

RELATOS COMPARTIDOS EN LA INTERACCIÓN ENTRE LA MAESTRA Y LOS NIÑOS EN EL JARDÍN DE INFANTES

María Soledad Manrique

CONICET | CIIPME | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
solemanrique@yahoo.com.ar

Celia Renata Rosemberg

CONICET | CIIPME | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
crosem@fibertel.com.ar

Resumen

El trabajo se propone analizar comparativamente los patrones de interacción entre maestra y alumnos del jardín de infantes en tres tipos de situaciones que tienen lugar en torno al discurso narrativo: el relato de experiencias personales por parte de los niños, el relato de experiencias compartidas entre la maestra los niños y las renarraciones de cuentos leídos en el aula. Se analizó un corpus de 64 videofilmaciones realizadas en salas de niños de 3, 4 y 5 años empleando un procedimiento cualitativo de análisis de datos que combina el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 1984). Los resultados mostraron que tanto los patrones de interacción como las estrategias de apoyo de que se valen las maestras para andamiar el discurso de los niños difieren en los tres tipos de situaciones. Las diferencias radican principalmente en el grado en que la interacción se acerca a una lección – recitado– o a una conversación espontánea; en la distribución del control de la comunicación entre la maestra y los niños; en el criterio de aceptabilidad de lo dicho; en la calidad de las estrategias de apoyo por medio de las cuales la maestras colaboran en la elaboración del relato así como también en los aspectos del discurso en el que estas estrategias se focalizan y en las pistas a las que recurren para contribuir a la reconstrucción del discurso de los niños. Estas diferencias pueden atribuirse en parte a características de los tres tipos de situaciones: en la renarración el referente es un texto escrito disponible a la maestra y a los niños, en el relato de experiencias compartidas el referente es una experiencia vivida por todos los participantes pero cuyo recuerdo puede diferir para cada uno de ellos y en el relato de experiencias personales el referente es sólo conocido por el niño.

INTRODUCCIÓN

El relato de experiencias personales, el relato de experiencias compartidas con la maestra y la renarración de cuentos leídos en el aula son tres tipos de situaciones en las que se pone en juego el discurso narrativo en la interacción entre la maestra y los niños. El objetivo del trabajo es identificar, describir y comparar las estrategias de interacción que las maestras ponen en juego en cada una de estas situaciones atendiendo especialmente al hecho de que las tres situaciones difieren en el grado en el que el contenido del relato constituye un conocimiento compartido por la maestra y los niños.

Los estudios sobre el desarrollo discursivo muestran que la narración es la primera forma de discurso que se desarrolla (Miller y Sperry, 1988; Nelson, 1990). Ya a los 5 años los niños son capaces de producir una diversidad de narrativas (Preece, 1987). En concordancia con el planteo Vygotskyano, los trabajos mencionados muestran que esta forma discursiva que al principio tiene lugar en colaboración con un adulto y con otros

niños es luego internalizada y convertida en una herramienta mental para representar, interpretar y organizar la experiencia. Según los planteos de la psicología soviética (Zichenko, Lomov, Leontiev, 1985) la mente se conforma y desarrolla en el marco de actividades concretas en las que se activan formas de discurso particulares. Los trabajos de Engel (1986, citado en Nelson, 1996), Reese, Haden y Fivush, (1993) y Tessler y Nelson (1994) han puesto de manifiesto que los niños cuyas madres colaboran con ellos en la elaboración de narraciones sobre sus experiencias, son capaces de emplear este formato para organizar su recuerdo de hechos pasados. Los trabajos mencionados han mostrado que estos niños no sólo poseen mejores habilidades discursivas, sino que también sus recuerdos son más precisos que los de aquellos niños cuyas madres no emplean estrategias de interacción para narrativizar la experiencia.

Los trabajos realizados en el medio escolar se han centrado principalmente en la interacción que tiene lugar en torno a la lectura de cuentos en el aula. (Rosemberg, Borzone, 1994) En estos trabajos se han identificado diferencias en las estrategias de intervención de las maestras: mientras que algunas maestras contribuyen con los niños en la reconstrucción grupal de un relato, otras se focalizan en información aislada. Pero en el jardín el discurso narrativo no se pone en juego sólo en las situaciones de lectura de cuentos sino también en el relato de experiencias personales que tiene lugar en la ronda de intercambio al comienzo de la jornada escolar y cuando los niños y la maestra relatan experiencias compartidas por todo el grupo. Estas situaciones difieren entre sí en el grado en que la referencia del relato es compartida por los participantes. Cabe suponer que debido a ello podrán identificarse diferencias en las estrategias que las maestras emplean para andamiar el relato de los niños. En efecto, el conocimiento compartido entre la maestra y los niños constituye un anclaje al cual la maestra puede recurrir para interpretar las emisiones de los niños y poner en juego estrategias que apoyen la construcción de un relato coherente. El conocimiento compartido refiere no sólo al conocimiento del mundo, sino también al conocimiento de las situaciones concretas que constituyen el contenido de la interacción. La referencia para las intervenciones de los participantes es tanto el dato objetivo: en este caso la experiencia personal, compartida o no, o el cuento leído, como la representación mental de dicho suceso. Si bien la primera de estas dos dimensiones puede ser compartida, la representación es siempre idiosincrásica e individual.

El objetivo del presente trabajo es precisamente comparar los formatos interactivos y las estrategias empleadas por las maestras para apoyar la elaboración de discurso narrativo en los niños en el relato de experiencias personales desconocidas por la maestra, relato de experiencias compartidas con la maestra y renarración. Se considera especialmente cómo estas estrategias resultan afectadas por el tipo y el grado de conocimiento compartido entre maestra y niños.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Los datos analizados en este trabajo fueron recogidos en el marco de una investigación más amplia sobre la interacción maestra–niños/as en jardines de infantes de poblaciones urbano–marginales (Manrique, 2004-2005).

Las situaciones de interacción fueron video-filmadas y transcritas en detalle, atendiendo tanto a la interacción verbal, como al contexto de la interacción. En el corpus se consideraron 64 videofilmaciones de tres clases completas de 7 maestras con sus salas integradas de tres, cuatro y cinco años en dos centros distintos de apoyo escolar comunitario que forman parte de la RAE (Red de Apoyo Escolar y Educación Complementaria).

ria).¹ Del total de clases se seleccionaron las transcripciones de 37 situaciones de relato de experiencias personales, 12 situaciones de experiencias compartidas entre la maestra y los niños, y 9 situaciones de renarración.

LAS SITUACIONES ANALIZADAS

Las situaciones de relato de experiencias personales permiten el ingreso de la vida cotidiana de los niños/as al aula. En su mayoría, este tipo de situaciones son iniciadas por los niños, aunque en la situación de ronda muchas veces responden a alguna fórmula de iniciación enunciada por la maestra. De todos modos, en general el tema en el que se centrará la interacción es seleccionado por los niños, ateniéndose a ciertos criterios de aceptabilidad mencionados en otros trabajos (Cazden, 1991). Los niños eligen como temas de intercambio cuestiones significativas para ellos, porque les preocupan, les resultan importantes, los estimulan o alegran. Dado que la referencia de la emisión es una experiencia, estas situaciones demandan del niño un pasaje intermodal de información visual-kinestésica a información lingüística, lo cual genera una gran demanda cognitiva. (Preece, 1986). En estas situaciones la maestra cuenta con su propio conocimiento de la vida cotidiana del niño pero carece de conocimiento acerca de los hechos concretos a los que él o ella refiere.

Las situaciones de experiencias compartidas entre la maestra y los niños, se producen con mucho menos frecuencia en el jardín y se distribuyen a lo largo de diversas actividades, es decir en la ronda, momentos de comida o actividades con objetivos pedagógicos más variables como: realizar una actividad después de alguna experiencia significativa; contextualizar un nuevo concepto en una situación conocida por todos, o proporcionar indicaciones relativas a la disciplina. Son iniciadas con mayor frecuencia por las maestras. En este caso el referente es conocido tanto por la maestra como por otros niños, pero se trata de una referencia múltiple por dos razones. En primer lugar, el referente compartido es el recuerdo de la experiencia y como tal, no se encuentra disponible en el contexto. Por otro lado, el recuerdo que guardan distintos participantes sobre el mismo evento puede diferir.

Las situaciones de renarración tienen lugar en general al finalizar la lectura de un cuento y cumplen con el doble propósito de asegurar que el mismo se ha comprendido y desarrollar las capacidades discursivas de los niños. Son iniciadas en todos los casos por las maestras aunque no siempre al final del cuento, sino que puede haber renarraciones parciales en mitad de la lectura, para después continuar con la misma. El tema está fijado de antemano y circunscripto por el libro. Se caracterizan por contar con una referencia lingüística, compartida y fija a la que se puede recurrir a ella una y otra vez. Por otra parte, las renarraciones, en muchas ocasiones, se llevan a cabo a partir de los dibujos del libro, que sirven también para centrar la atención de los niños en determinados aspectos y anclar su discurso, guiando el relato.

PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EMPÍRICA

Se realizó a continuación un análisis cualitativo de estas situaciones siguiendo el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) y la sociolingüística interaccional

¹ Asociación civil que desarrolla su acción en barrios urbano-marginales de Buenos Aires, proporcionando apoyo escolar a contraturno de la escuela.

(Gumperz, 1982, 1984). La estrategia fundamental consiste en la creación de categorías analíticas (o adaptación de categorías previas de otros autores), partiendo inductivamente de los datos y la utilización paralela de la deducción para vincularlos a otras teorías, que constituyen un aporte para intentar comprenderlos y explicarlos.

En este caso las dimensiones y categorías con las que se analizaron los datos fueron:

- Tipo de referencia: real (compartida o no) o lingüística (siempre compartida). En las situaciones de relato desconocido por la maestra o compartido la referencia es real, mientras que la renarración refiere a una realidad de índole lingüística.

- Criterios de aceptabilidad de lo dicho.

- Control del contenido de la comunicación. (Hasta qué punto el niño puede llevar adelante su relato siguiendo su propia emisión líder o el relato es “apropiado” por la maestra, quien prioriza otras cuestiones que no eran el punto central para el niño, Michaels, 1988).

- Distribución de la participación.

- Similitud de la situación con la secuencia IRE (diálogo escolarizado, o “lección-recitado” o mayor similitud con la “discusión real” (Cazden, 1991).

- Comprensión mutua (Hasta qué punto hay un grupo de significados compartidos por las dos partes de la interacción).

- Pistas de las que se valen las maestras para interpretar las emisiones y andamiar su producción: Conocimientos: general del mundo, de la vida particular del niño, de la situación concreta que se relata; emisiones lingüísticas del niño/a, prosodia, deícticos.

- Motivos de las fracturas en la comprensión mutua relacionados con el grado en el que la referencia es compartida.

- Tipos de estrategias de apoyo más utilizados por las maestras (Rosemberg, 2002; Rosemberg y Borzone, 2003): Movimientos complementarios: Evaluación, repetición, expansión, reestructuración sintáctica y fonológica, reconceptualización (negociada o no negociada).

RESULTADOS PRELIMINARES

Los relatos de experiencias personales

En el relato de experiencias personales el criterio de aceptabilidad de lo que se puede contar es muy amplio: todos los temas son válidos en la medida que sean experiencias de los niños. Como no hay un texto ni una experiencia que constituya una referencia compartida, las maestras tienen que recurrir al conocimiento que tienen de los niños y su realidad y a sus emisiones lingüísticas.

El hecho de que en estas situaciones sea el niño/a solo quien conoce aquello que relata, puede dar lugar a distintas actitudes por parte de las maestras. Algunas maestras realizan importantes esfuerzos por interpretar lo que el niño/a relata. En sus reformulaciones recuperan el contenido central y buscan que el niño/a explicita aquella información que no resulta clara y que puede dificultar la comprensión de la experiencia por parte de sus compañeros. Otras maestras, en cambio, toman algún aspecto periférico del relato del niño/a y centran el intercambio en este aspecto sin tratar de inferir la intención comunicativa del niño. Así por ejemplo, en el siguiente intercambio, la maestra en lugar de focalizarse en sus intervenciones en el relato del niño sobre el perro que lo atacó

cuando acompañó a su mamá al trabajo, centra sus preguntas y comentarios en las características de los departamentos y en el trabajo de la madre.

1- BR: Señor, sabes que el otro día yo fui a la casa del trabajo, un departamento chiquito con mi mamá y fui a abrir la puerta y salió un perro, no, primero estaba en el departamento tomando jugo, galletitas y mi mamá me dio fue y había un perro que era muy grandote, que era grandote y fue al patio y salió el perro por la escalera, yo estaba en la escalera y el perro..... salió

M: Vos acompañaste a tu mamá al trabajo

BR: Sí

M: Vos acompañaste a tu mamá ¿ y tu mamá trabaja en una casa también?

BR: Ssí.

M: ¿Tu mamá trabaja en una casa?

BR: En un departamento

M: Es diferente en un departamento. .. Y vos fuiste con tu mamá, ¿tu mamá limpia el departamento?

BR: Sí y había un perro y casi me muerde

M: Y en el departamento tenía escalera para subir o..... había timbre, tenía timbre el departamento?

BR: Sí

M: Mirá que bueno, esas mamás que limpian las casa. Alguna otra mamá limpia, como la mamá de Brian?

BR: Tenía una boca re grande.

M: ¿Quién?

BR: El perro

M: Bueno, seguimos con la historia del perro. ¿Te asustaste?

BR: No

M: Pero yo lo que no sé, ¿adentro del departamento que tenía un patio así, grande?

BR: No adentro no, afuera

M: En la calle

BR: No. Viste cuando entro mi mamá ahí, en el patio hay una puerta y del otro lado

M: En el departamento donde fuiste vos, tenía un patio grande, y en ese patio había un perro.

El siguiente intercambio constituye un ejemplo de situación en la que la maestra busca interpretar la información del niño/a, para contribuir mediante distintas estrategias a la elaboración del relato.

2- En la ronda:

Luis: A un coche la chocó a mi mamá. (lo dice entre los murmullos de otros)

M: ¿Qué pasó? (se hace silencio) Escuchen lo que dijo Luis!

Luis: No, porque la chocó a mi mamá.

M: Un auto atropelló a tu mamá?

Luis: La chocó.

M: La atropelló, la golpeó?

Luis asiente.

El niño inicia espontáneamente el relato de una experiencia. La maestra colabora con él a través de estrategias que reconceptualizan la información proporcionada por el niño –*chocó-atropelló*– La maestra no sólo proporciona un vocabulario más preciso –*atropelló*– sino que lo hace en forma de pregunta, ofreciendo alternativas al niño –*la atropelló, la golpeó?*– que ella supone dan cuenta de la información que el niño quiere comunicar. El niño, a su vez tiene la posibilidad de acordar o desechar esta información. De este modo se negocian nuevos significados entre maestra y niños.

Como el niño no cuenta con una referencia textual y tampoco cuenta con todos los recursos lingüísticos que necesitaría para elaborar un texto independientemente del contexto de situación, el niño se apoya en el contexto físico recurriendo al uso de deícticos con el objeto de llevar a cabo su intención comunicativa, deícticos que luego la maestra lexicaliza.

3- M: Sí?

Luis: Acá. (se toca el codo)

M: Sí? En el codo la golpeó?

Con el objeto de elaborar su representación mental de los hechos a partir de la información proporcionada por el niño, la maestra se focaliza en aspectos que considera que hacen a la trama del relato.

4- M: Y qué pasó, qué pasó? Qué pasó, cómo la atropelló? Qué hizo mamá?

Luis: Porque la estaba llamando mi padrastro y ---

M (interrumpiendo): Tu padrastro la estaba llamando y ...?

Luis (continúa hablando sobre la interrupción de S, que no escucha el principio de la frase): ... De la comisaría y ella estaba subida a la bici y ...

M (interrumpe): Donde estaba? Tu mamá estaba andando en bicicleta?

Luis: Estaba subida ...

La maestra recupera la información que considera importante para elaborar una representación de lo que sucedió y se la ofrece al niño que narra y a los compañeros –*tu mamá estaba andando en bicicleta*– y en ese proceso de elaboración de una representación de lo que sucedió deja de lado otros aspectos.

Cuando la interpretación de los otros niños no se ajusta a la relatada por el niño, la maestra busca que el niño reitere la información.

5- Agos (interrumpe): Estaba caminando en la calle.

Luis (la mira y se pone serio): No!

M: No, no estaba caminando. Qué estaba haciendo?

Luis: Andando en bici ...

M (interrumpe): No, estaba andando en bici por la calle y un auto la atropelló

6- Luis (interrumpe): La chocó y el auto venía a todo lo que da y no podía parar. (Habla bajito) M: Escuchen! El auto venía a toda velocidad. Venía a toda velocidad y la atropelló a la mamá que venía en bicicleta y le golpeó, como dijo Karen y como ya nos contó Luis, en dónde? En el codo.

La maestra, en una frase integradora retoma la emisión del niño y la reformula complejizándola semántica y sintácticamente. En efecto, la maestra introduce precisiones léxicas *-toda velocidad* por *a todo lo que da*; *atropelló* en lugar de *chocó*. En términos sintácticos, incorpora la información en emisiones más complejas.

7- M: Está bien? Se fracturó algo? Tiene alguna venda? Contame.

Luis: Acá tiene (se toca el codo) Le pusieron una ... una "vena

M: Le pusieron una venDA. Y las venda es muy dura?

Agos: No, blandita.

Luis: Sí.

M: Un yeso le pusieron o una venda?

Luis: Una venda.

M: Una venda tiene, no tiene yeso. (Luis niega con la cabeza).

El hecho de desconocer el referente obliga a la maestra a realizar preguntas detalladas (si es blandita o dura por ejemplo) para asegurarse de que realmente ha comprendido lo que el niño narra, ya que esta no está segura de que el niño realmente conozca la diferencia entre un yeso y una venda.

8- M (interrumpe): Quién fue a verla, Luis, a mamá?

Luis: El pochoclero.

M: El pochoclero la fue a ver a mami ¿Tus hermanos más grandes la fueron a ver?

No responde.

M: María la fue a ver a mamá?

Luis niega con la cabeza.

Agos: Tere la fue a ver?

Luis niega con la cabeza, pero después agrega: Tere capaz que fue.

M: No fueron ellos? ...Bueno ...

Conocer la realidad particular del niño le permite a la maestra y a otros niños realizar preguntas que contribuyen a guiar el relato, contextualizándolo.

Por otra parte, esta actividad, que implica el hecho de narrar una experiencia desconocida para una audiencia, conduce al niño a precisar los conceptos que quiere comuni-

car en un importante esfuerzo por lograr que otras personas puedan entender la experiencia que él vivió.

LOS RELATOS DE EXPERIENCIAS COMPARTIDAS ENTRE LA MAESTRA Y LOS NIÑOS

El criterio de aceptabilidad en las situaciones de relato compartido está dado por la adecuación a la situación vivida por los participantes. Al haber vivido la experiencia con los niños la maestra tiene autoridad para juzgar la adecuación o inadecuación de las respuestas que proporcionan los niños. A continuación se presenta un fragmento de intercambio posterior al juego en rincones.

9- En el momento de la merienda, los niños y la maestra intercambian sobre lo ocurrido durante el juego en rincones:

M: Levante la mano quién tiene ganas de contar a lo que jugó en el rincón ¿Quién tiene ganas de compartir con los demás nenes? Silvana, dale, ¿qué hiciste ... al final? A qué jugaste?

Silvana: A la mamá.

M: Jugaste a la mamá de verdad? Porque ella dijo que quería jugar a la mamá, pero Silvana jugó a la mamá de verdad en la casita o estuvo jugando a otra cosa?

Luis: estuvo --- a otra cosa.

M: Me parece que estuvo jugando a otra cosa. A qué otra cosa estuviste jugando, te acordás?

Silvana niega con la cabeza.

M: Dale. Agostina, te animás a ayudarla? Estuvieron jugando a otra cosa. A otra cosa estuvieron jugando. Contale a los chicos, que yo fui a la casita y ...

Agostina: A la ... a la ...: Al mozo! (no se le escucha por el ruido y ella lo dice bajito)

M: Estuvimos jugando ... a que un nene era ...

Agostina (más fuerte): Al mozo!

M: quién era el mozo?

Agostina: Silvana.

M: Y en qué se convirtió la casita? Porque dejó de ser casita ¿En qué la convertimos?

Agostina: Eeeemm, en un ... una ...

Al conocer el referente la maestra puede invalidar lo dicho por un niño *de verdad estuviste jugando a la casita?* En realidad la maestra sabe que la respuesta es negativa y su repregunta es interpretada como un pedido de corrección por parte de los niños que proponen otras respuestas.

10- M: Cómo se llaman los lugares donde venden comida? Cómo se llaman los lugares donde venden comida? Eeee?

N: Comedor!

M: Es una especie de comedor. Pero jugamos a que --- qué lo convertimos? En una qué? Yo que fui a pedir? Se acuerdan?

N: Pizza!

M: En una pizzería? Puede ser.

Micaela: Una pizzería.

Silvana: Una pizza.

M: Mmmm? En un lugar donde preparan comida. En un restaurant. Pero solamente hubo un cliente. Yo fui la única ¿Qué hicieron ustedes? A ver, cuéntenles a los chicos que no estuvieron en la casita.

Agostina: Le dimos toda la comida.

Apoyándose en el contexto físico del rincón de la “casita” y del contexto del juego dramático, es decir en la experiencia compartida, la maestra lleva a cabo un proceso de descontextualización creciente, guiando a los niños hacia el concepto de restaurant. Este ejemplo muestra cómo, aún cuando tuvo lugar una situación vivida en común, que proporciona pistas que le permiten a la maestra guiar el relato, las representaciones del mismo son múltiples y variadas: los niños jugaban al “comedor”, categoría conceptual que ellos han construido de modo espontáneo en el marco de sus interacciones sociales, mientras que la maestra jugaba al restaurant. Las reformulaciones de la maestra –especie de comedor y las pistas adicionales que proporciona: Yo fui a pedir qué?, pizza– tienen por objetivo establecer relaciones con el concepto de restaurant que se define por su función, lugar donde preparan comida. Luego va proporcionando otros elementos del guión: cliente –Yo fui la única, se acuerdan?– remitiendo al contexto compartido del juego.

11- M: Bueno, a ver, ya contó Luis que estuvo en el rincón de los bloques. A ver, Kevin, te animás a contarles a los chicos qué estuviste haciendo en los juegos tranquilos? (Kevin asiente). En el rincón de juegos tranquilos con qué jugaste?

Elián: Con los animales.

Luis: De la granja.

Elián: yo lo ví (empuja el vaso con leche lejos de sí)

Como los otros niños también compartieron la experiencia que el niño relata, pueden colaborar en el relato. No es sólo la maestra quien juzga la adecuación del relato.

LAS RENARRACIONES

Las reconstrucciones de los cuentos en la interacción se realizan en muchas ocasiones con el apoyo de ilustraciones. Tanto el recuerdo de la información del texto escrito como la información gráfica de los dibujos permiten a la maestra y a los niños saber de qué están hablando. Sobre la base de esta información explícita los niños pueden incluso realizar inferencias, ir más allá del texto y recuperar información no presente en los dibujos. La maestra contribuye a la elaboración del contenido del cuento a partir de preguntas llevan a que los niños atribuyan causas psicológicas, motivos a las secuencias de acciones. En el siguiente ejemplo la maestra reestructura lo que el niño dice proporcio-

nando el tiempo verbal apropiado al estado interno, de un pasado simple a un imperfecto para dar cuenta de un estado.

12- M: Empezamos acá. A ver, vamos a empezar. A ver, miren (muestra el principio del libro) Qué le dijo la mamá? Kevin, te acordás ... qué le dijo la mamá?

Kevin: que ... que se puso triste porque no podía saltar.

M: Claro, estaba triste porque no podía saltar ¿Y qué pasó después?

El texto escrito como referencia estable proporciona un vocabulario más complejo, al que la maestra puede recurrir para reconceptualizar las emisiones del niño.

13- Kevin: se fue nadando para abajo.

M: Se fue nadando corriente abajo, para abajo.

Como la referencia es compartida la maestra puede fácilmente recuperar el orden temporal, contribuyendo a la reconstrucción del cuento, que es una referencia fija y compartida. El criterio de aceptabilidad de lo dicho es más restringido: se espera que los niños recuperen la información del texto.

14- N: Boing!

M (muestra la hoja que sigue): Y quién se encontró, se acuerdan ... con quien se encontró primero?

Kevin: Con ... oveja.

M: Con un corderito, con una oveja.

La referencia del texto facilita también el uso del estilo de lenguaje escrito en la reconstrucción del mismo.

15- M: Y qué pasó con la oveja? Karen vos te acordás qué pasó con la oveja? Qué le dijo a la oveja? Qué le preguntó? (muestra el dibujo)

Karen: sabe saltar?

M: Le preguntó si sabía saltar, Y? Sabía saltar?

Cuando los niños se valen de estrategias típicas de la oralidad –estilo directo– la maestra produce una reformulación, llevando la información proporcionada por el niño a estilo indirecto.

Si bien el control de la comunicación está centrado en la maestra, el espacio comunicativo es amplio y los niños inician intercambios y comentan las contribuciones de los compañeros, apoyándose en el conocimiento compartido del cuento. La maestra retoma las intervenciones de los niños, las evalúa y continúa a partir de ellas.

16- Karen: Cuando seas grande vas a poder saltar.

M: Claro, le dijo la oveja: “Cuando seas grande vas a saber saltar.” Muy bien! Después con quién se encontró?

Si bien las ilustraciones pueden proporcionar pistas para la elaboración del relato también pueden ser causa de rupturas en la comunicación. Dado que son estáticas y por tanto no dan cuenta de toda la información, los niños/as pueden realizar inferencias a partir de ellos que no siempre se ajustan a la trama.

17- M: El renacuajo le preguntó si sabía saltar y qué pasó? Qué hizo el grillo?

Sergio: No, no está saltando!

M: Hizo Boing!

Sergio: Pero no está saltando, se acostó

En las renarraciones, la referencia fija da lugar a un alto grado de presuposicionalidad, por parte de los participantes, quienes no siempre explicitan aquello a que se están refiriendo, precisamente porque se asume que los otros están refiriéndose a lo mismo. Sin embargo no siempre todos se focalizan en el mismo aspecto y adoptan una perspectiva similar. Sin embargo, el hecho de que la referencia sea compartida también facilita la reparación por parte de la maestra. Este aspecto da lugar, en el siguiente fragmento de intercambio, a una ruptura en la comunicación.

18- M: Le preguntó si sabía saltar, Y? Sabía saltar?

Ns: No.

M: La oveja no sabía saltar? El corderito no sabía saltar?

N: No.

M: Si hizo boing y saltó. Qué le pasó? Qué le pasaba al renacuajo? Cómo se sentía?

Agos: Triste.

M: Se sentía triste, porque ... se sentía triste?

Agos: Porque la oveja le dijo que no sabía saltar y ...

M: No sabía saltar ...

Al no explicitarse los referentes no queda claro quién es el que pregunta –*le preguntó si sabía saltar*– (el renacuajo) y quién el que lleva a cabo la acción de saltar (el cordero). La ruptura en la comunicación surge de esta ambigüedad. Cuando los niños contestan –*no*– se refieren al renacuajo, que no sabía saltar, mientras que la maestra se estaba refiriendo a la oveja.

DISCUSIÓN

Como se observa en los fragmentos de intercambios presentados el grado en el que la referencia del relato es compartida por la maestra y los niños, constituye un factor que puede tener consecuencias en el andamiaje que proporciona la maestra para apoyar el desarrollo del discurso narrativo en los niños.

La referencia compartida facilita las intervenciones de la maestra. En efecto, le permite interpretar el sentido de las emisiones de los niños, aún cuando no posea conocimiento acerca de su vida cotidiana. Sin embargo, aún cuando la referencia del texto escrito o de una experiencia vivida en conjunto sea compartida, puede ocurrir a veces que no todos “hablen de lo mismo”, es decir que las representaciones construidas sobre un mismo evento o un texto sean diversas. Como se puso de manifiesto en los intercambios la presuposicionalidad puede traer aparejado rupturas en la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula*. España: Paidós.
- GLASER, B. y A. STRAUSS (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- GUMPERZ, J. (1984) “Communicative competence revisited”. En D. SCHIFFRIN (ed.) *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University.
- GUMPERZ, J. y M. FIELD (1995). “Children`s discourse and inferential practices in cooperative learning”. *Discourse Processes*, 19: 57-73.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- MANRIQUE, M. Soledad (2004/5). “Conversación y desempeño lingüístico en la infancia. Un estudio de las interacciones de niños de sectores urbano-marginales en el jardín de infantes”. Tesis doctoral en preparación.
- MICHAELS, S. (1988). “Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso”. En J. COOK-GUMPERZ (ed.) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós.
- MILLER, P. y L. SPERRY (1987). “Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience”. University of Chicago.
- NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University.
- O`CONNOR, M. C. y S. MICHAELS (1993). “Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy”. *Antropology and Education Quaterly*, 24, 4, 318-335.
- PREECE, A. (1986). *The range of narrative forms conversationally produced by young children*. University of Victoria
- ROSEMBERG, C. R. y A. M. B. de MANRIQUE (1994). “La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula”. En R. GIBAJA y A. M. E. de BABINI *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- ROSEMBERG, C. R. y A. M. BORZONE (2001). “La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y descontextualización de significados”. *Cultura y educación*, 13 (4), (407-424).
- ROSEMBERG, C. R. (2002). *La conversación en el aula. Aportes para una teoría de la enseñanza a través del discurso*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras. Univ. de Buenos Aires.
- ROSEMBERG, C. R. y A. M. BORZONE, (2004) *De la escuela infantil a la escuela primaria. ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?* 27/2. 211-246.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN (1991). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage.
- VYGOTSKY, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.