha sido observado en el medio familiar en el que los niños buscan jugar con adultos y niños mayores que los ayudan a desplegar el guión de su juego (Haight 1997), en nuestras observaciones en el contexto del jardín, registramos que los niños pequeños pueden incorporar las colaboraciones del adulto y su juego se torna más complejo, diverso y se sostiene por más tiempo. En el siguiente ejemplo las intervenciones de la mamá cuidadora conducen al niño a explicitar lo que va a hacer desarrollando la trama narrativa de su juego.

- (6) *Mario: Atá hilo tía.*  
*Mamá cuidadora: ¿Vas a jugar con el camioncito, Marito?*  
*Mario: Sí, ponéle hilo. Me voy a Iruya.*  
*Mamá cuidadora: Ah!, te vas a Iruya con el camión. ¿Y qué llevás en el camión?*  
*Mario: Voy a vender a la feria. Llevó mucha carga en mi camión.*  
*Mamá cuidadora: ¿Y qué llevás Marito?*  
*Mario: Ropa, comida. Me voy, brr,brrr (juega y se le desata el hilo)*  
*Mario: Atá tía.*  
*Mamá cuidadora: Otra vez se salió. ¿Y ya volviste de Iruya?*  
*Mario: Sí.*  
*Mamá cuidadora: ¿Y vendiste todo?*  
*Mario: Sí, ahora voy a la playa a cargar leña*  
*Mamá cuidadora: Traé mucha leña para la tía también*  
*Mario: No, para la mamá, poquito nomás para vos..*

El lenguaje cumple en el juego un rol fundamental en la construcción de la línea argumental que conduce al desarrollo del tema. Al mismo tiempo el, juego promueve el lenguaje. Al instanciar conocimientos compartidos –guiones- crea un marco de comprensión mutua que hace posible el discurso extendido.

En estos intercambios, la sincronización de las intervenciones, el sentido compartido del tema, las estrategias de apoyo -reestructuraciones y expansiones- proporcionan un andamiaje que da espacios amplios para la participación del niño y que

a la vez constituye un modelo discursivo para pensar, elaborar e integrar los eventos del mundo.

### **Los contextos ficcionales como anclaje para la enseñanza de conceptos**

En las observaciones realizadas en las salas de 5 años y en 1° año de la enseñanza básica se ha identificado un mecanismo que caracteriza al andamiaje de algunas maestras. Este mecanismo consiste en la creación, mediante estrategias narrativas, de un contexto discursivo que recupera un “contexto cognitivo” compartido por los niños sin el soporte físico, de objetos o del “como si” mimético.

Así por ejemplo, en una clase de 1° grado, cuyo objeto era la explicación del concepto de reglamento la maestra se vale de discurso referido para crear un contexto narrativo, una escena para plantear un problema que conduce al concepto de reglamento

(7) *Maestra: la mamá un día viene a la casa y dice: “ ¡Ay! Compré un juego ¡Mirá qué lindo!” Trae una caja y ustedes dicen: “¿ Y a este juego, cómo se jugará?” Nunca lo vieron ustedes. Entonces la mamá dice: “Bueno, agarrá la caja, miremos qué juego es.” Y ustedes ¿ cómo pueden enterarse cómo se juega?*

La maestra crea un contexto ficcional y pone en escena una situación enunciativa familiar - un diálogo con la madre en el hogar- en la que son los mismos niños quienes se plantean el problema - *Y ustedes dicen: ¿ ”Y a este juego, cómo se jugará?”* -. El discurso directo supone generalmente una relación entre una emisión dada y otra que la cita y que representa tanto el contenido como la forma de lo que se dice. Por lo tanto, conlleva una pretensión de verdad o autenticidad que otorga autoridad a lo que se dice. Sin embargo, en este caso en el que no hay un enunciado original accesible, el discurso directo funciona como un mecanismo retórico.

Durante esta clase, los ejemplos de la maestra se destacan porque en ellos incorpora, a través de discurso referido directo, las voces de los personajes –

(8) *...en un reglamento está todo escrito porque el referí puede decir: “¡Ah! yo cuando pegan codazos no les cobro nada; cuando se va la pelota afuera no importa total; si*

*hay penal, no, yo no lo cobro”. Entonces no puede decir así porque está escrito en el reglamento y todos tienen que seguir eso que está escrito...Porque sino el jugador dice:” ¡Ah!, no yo no la quiero patear de acá, yo la quiero patear de acá que está más cerquita, así hago el gol”.*

Las palabras de la maestra crean un verdadero espacio dialógico teatral, en el que los personajes producen un diálogo en el más puro estilo conversacional cotidiano. Usando el formato de discurso directo, la maestra crea un contexto de ficción en el que reconstruye lo que los niños u otros personajes podrían decir y de este modo “dramatiza los significados” (Baynman 1996).

Esta misma estrategia es empleada por una maestra en una sala de 5 para introducir el concepto de unidad de medida. En este caso, la maestra explícitamente relata una historia

- (9) *Estuve leyendo una historia en un libro... la historia decía así: “iba un señor a un negocio a comprar cinta, una cinta como esta (la maestra muestra una cinta) y le dijo a la vendedora , escuchen “señora yo necesito uno, dos, tres, cuatro y un poquito -que lo vamos a llamar medio- de dedos de cinta para poner alrededor de mi pizarrón ¿me lo puede dar?” Resulta que la señora tomó la cinta y empezó a medir, midió 4 dedos y medio (mostrando mientras tanto con la mano la abertura entre el dedo pulgar y el mayor) y cortó, se lo dio al señor y cuando lo quiso poner en el pizarrón, esa cinta le quedaba corta”... a ver yo voy a tomar otra vez con mis dedos miren..*

La maestra introduce dentro de su discurso una narración como anclaje para plantear la unidad de medida como un problema que los niños deben resolver. El contexto narrativo está explícitamente señalado a través de diversos marcadores. Para comenzar, la maestra dice que va a narrar una historia y remite a los niños a una situación familiar –*estuve leyendo una historia en un libro ... la historia decía así.* Asimismo se vale de otros recursos que contribuyen a crear el contexto de ficción: discurso directo, el uso de tiempo verbal pretérito, el empleo de “resulta que” como una frase fórmula.

Puede pensarse que en ambos intercambios, la narración funciona como una forma de organizar los intercambios conversacionales, que facilita la comprensión. En efecto, tanto Schank y Abelson (1975) como Bruner (1986) y Nelson (1990<sup>a</sup>, 1990<sup>b</sup>, 1991, 1996) han señalado que la narración es el “producto natural” del lenguaje. De ahí

que a la edad de estos niños (entre los 5 y los 6 años) cuando el lenguaje se ha recientemente establecido como un mecanismo discursivo, la narración se ha vuelto un importante modo de organización cognitiva. La narración puede permitir otros desarrollos conceptuales porque proporciona una organización del todo que hace el contenido más memorable. El empleo de este mecanismo por parte de las maestras tiene un valor estratégico que reside precisamente en su sintonía con las formas representacionales de los niños; sintonía que le sirve como anclaje para otros progresos en el desarrollo conceptual: las categorías taxonómicas.

#### **4. Conclusiones preliminares**

Los resultados del presente trabajo muestran que las ayudas que las maestras prestan a los niños se materializan a través de distintos mecanismos que, al ajustarse a los “contextos cognitivos” de los niños, facilitan la construcción de sistemas de significados compartidos.

Algunos de estos mecanismos se sostienen en contextos físicos y en objetos que presentan una relativa estabilidad a lo largo del tiempo, al igual que las primeras rutinas en el medio familiar. Estos contextos extra lingüísticos proporcionan las condiciones para que el niño instancie representaciones de eventos y representaciones miméticas que configuran el “contexto cognitivo” que es el sostén del intercambio, del juego y, por lo tanto, también de la construcción de nuevos conocimientos. Otros mecanismos analizados implican una separación del encuadre espacial y temporal inmediato y la creación de contextos a través del discurso. En estos casos es el discurso narrativo el soporte para la adquisición de nuevos significados.

En los intercambios analizados, las acciones de las maestras, al apoyarse en los “contextos cognitivos” de los niños; esto es, en sus representaciones de eventos, miméticas y lingüístico- narrativas, para elaborar los conocimientos y desarrollar nuevos conceptos están generando “zonas de desarrollo potencial” (Vygotsky 1964, 1978). Los niños progresan con la guía de sus maestros hacia “zonas representacionales y conceptuales” a las que no han ingresado por sí mismos.

## 5 . Bibliografía

- Baynhman (1996) Direct speech: What `s it doing in non narrative discourse?  
Journal of Pragmatics, 25, 61-81.
- Bruner, J. (1973) Learning how to do things with words. En Bruner y Garton (Eds.)  
Human growth and development. Oxford: Claredon press.
- Bruner, J. (1977) Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer  
(Ed.) Studies in mother - child interaction Londres: Academic Press.
- Bruner, J. (1986) El habla del niño Barcelona: Paidos.
- Bruner, J. y V. Sherwood (1976) Early rule sructure: the case “peekaboo”. En R. Harre  
(Ed.) Life sentences: Aspects of the social role of language. Londres: Wiley.
- Coll, C.S. (1994) El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a  
una aproximación multidisciplinar. Presentación al Seminario Iinternacional sobre  
tecnología educativa en el contexto latinoamericano.
- Coll, C.S. (1996) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo  
mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva. Anuario de psicología, 69.
- Coll, C.S. (1998) El conocimiento psicológico y su impacto en las transformaciones  
educativas. En A.AVV Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos:  
democracia, desarrollo e integración. Buenos Aires: Troquel.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967) The discovery of grounded theory.Chicago: Aldine  
Publishing Company.
- Goetz, J.O. y M.D.LeCompte (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación  
educativa, Madrid: Morata.
- Gumperz , J. (1982) The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen  
(Ed.) Analyzing discourse: text and talk. Washington: Geogetown University Press.
- Gumperz, J. (1984) Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.)  
Meaning, form and use in context: Linguistic applications. Washington: Geogetown  
University Press

- Gumperz, J. y M. Field (1995) Children`s discourse and inferential practices in cooperative learning. Discourse Processes, 19, 57-73.
- Haight, W. (199) Pretend play: a cultural and developmental phenomenon. En Pablo del Río, A. Alvarez y j. Wersch (1994)Explorations in sociocultural studies \_\_Fundación Infancia y aprendizaje: Madrid.
- Nelson, K. (1990 a). Language development in context. En E. H. Bendix (Ed.), The uses of linguistic. Nueva York: The New York Academy of Sciences.
- Nelson, K. (1990 b). Origins of narrative competence. Trabajo presentado a The international Child Language Conference. Budapest.
- Nelson, K. (1991). Events, narratives, memory: What develops?.Trabajo presentado a The Minessota Symposium in Child Development-Emotion and Memory. Institute for Child Development. Institute of Minessota.
- Nelson, K. (1996). Language in cognitive development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1994). Aprendices del pensamiento. Barcelona, Paidós.
- Sarle, P. (1999) El lugar del juego en el nivel inicial Tesis de maestría aún no publicada. Fac. de Filosofía y Letras. Univ. de Buenos Aires.
- Schank, R. Y Abelson, R. (1977) Scripts, plans, goals and understanding Hillsdale, NJ: Erlbawm.
- Sirvent, M.T. (1995) Documento I. Taller de Investigación. Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y letras. UBA (mimeo)
- Sirvent; M.T. (1998) Los diferentes modos de operar en investigación social. Ficha II. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de filosofía y Letras. UBA (mimeo).
- Strauss, A. y J. Corbin (1991) Basics of cualitative research. Grounded theory . Procedures and technics London: Sage Publications
- Vygotsky, L.S. (1964) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Lautaro
- Vygotsky, L.S. (1978) Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

