



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 1: El desarrollo del lenguaje
y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes**



Presentación

Programa de desarrollo lingüístico y cognitivo para niños pequeños: módulos con materiales, sugerencias y actividades para formadores de maestras.

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

Colaboradoras:
Dra. Soledad Manrique
Lic. Alejandra Stein
Lic. Maia Migdalek
Lic. Alejandra Menti
Lic. Josefina Arrúe
Lic. Florencia Alam

Esta serie de módulos es parte del programa “Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños” que se implementa durante el año 2010 en los jardines de infantes de la Provincia de Entre Ríos.¹

El programa se propone intensificar la articulación entre las familias y las instituciones educativas a las que asisten los niños y, en ese marco conjunto, fortalecer las acciones de las maestras de los jardines de infantes y de los adultos de la comunidad orientadas a capitalizar el potencial de los niños y a promover su desarrollo lingüístico y cognitivo. Para ello el programa lleva a cabo acciones destinadas a optimizar las actividades habituales en los jardines de infantes y a potenciar, a través del trabajo con las familias, el impacto de las interacciones sobre el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. Estas acciones, especialmente diseñadas, recuperan los conocimientos y el lenguaje de los niños y buscan, a partir de allí, ampliar su vocabulario, su conocimiento del mundo, sus estrategias de discurso, el aprendizaje de la variedad lingüística estándar y el ingreso al proceso de alfabetización. Cabe señalar que este programa se halla contenido en los lineamientos referidos al área de lengua del Curriculum para el Nivel Inicial de la provincia de Entre Ríos.

Los módulos constituyen un conjunto de materiales, sugerencias y actividades que pueden ser empleados por los formadores de maestros -supervisoras, directoras y profesoras de institutos superiores de profesorado- para preparar sus talleres de capacitación o clases destinadas a este importante aspecto del desarrollo infantil. En ellos se presentan los conceptos que sostienen y fundamentan el programa de desarrollo lingüístico y cognitivo, ilustrados por medio de ejemplos que fueron registrados en situaciones de enseñanza en jardines de infantes y en situaciones informales en el contexto familiar. En cada uno de los 8 módulos se trata un aspecto particular del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil y se describen y ejemplifican las acciones y las estrategias que las maestras y otros adultos -padres, madres y otras personas cercanas al niño- pueden poner en juego para potenciar su desarrollo.

En cada uno de los módulos se incluye: 1) una síntesis conceptual que describe y explica las características que asume un aspecto del desarrollo así como también las estrategias que es posible poner en juego para potenciarlo, 2) ejemplos que muestran cómo las conceptos teóricos dan cuenta de los fenómenos en las situaciones reales de enseñanza en los jardines de infantes y en situaciones de interacción en los hogares de los niños, 3) material bibliográfico acompañado de guías que facilitan su lectura y comprensión, 4) análisis de situaciones didácticas, 5) actividades que pueden llevarse a cabo para facilitar la comprensión de los conceptos tratados por parte de las maestras.

La serie de módulos cubre el siguiente espectro de temas:

Módulo 1: El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes.

¿Qué es el lenguaje? ¿Qué es la cognición? ¿Cómo potenciarlos en el contexto del jardín de infantes? Ejes de desarrollo lingüístico y cognitivo. Actividades tipo y propuestas didácticas.

Módulo 2: Los precursores de la alfabetización. La conciencia fonológica, estrategias tempranas de escritura y de lectura. Actividades y estrategias.

Módulo 3: Las lecturas de cuentos. Los procesos de comprensión y producción de discurso narrativo. Estrategias pedagógicas.

Módulo 4: El relato de experiencias personales y la planificación de eventos futuros en las situaciones de ronda.

Módulo 5: La alfabetización familiar. “Puentes” entre el jardín de infantes y los hogares de los niños.

Módulo 6: La adquisición y el aprendizaje del vocabulario. Su importancia para la alfabetización. Estrategias pedagógicas y actividades específicas.

Módulo 7: Usar el lenguaje y aprender el lenguaje en las situaciones de juego. El papel de las maestras.

Módulo 8: La lectura de textos expositivos. El aprendizaje del discurso descriptivo y expositivo.

1. El programa de desarrollo lingüístico y cognitivo fue inicialmente elaborado en el marco del “Proyecto Oscarcito” por un equipo de investigadoras del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Rosemberg y Borzone, 2004 - en curso) en articulación con jardines de infantes y otras instituciones educativas que atienden a niños de poblaciones urbano marginadas con el apoyo de la Fundación Care de Alemania. Con su aporte se financió la elaboración de materiales pedagógicos y la implementación piloto del programa. Con financiamiento de la SECyT y CONICET (Borzone y Rosemberg, 2004 –en curso) se financió la investigación de base y aplicada. Con financiamiento se la Fundación Arcor se editaron los materiales pedagógicos elaborados y se realiza el proceso de capacitación e implementación en la Provincia de Entre Ríos.



Módulo 1: El desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo en el jardín de infantes

- Capítulo 1 Conceptos
- Capítulo 2 Actividades tipo
- Capítulo 3 Propuestas de actividades para trabajar con maestras
- Capítulo 4 Sugerencias de lecturas complementarias

Programa de desarrollo lingüístico y cognitivo para niños pequeños: módulos con materiales, sugerencias y actividades para formadores de maestras.

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

Colaboradoras:
Dra. Soledad Manrique
Lic. Alejandra Stein
Lic. Maia Migdalek
Lic. Alejandra Menti
Lic. Josefina Arrúe
Lic. Florencia Alam



Presentación

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

Dra. María Luisa Silva

Dra. Ana María Borzone

Colaboradoras:

Lic. Maia Migdalek

Lic. Josefina Arrúe

Lic. Florencia Alam

Lic. Alejandra Stein

1. El lenguaje se desarrolla usándolo en las actividades cotidianas

Los niños que asisten al nivel inicial están atravesando momentos claves en su proceso de desarrollo. En efecto, en estos primeros años, los niños comienzan a aprender, junto a sus familiares y en el contexto de las instituciones de nivel inicial, aquellas habilidades, conocimientos y comportamientos que necesitan para participar de las actividades sociales que estructuran su vida en sus hogares y en los jardines de infantes. En este proceso de socialización los niños van progresivamente conociendo los comportamientos y las acciones y las reacciones que pueden esperar de las otras personas -adultos y otros niños-; aprenden paulatinamente la dinámica de las interacciones sociales, las reglas y las normas que rigen la participación; aprenden a estimar las relaciones en el espacio y en el tiempo; identifican los objetos presentes en su entorno y comprenden qué se puede hacer con ellos. También aprenden a recurrir a los objetos y a las personas para satisfacer tanto sus necesidades físicas -comer cuando sienten hambre, abrigarse cuando sienten frío- como sus necesidades emocionales -lograr la compañía de otra persona cuando se sienten tristes o cuando, simplemente, no quieren estar solos-.

Todos estos comportamientos, conocimientos y habilidades se realizan y se manifiestan, en gran medida, a través del lenguaje. El niño aprende a hablar al mismo tiempo en el que se producen todos los aprendizajes mencionados.

El aprendizaje del lenguaje no es independiente del proceso de socialización. Todos los aprendizajes infantiles vinculados a la socialización se van configurando a partir del lenguaje. A la vez, el lenguaje se desarrolla cuando se usa en estas actividades e interacciones sociales. Los conocimientos, las habilidades y los comportamientos que se desarrollan durante la socialización están moldeados por el lenguaje y, a la vez, ellos son "el motor" para que el lenguaje se desarrolle.

Los niños se desarrollan lingüística y afectivamente, al mismo tiempo que se socializan en las pautas de su cultura, y adquieren los conocimientos y las habilidades motrices que necesitan para participar de las actividades, tal como se producen en ese grupo social y cultural. Así por ejemplo, cuando un niño participa junto con un adulto de una situación de comida, el pequeño, a la vez que aprende a dominar los instrumentos (cuchara, vaso, tenedor) para satisfacer una necesidad física (hambre), puede comenzar a reparar, por ejemplo, en el mayor o menor placer que siente al comer un alimento determinado y comienza a atender a las formas en las que los adultos nombran los diferentes objetos -instrumentos y alimentos- y también a inferir, en el marco de la interacción, el significado de expresiones tales como “¡qué rico!”.

Del mismo modo, cuando un niño juega con un adulto o con un niño mayor a la pelota, la atención conjunta que se genera en la situación permite que el pequeño perciba y comprenda la intencionalidad de la otra persona -jugar-. En el marco de esa comprensión compartida, el pequeño puede interpretar las acciones de la otra persona -que tira, hace rodar o lanza la pelota-, repara en la función del objeto -para qué puede ser usado-, intenta él mismo realizar esas acciones y, al hacerlo, desarrolla habilidades motrices. También percibe sus reacciones afectivas cuando los otros estimulan sus acciones (siente, o no, ganas de jugar). Al mismo tiempo, atiende a cómo los otros nombran el objeto y comienza él mismo a hacer referencia a ese objeto durante el juego, o para dar lugar al juego, con vocalizaciones que se van ajustando progresivamente a la forma adulta, -“pota”, “palota”, “pelota”-.

El aprendizaje del lenguaje tiene una característica particular: es un aprendizaje de tipo procedural. Del mismo modo en el que no necesitamos conocer con precisión cómo los pedales activan las cadenas y mueven las ruedas de una bicicleta para poder andar en ella, podemos hablar aunque no sepamos cuál es la forma, el funcionamiento u otras características de los órganos que están implicados en la articulación o en la comprensión del lenguaje. Así como a andar en bicicleta se aprende andando, los niños aprenden el lenguaje usándolo en las situaciones de interacción en las que tienen la oportunidad de participar en sus hogares y en el jardín.

La textura de estas situaciones de interacción y comunicación es tanto no lingüística como también lingüística. Es precisamente la superposición o yuxtaposición del lenguaje con otros aspectos no verbales, tales como gestos, miradas, la disposición corporal y la entonación, aquello que facilita que el pequeño infiera el significado de las palabras que usan las otras personas y comience luego a usarlas él mismo.

2. El desarrollo del lenguaje depende de la calidad de las situaciones de interacción social

El lenguaje en el nivel inicial es clave porque es tanto el medio a través del cual se aprende -el lenguaje configura las situaciones de interacción, de enseñanza- como también uno de los principales aspectos del desarrollo infantil que se quiere promover. **El lenguaje es tanto objeto como medio de enseñanza.**

El lenguaje en el nivel inicial es clave porque es tanto el medio a través del cual se aprende -el lenguaje configura las situaciones de interacción, de enseñanza- como también uno de los principales aspectos del desarrollo infantil que se quiere promover. El lenguaje es tanto objeto como medio de enseñanza.

Un factor importante a tener en cuenta es que, a diferencia del aprendizaje que permite andar en bicicleta, el aprendizaje del lenguaje -al menos de ciertos aspectos del lenguaje tales como el desarrollo discursivo, la complejidad sintáctica en la organización de las emisiones y la precisión en el uso del vocabulario- son muy sensibles a la calidad de la interacción.

Como se observa en el siguiente intercambio registrado en una sala de 5 años mientras los niños conversan en la ronda, las intervenciones verbales y no verbales de la maestra crean “una matriz” para el desarrollo lingüístico de los niños: la maestra les ofrece palabras más precisas para hacer referencia a los objetos a los que aluden y colabora con ellos integrando la información que el niño proporciona de modo fragmentado en frases sintácticamente bien construidas.

Maestra: Esperá que no entendí qué me dijiste.
Matías: Yo estaba corriendo y mi mamá se lastimó.
Maestra: Vos estabas corriendo y tu mamá ¿con qué se lastimó?
Matías: Con la luz.
Maestra: ¿Con la luz? ¿con la lamparita?
Matías: (gesto afirmación)
Maestra: ¿Adónde se lastimó?
Matías: (el niño se toca la frente)
Maestra: Acá (se toca su frente), en la frente, se golpeó con la lamparita sin querer, por ir caminando al lado tuyo.
Matías: Como a la bruja que le salió el chichón.

En el intercambio la intervención de la maestra retoma la intervención del niño -N: *Con la luz. M: ¿Con la luz? ¿con la lamparita?*- y le ofrece indirectamente, por medio de una pregunta, una palabra alternativa que distingue “lamparita” de “luz”. En tanto la luz constituye un fenómeno inmaterial que no puede causar que una persona sufra un golpe al enfrentarla, la materialidad del objeto lamparita sí puede causarlo. El gesto afirmativo del niño le indica a la maestra que éste ha aceptado su interpretación. Cuando el niño se señala la frente para mostrarle a la maestra donde se ha golpeado su madre con la lamparita, ésta le ofrece la palabra “frente” para reemplazar el gesto y la integra en una emisión junto con el resto de la información proporcionada por el niño: *“en la frente, se golpeó con la lamparita sin querer, por ir caminando al lado tuyo”*. Con la colaboración de la maestra el niño puede luego continuar participando en el intercambio, comparando el accidente que tuvo su mamá con lo que le pasó a la bruja, personaje de un cuento que habían leído en clase. De este modo, la maestra colabora con el niño para que éste pueda reconstruir su experiencia por medio del lenguaje y pueda compartirla con los demás niños.

Mientras que en el hogar las situaciones de interacción son espontáneas y dependen de los recursos no sólo materiales sino también humanos de las familias, en el jardín maternal y de infantes, los niños tienen la oportunidad de interactuar con un adulto, la maestra, que posee un buen nivel de alfabetización y que puede pensar, diseñar y planificar las actividades

habituales en el jardín (la ronda, las lecturas de cuentos, los juegos), así como también reflexionar sobre cómo interactuar con los niños con el objeto de que todas las situaciones de interacción se constituyan en oportunidades en las que se potencie el desarrollo del lenguaje infantil.

Todo intercambio en el aula puede ser un ámbito de calidad que promueve el desarrollo del lenguaje de los niños cuando:

- La maestra se esfuerza por entender lo que el niño dice;
- sin corregir de modo explícito su intervención, le proporciona palabras que aluden de un modo más preciso a aquello a lo que el pequeño hace referencia;
- integra la información proporcionada por el niño en frases sintácticamente bien formadas.

A través de estas estrategias, la maestra ayuda al niño a expresar su intención comunicativa en términos lingüísticos.

3. El desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo

Pero el lenguaje no es solamente importante en sí mismo y como forma de comunicación y uno de los medios principales a través de los cuales se aprende sino que también es importante por su estrecha interdependencia con el desarrollo cognitivo. Este es uno de los postulados centrales de la perspectiva histórico cultural de Vygotsky (1964) y de la psicolingüística actual (Nelson, 1996; Tomasello, 2003).

¿Qué significa que el lenguaje es un instrumento del pensamiento, de la cognición?

El lenguaje permite reconocer, nombrar y categorizar las experiencias. Cuando los niños aprenden palabras están realizando distinciones entre conceptos, distinciones que les permitirán luego establecer diversos tipos de relaciones entre los conceptos. Y cuando aprenden distintas formas de discurso (na-

rraciones, descripciones, explicaciones, argumentaciones) están aprendiendo a organizar y a jerarquizar la información. Así por ejemplo, cuando la maestra colabora en la ronda con Matías para que éste pueda relatar una experiencia personal, lo está ayudando a organizar mentalmente la información en un formato narrativo. Si el niño posee la información organizada, puede más fácilmente establecer relaciones y comparaciones con otra información. Asimismo, cuando la maestra diferencia la palabra "lmparita" de la palabra "luz", no sólo genera oportunidades para que Matías y sus compañeros aprendan una palabra nueva: las distinciones conceptuales que se precisan por medio de palabras les permiten a los niños conocer más y mejor el mundo en el que viven.

Entonces el nivel inicial, en la medida en que promueve el desarrollo del lenguaje, promueve también el desarrollo cognitivo.

¿Qué entendemos por cognición?

Es la capacidad de conocer el mundo. Involucra el desarrollo de una serie de operaciones y de habilidades que nos permiten reconstruir internamente el mundo. Son universales: las poseemos todos por el hecho de ser personas.

La cognición implica:

- Construir conocimientos, representaciones mentales de experiencias, de situaciones, de objetos, propiedades, acciones, etc. (por ejemplo, el concepto de profesor, el concepto de alumno).
- Guardar y recuperar estas representaciones en un sistema de memorias para comprender lo que sucede.
- Establecer relaciones entre lo conocido y lo nuevo para ampliar el conocimiento.
- Crear una situación nueva o un cambio en la que se experimenta.

¿Qué entendemos por lenguaje?

El lenguaje es un instrumento para:

- comunicarnos con otras personas,

- representar la realidad para las otras personas y para nosotros mismos.

El lenguaje y la cognición se articulan porque ambos involucran una representación del mundo.

¿Cómo se produce la interrelación entre la cognición y el lenguaje en el desarrollo infantil?

Antes de que surja el lenguaje, ya en los primeros meses de vida, los niños comienzan a construir conocimiento, esto es, representaciones mentales del mundo en el que viven.

Desde su nacimiento, los niños participan de situaciones que los tienen como centro de cuidados y juegos (comer, bañarse, vestirse, jugar...) y de rutinas familiares que no están centradas en ellos, pero en las que participan en alguna medida u observan (cocinar, lavar la ropa, trabajar...). Estas situaciones en las que los niños participan viendo y escuchando lo que las otras personas hacen y dicen y llevando a cabo, con las indicaciones de los otros, las partes de la actividad que el adulto pauta para el desempeño infantil son las primeras situaciones que los niños se representan.

El sistema conceptual mediante el que conocemos el mundo está preparado para comprender estas situaciones y para segmentarlas en eventos, en secuencias de acciones como "ir a dormir", "darse un baño", "comer la comida", "jugar a la pelota". Así por ejemplo, para construir una representación mental de la situación de "comer la comida" los niños tienen que poder separar los eventos de comida de los que no lo son y tienen, por medio de un proceso de generalización, que incluir en la categoría "comida", eventos que, si bien presentan alguna diferencia, por ejemplo, el tipo de alimento, o las personas que participan de la situación, mantienen la característica común de incluir la ingesta de comida.

Estas primeras representaciones que incorporan los principios de realización de la rutina, las personas y sus roles, los objetos y las acciones son los "guiones", es decir, representaciones generales de eventos o episodios rutinarios que involucran a personas que actúan con objetos e interactúan con

otras personas en actividades concretas para alcanzar algún resultado.

Es importante tener en cuenta que **puede haber muchas diferencias en las representaciones mentales que los niños han construido al momento de su ingreso al jardín de infantes porque sus experiencias de vida pueden ser muy diferentes.** Por ejemplo, “ir a dormir” implica para muchos niños ir al baño, cepillarse los dientes, desvestirse y ponerse otra ropa, acostarse en una cama, abrazarse a un juguete, alguien que les cuenta un cuento, los abriga, les desea buenas noches, les da un beso y apaga la luz para que descansen. Para otros niños, en cambio, las acciones y los elementos que componen esa misma situación pueden ser muy diferentes. Hay niños que comparten su cama con un hermanito, otros niños duermen sobre mantas o pieles de animales. A algunos niños los acuestan los hermanos, otros duermen con alguna mascota.

Los niños recurren a las representaciones mentales que han construido en sus experiencias cotidianas para entender lo que pasa cuando se ven involucrados en esa situación u otra similar, para poder participar en la situación y para poder promoverla o recrearla ellos mismos. Así por ejemplo, cuando Diego tenía 10 meses, en el momento de bañarlo su mamá acostumbraba a cantar “Al agua pato, pato, al agua pato, pato, pato, al agua pez”. Al escuchar a su madre, Diego se dirigía gateando al baño. Diego podía participar activamente en la situación porque entendía qué evento iba a suceder y conocía su rol en él y esta representación era una guía para su acción.

Para comprender y participar en el mundo, las personas no necesitamos acordarnos de las situaciones específicas ni de los componentes específicos de una situación particular (por ejemplo, recordar el pato de juguete con el que nos bañábamos cuando éramos chicos) pero sí necesitamos el recuerdo de la secuencia de lo que habitualmente tiene lugar en esa situación, sino cada día tendríamos que aprender de nuevo lo que tenemos que hacer.

Los guiones son como “los ladrillos” de la cognición humana. En ellos se organiza toda la información que tenemos. Nos permiten comprender el mundo y actuar en él, representarnos objetos y personas que no están presentes y crear situaciones imaginarias. Sobre ellas se van construyendo las otras representaciones.

Posteriormente, los niños no sólo pueden comprender estas secuencias de las que participan cotidianamente sino que también pueden representarlas dramatizándolas, es decir, de modo mimético. Las representaciones miméticas (entre los 2 y los 4 años) son representaciones de eventos en forma intencional, a través de una acción. Dan lugar al juego, a la imitación y a la comunicación.

El “hacer como si” está basado en la actividad con los objetos y usualmente involucra guiones muy familiares. Los guiones, es decir, las representaciones mentales de eventos, son la base para estos juegos, porque es el evento -la secuencia de acción- el que define el rol que está jugando el objeto. Para jugar a bañar a un bebe no es necesario una bañera, ni tampoco una muñeca: un perrito y una caja de cartón pueden, por ejemplo, ser suficientes.

Es importante advertir que el hecho de que los niños puedan representar dramatizando por medio de acciones una situación o evento determinado y puedan nombrar algunos de los elementos del guión no implica necesariamente que puedan relatar de modo completo a otra persona lo que sucede habitualmente en ese evento. Así por ejemplo, frecuentemente se observa en el rincón de la casita en el jardín de infantes que, desde muy pequeños, los niños juegan a desvestirse y bañar a los bebés pero no siempre pueden reconstruir lingüísticamente esa situación cotidiana en su vida incluyendo todos los componentes que están involucrados en la situación, tal como se observa en el siguiente intercambio registrado en una sala de 3 años.

Maestra: Cuando a ustedes los bañan... ¿qué utiliza mamá cuando los tiene que bañar a ustedes?

A ver, ¿qué usa mamá?

Ayelén: Pa [para] que me saque la ropa.

Maestra: Primero te saca la ropa, perfecto, con la ropa no te podés bañar, pero ¿qué usa mamá para bañarte?, ¿qué necesitas para bañarte?, ¿qué? Algo importante.

Agustín: Shampoo.

Maestra: A ver, Agustín dijo shampoo... y ¿para qué es el shampoo, Agustín?

Agustín: Pa [para] que me mane [bañe].

Maestra: ¿Para qué lo usa mamá al shampoo?

Agustín: Paa [para] que no bañé, paa [para] que no bañe.

...

Maestra: ¿Para lavarte qué cosa?

Agustín: La cabeza.

Maestra: Exacto, la cabeza se lava con shampoo...

Muy bien, pero hay algo que es importantísimo que sin eso no nos podemos bañar. ¿Qué necesitamos para lavarnos el cuerpo?

Chicos: Jabón.

Maestra: El jabón, muy bien, el jabón. Y hay una cosa que es necesaria para poder lavarse el cuerpo.

Chicos: Shampoo.

Maestra: Shampoo ya lo dijimos ¿qué usa mamá para lavarlos? ¿Qué tiene que abrir mami para lavarlos?

Chicos: Jabón.

Maestra: O sea ¿yo agarro el jabón, me lo paso así, ya me bañé?

Chicos: Sí.

Maestra: ¿Con el jabón solo? ¿No necesito más nada para bañarme?

Karen: No, jabón blanco.

Maestra: O sea, yo agarro un jabón me lo paso así (Hace que se lo frota por el cuerpo) ¿Ya se me sale todo? ¿Qué tengo que usar aparte del jabón?

Karen: Blanco.

Agustín: Blan-co [Como separando en sílabas].

(Los chicos siguen diciendo jabón, blanco, shampoo)

Maestra: No chicos... cuando yo abro la canilla, ¿qué sale de la canilla?

Chicos: Agua [gritando].

Maestra: Agua chicos, si yo no tengo agua... vieron cuando en casa dicen "¡ay! nos cortaron el agua no nos vamos a poder bañar".

.....

Maestra: Perfecto, bueno ahora vamos a bañar, no se van a bañar ustedes ¿eh? Vamos a jugar a bañar a los bebés de nuestra sala.

.....

En el intercambio se observa que si bien los niños han abstraído y pueden narrar la secuencia básica de eventos que implica el baño –que me saque la ropa, pa que me mane-, les resulta difícil poder

precisar todos los elementos que incluye el guión. ¿Por qué los niños ante la pregunta de la maestra -¿qué usa mamá para bañarte? ¿qué necesitás para bañarte?- nombran el shampoo, el jabón, el jabón blanco y no el agua? Los niños abstraen de los guiones y forman **representaciones de conceptos** individuales, independientes del guión, primero de aquellos objetos que son más fácilmente perceptibles para ellos -el jabón y el shampoo se perciben mucho, incluso pueden hacer arder los ojos; en cambio, el agua es prácticamente indiferenciable de la situación de baño-.

Posteriormente, a partir de los 3 años (aproximadamente) cuando el lenguaje comienza a cumplir otra función, una función discursiva, los niños pueden reconstruir lingüísticamente las secuencias de acciones y narrar sus experiencias a otras personas. Los niños comienzan a construir **representaciones narrativas** (Nelson, 1996) de su mundo cotidiano. La narración no es sólo un género discursivo que permite comunicar a otro una experiencia sino también una representación cognitiva que organiza el pensamiento y la memoria. En el marco de la interacción verbal con un adulto o con otros niños, los pequeños pueden completar y complejizar todos los componentes y todas las relaciones entre los distintos componentes de sus representaciones de conocimiento.

4. Los niños adquieren simultáneamente competencia lingüística y competencia comunicativa y discursiva

En este proceso de desarrollo, el niño va progresivamente ajustando sus herramientas cognitivas y lingüísticas para representar el mundo y para compartir esas representaciones con las otras personas.

El niño adquiere competencia lingüística, es decir, llega a dominar el sistema de signos que constituye la variante lingüística (o dialecto) que se habla en su comunidad.¹ Y, al mismo tiempo, adquiere competencia comunicativa y discursiva, porque aprende a usarla apropiadamente con otras personas en las situaciones de interacción social.

La competencia lingüística

El lenguaje es un sistema formado por varios subsistemas:

1) **el subsistema fonológico**, constituido por los sonidos de la lengua (/m/ /p/ /a/ /e/) cuya combinación permite la formación de un número ilimitado de palabras;

2) **el subsistema sintáctico**, formado por un número limitado de reglas, cuya aplicación permite la formación de un número ilimitado de oraciones;

3) **el subsistema léxico o semántico**, que implica la adquisición de palabras.

En el momento de su ingreso al jardín de infantes, a los 3 años de edad, el niño está aún en proceso de adquisición del sistema lingüístico. Aún se observan, a esta edad, en muchos niños ciertas variaciones en los sonidos (fonemas) de las palabras que producen: variaciones (palota/pelota), omisiones (pota por pelota), sustituciones (tortuga, tutuga, pintola por pistola), alteraciones del orden (tapa por pata). Los niños pueden confundir unas palabras con otras (por ejemplo, "globo" y "lobo"). Pero al ir aprendiendo cada vez más palabras, los niños van formando representaciones internas de ellas cada vez más detalladas, más completas y más específicas. Cuantas más palabras los niños conocen, mejor pueden discriminarlas entre sí.

El subsistema sintáctico se encuentra también en pleno desarrollo: la mayoría de las oraciones complejas son usadas sólo a partir de los dos años; recién entre los tres y los cuatro años los niños construyen oraciones que pueden ser calificadas como subordinadas adverbiales "El nene camina como una tortuga". El uso de conectivos causales -porque-, si bien es temprano se estabiliza como forma para marcar relaciones de consecuencia – causa entre los 3 y los 4 años "Se cayó porque se tropezó con una piedra".

Con respecto al aprendizaje de palabras, -subsistema semántico-, con posterioridad a la "explosión lingüística" que se produce a los dos años de edad, los niños aprenden entre 4 y 10 palabras por día y en el momento de su ingreso a la escuela primaria, a los 6 años de edad, los niños pueden tener entre 6.000 y 14.000 palabras. Las diferencias en el vocabulario de los niños tienen un gran impacto en todos sus aprendizajes posteriores. En efecto, la importancia

de conocer muchas palabras resulta evidente tanto en relación a la comprensión y producción del lenguaje oral como en relación a la comprensión y la producción de textos escritos y en el aprendizaje a partir de ellos.

La competencia comunicativa y el desarrollo discursivo

Al mismo tiempo que los niños adquieren el sistema de su lengua, aprenden a usarlo en una variedad de situaciones y con diferentes propósitos. Esta habilidad, que es la competencia comunicativa y discursiva, implica saber qué tienen que decir, a quién, cuándo participar y cuándo no hacerlo. Los niños aprenden normas de participación, modos de comunicar e intercambiar que en un grupo social se consideran apropiados. Las normas de comunicación se refieren a la cantidad de habla, el número de personas que hablan al mismo tiempo, el número de interrupciones, la forma de tomar el turno para hablar, de iniciar y cerrar una conversación, las fórmulas de cortesía.

Entre los tres y cuatro años de edad emerge el lenguaje como un mecanismo discursivo. Cuando los niños 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. Los primeros relatos infantiles son relatos de situaciones cotidianas ("Voy a la plaza con mi mamá. Ella me haca y me tiro por el tobogán. Me ensucio todo porque me caigo en la arena"). En estos relatos en los que los niños reconstruyen lingüísticamente las secuencias de acciones de las que participan con frecuencia, ellos pueden ordenar temporalmente los hechos y establecer relaciones con más facilidad que cuando relatan situaciones no habituales en su vida. Posteriormente, los niños pueden relatar con la ayuda de un adulto o de un niño mayor una experiencia personal, pueden narrar un hecho particular situado en el tiempo y en el espacio y que constituye una desviación de un evento general ("Ayer fui a la plaza con mi papá, se puso a llover muy fuerte y tuvimos que volver corriendo a casa").

Las otras formas de discurso son de desarrollo más tardío. A los niños pequeños les puede re-

sultar difícil realizar por sí solos una descripción completa, incluso de objetos o lugares que conocen bien. Sin embargo, con la ayuda del adulto, dentro de una conversación, pueden comenzar a construir descripciones. El discurso instructivo, que establece los pasos a seguir en una actividad determinada y el orden temporal de los mismos, se va desarrollando a partir del uso del lenguaje que hacen los niños para regular la propia acción y la de otras personas. Mientras que en un principio el niño sólo puede realizar demandas simples para controlar la conducta de otro y relatar algunos pasos en la realización de una tarea, con el tiempo aprende a dar instrucciones en forma ordenada. El texto de tipo explicativo proporciona información sobre un tema que no se comprende o que se desconoce. La organización típica de la explicación, desarrollada en su forma completa sólo en los textos escritos, comprende dos partes: pregunta o problema que plantea el tema que necesita explicación y la respuesta o solución que desarrolla la información que resuelve la pregunta. Los niños pueden comprender estos textos cuando un adulto se los lee y apoya el proceso de comprensión a través del diálogo y pueden comenzar a producir textos de este tipo entre todos cuando la maestra colabora con ellos.

El aprendizaje discursivo es un “saber hacer”, un aprendizaje de tipo procedural que se aprende en forma implícita y no consciente. No es necesario que la maestra “enseñe”, “declare”, los pasos necesarios para hacerlo. Se aprende a narrar, a describir, a explicar y a argumentar, del mismo modo en el que se aprende a andar en bicicleta: haciéndolo junto con una persona que ya sabe y puede ayudar.

El aprendizaje discursivo es un “saber hacer”, un aprendizaje de tipo procedural que se aprende en forma implícita y no consciente. No es necesario que la maestra “enseñe”, “declare”, los pasos necesarios para hacerlo. Se aprende a narrar, a describir, a explicar y a argumentar, del mismo modo en el que se aprende a andar en bicicleta: haciéndolo junto con una persona que ya sabe y puede ayudar.

5. ¿Cómo promover en el jardín de infantes el desarrollo lingüístico y cognitivo?

Los aspectos que constituyen el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil son:

- La adquisición del vocabulario (tanto de las formas lingüísticas de las palabras como los significados o conceptos que subyacen a ellas),
- el desarrollo de las habilidades comunicativas y
- de formas y estrategias de discurso variadas y
- el dominio progresivo del sistema de escritura (en un sistema alfabético como el español: orientación de la escritura, reconocimiento y trazado de letras, conciencia fonológica, correspondencias entre letras y sonidos).
- Estos aspectos se entrelazan y potencian entre sí (cuantas más palabras posee un niño, menos dificultades tendrá para comunicarse; cuanto más interés y habilidades tenga un niño para comunicarse, más fácilmente producirá discursos y más palabras tendrá la oportunidad de aprender en estas situaciones comunicativas).
- Son aspectos deslindables con fines analíticos: para estudiarlos y para generar actividades específicas que los promuevan. Sin embargo, en las situaciones cotidianas se producen conjuntamente.
- El grado de desarrollo que los niños alcancen en estos aspectos depende de la calidad de las estrategias de interacción a las que recurren los adultos para apoyar la participación infantil en las actividades habituales.

¿Cuáles son las estrategias de interacción que pueden potenciar el desarrollo lingüístico y cognitivo?

El siguiente intercambio tuvo lugar en una sala de 5 años durante la lectura de una poesía:

Maestra: (recita una poesía) “En Tucumán vivía una tortuga viejísima, pero sin una arruga”, ¿Qué es una arruga?

Niño 1: Una pluma.

Niño 2: Una ruga que se lleva los autos.

Maestra: Una ruga, eso es una grúa. Una arruga, ¿qué es?

Niño 3: Lo que usan los viejos.

Maestra: Cuando nos ponemos viejos se nos hacen arrugas en la piel ¿ven estas rayitas en la piel? (Muestra las arrugas del contorno de sus ojos). Se nos hacen arrugas. ¿Ustedes tienen abuelos?

Niño 4: Abuelita tiene todas verrugas.

Maestra: Tu abuelita tiene arrugas, arrugas. Verrugas es otra cosa.

Niño 4: Arrugas.

Maestra: ¿Tu abuela tiene arrugas?

Niño 4: Sí, arrugas.

Todas las conversaciones entre la maestra y los niños pueden ser “una matriz” para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños cuando:

- La maestra y los niños atienden de modo conjunto a un mismo tema; en el ejemplo, la poesía.
- La maestra se esfuerza por entender lo que los niños quieren decir e intenta que se aclare colaborativamente el significado de aquello respecto de lo cual se está conversando.
- La maestra intenta aclarar entre todos el significado de la palabra “arruga” y diferenciarlo de “pluma”, “grúa” y “verruca”.

La maestra “se sintoniza” al discurso infantil. En lugar de evaluar negativamente afirmaciones de los niños que no resultan precisas, las retoma para reestructurarlas, reconceptualizarlas y expandirlas.

- cuando en la emisión del niño alguna palabra difiere de la forma adulta, la maestra la reestructura mostrándoles la forma adulta de la palabra.

Niño 2: Una ruga que se lleva los autos. Maestra: Eso es una grúa.

- reestructura la forma sintáctica de la emisión del niño, cuando está ausente algún componen-

te en la emisión infantil o cuando está alterado el orden de la frase.

Niño: Abuelita tiene todas verrugas. Maestra: Tu abuelita tiene... (proporciona el pronombre ausente en la emisión infantil).

- busca que los niños continúen proporcionando información.

Maestra: Eso es una grúa. Una arruga, ¿qué es?

- reconceptualiza la información que los niños aportan al intercambio.

Niño 3: Lo que usan los viejos. Maestra: Cuando nos ponemos viejos se nos hacen arrugas en la piel (los adultos mayores no “usan arruga” sino que se “les hacen arrugas en la piel”).

- expande la información en la emisión infantil proporcionando características perceptivas y/o funcionales de los conceptos a los que se alude.

Las arrugas son una manifestación visible. Maestra: Ven esas rayitas en la piel.

¿Por qué estas estrategias conversacionales de la maestra pueden promover el desarrollo lingüístico y cognitivo?

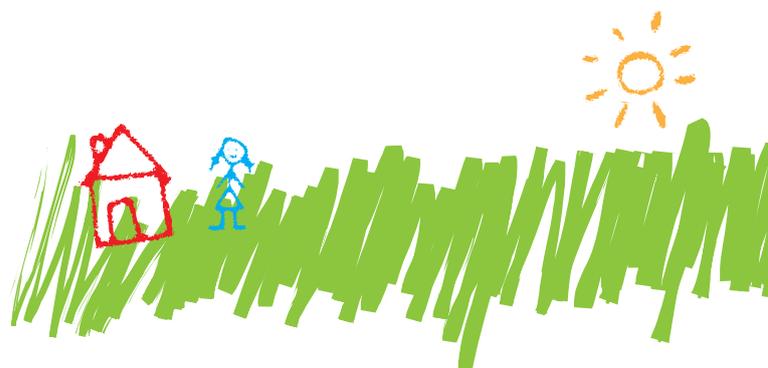
Como la maestra retoma la emisión del niño e introduce los cambios y las expansiones de la información a partir de y en el marco de la emisión previa del niño, el pequeño puede más fácilmente entender la información nueva relacionándola con su conocimiento previo. Es la adyacencia entre las dos emisiones aquello que facilita el proceso de aprendizaje porque permite que el niño compare la propia emisión con la del adulto e identifique y procese la modificación introducida por el adulto.

Es por ello que en la matriz de interacción se genera una zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1964), una zona en la que la interacción sirve de sostén al aprendizaje. Todas las estrategias mencionadas pueden configurar un andamiaje (Bruner, 1973, 1977, 1986) y convertir las situaciones de ronda, las situaciones de juego, las lecturas de cuentos y de otros textos en situaciones potentes para el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil.

Referencias Bibliográficas

- Bruner, J. (1973).** Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing. New York: Norton.
- Bruner, J. (1977).** Early social interaction and language acquisition. En H. R. Schaffer (ed.) Studies in mother – child interaction (pp. 271-289). New York: Academic Press.
- Bruner, J. (1986).** El habla del niño. Buenos Aires: Paidós.
- Nelson, K. (1996).** Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind. New York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003).** Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1964).** Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Lautaro.

1. Es importante señalar que la lengua es una abstracción: todos hablamos realizaciones concretas de la lengua (variantes lingüísticas o dialectos) que son igualmente efectivos como forma de comunicación. Se sugiere ver la guía de lectura del capítulo 1 “Niñas y niños: todos iguales y diferentes” del libro “Niños y maestros por el camino de la alfabetización” Borzone, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2004).



Capítulo 2:

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

Autoras:

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

Colaboradoras:

Lic. Maia Migdalek
Lic. Josefina Arrúe
Lic. Florencia Alam
Lic. Alejandra Stein

En el marco del Programa “Promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo de niños pequeños” se busca promover el desarrollo infantil en el marco de las actividades que son habituales en los jardines de infantes: la ronda, el juego en rincones, los juegos grupales, las lecturas de cuentos y de otros textos.

¿Qué tiene este programa de particular?

- Las actividades se organizan sistemáticamente y se llevan a cabo con mucha frecuencia.
- Las maestras tienen que atender especialmente al desempeño de los niños y, en la interacción, poner en juego estrategias que expandan su vocabulario, incrementen sus habilidades comunicativas y promuevan el desarrollo de formas discursivas variadas y la adquisición de los precursores de la alfabetización.

De este modo, se intenta potenciar el impacto de la acción pedagógica del jardín de infantes sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil.

En el programa, las actividades tienen una organización pautada y sistematizada en propuestas didácticas que se estructuran como unidades temáticas. Estas propuestas fueron elaboradas por un equipo integrado por las investigadoras que diseñaron el programa y maestras de distintos jardines de infantes que implementaron el programa de modo piloto. La elaboración se llevó a cabo a través de un proceso cíclico de diseño, “puesta a prueba”, seguimiento y ajuste de las actividades diseñadas.

En este proceso, las maestras identificaban intereses y necesidades en sus alumnos y manifestaban interés en tratar algún tema en particular. Se elaboraban actividades en forma colectiva y cooperativa en las que se desarrollaba el tema. El objetivo central

de las actividades era promover algún o algunos aspectos del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil: la ampliación del vocabulario, las estrategias de comprensión de textos narrativos, la comprensión de textos expositivos, la producción de narraciones y de descripciones, el desarrollo de estrategias de categorización y de inferencias. Más allá del tema seleccionado, la importancia del trabajo con los niños se focaliza en las oportunidades que el tratamiento de estos temas genera para potenciar el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas mencionadas.

Los temas que abordan las propuestas didácticas diseñadas para las salas de 5 años son: 1) piratas, naufragos y sirenas; 2) volar; 3) bichos e insectos; 4) dinosaurios; 5) inventos y máquinas; 6) la contaminación; 7) el espacio; 8) nuestro cuerpo; 9) la familia; 10) la plaza; 11) brujas; 12) las plantas. Estas propuestas contienen actividades destinadas específicamente a potenciar el aprendizaje del sistema de escritura.

Las propuestas didácticas constituyen modelos o formas posibles de llevar a cabo las actividades habituales en la sala maximizando las oportunidades que en ellas se pueden generar para potenciar el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil. Pueden implementarse en las salas:

- siguiendo el desarrollo pautado de las actividades;
- realizando modificaciones que se crean convenientes;
- usándolas “como inspiración” para generar

nuevas propuestas didácticas que traten otros temas.

Pero, si realmente se busca producir un impacto en el desarrollo infantil, es importante que las actividades se lleven a cabo:

- con sistematicidad y frecuencia (una lectura de cuentos cada dos semanas no es suficiente);
- poniendo en juego en el intercambio verbal, estrategias para apoyar el desempeño lingüístico y cognitivo de los niños.

Durante una jornada escolar típica, la acción del programa se concentra en la consecución de cuatro actividades:

- El tiempo de compartir en la ronda.
- Una actividad breve centrada en el aprendizaje del sistema de escritura.
- Una actividad vinculada al tema que se presenta en la unidad: la lectura de un cuento u otro texto, juego en rincones o un juego grupal, un experimento, mirar una película, un paseo.
- Un intercambio de despedida.

A continuación se presentan y describen las características que adopta la consecución de algunas de estas actividades en el marco del programa y se muestra, a modo de ejemplo, un registro de cada una de ellas.

Las actividades habituales en el marco del Programa Desarrollo Lingüístico y Cognitivo Infantil

1. El tiempo de compartir en la ronda

1.1. El diario mural

El objetivo de esta actividad es que los niños aprendan a relatar experiencias personales de manera tal que cualquier otra persona que no haya compartido la experiencia con el niño pueda comprender lo que sucedió. Para ello, el niño tiene que poner en juego sus recursos lingüísticos de modo tal de poder producir, con la colaboración de la maes-

tra, un relato completo y coherente, comprensible para los demás. La maestra puede colaborar con el niño mediante estrategias de interacción que reestructuren, reconceptualicen y expandan las intervenciones del niño para juntos elaborar un relato oral completo. Como el relato se escribe en una situación de escritura compartida, los niños tienen la oportunidad de aprender que la escritura es lenguaje y tiene significado y que presenta un estilo distinto del estilo del lenguaje oral. Pueden adquirir también conocimientos sobre el sistema de escritura: la direc-

cionalidad de la escritura, las letras, las correspondencias sonido-letra.

Desarrollo: la maestra inicia la actividad preguntando a los niños quién quiere contar algo que le haya pasado. Resulta muy importante que cada día sean sólo uno, dos o a lo sumo tres niños quienes cuenten una experiencia personal, para que cada niño pueda con la colaboración de la maestra desplegar un relato completo de su experiencia. Como también es importante que los niños sepan que todos van a tener la oportunidad de ser escuchados, la maestra puede llevar un registro en un papel afiche con los nombres de los niños que ya relataron una experiencia y colgarlo en la sala a la vista de todos.

Para dar pie a que los niños adquieran confianza y comprendan lo que se espera de ellos, en la primera o primeras situaciones, la maestra puede comenzar el “Tiempo de Compartir” proporcionando el “modelo” de un relato completo, alguna experiencia que ella misma vivió. Luego le da la palabra a uno de los niños. Es muy probable que los niños comiencen proporcionando sólo un resumen de aquello que quieren relatar (Ej. “Ayer me caí”). La maestra tiene que ayudar al niño a desplegar su relato por medio de preguntas que indaguen dónde ocurrió lo que narra el pequeño, cuándo y con quiénes. La colaboración de la maestra tiene que permitir que el niño cuente en detalle “qué pasó”, que expanda la información que había presentado en el resumen (Ej. Ayer volvía de la plaza con mi hermano. Veníamos corriendo carreras con mi hermano. La vereda estaba rota. Me tropecé con una baldosa. Me raspé toda la rodilla y me salía sangre”). La maestra puede preguntar al niño cómo se sintió, cómo reaccionó ante lo que le pasó y cómo se resolvió la situación (si le dolió, si se asustó, quién lo curó). Para andamiar el relato del niño, la maestra puede ir integrando la información que el niño proporcione de modo fragmentado como así también los comentarios que puedan surgir a partir de preguntas de los otros niños. De modo tal que al final del intercambio toda la información se integre en un relato completo y coherente.

Luego se escribe una oración que sintetice el relato al modo de un “titular” de un diario. Esta oración síntesis debería incluir las personas, el espacio, cuándo ocurrió, qué ocurrió y cómo se resolvió (Ej.

Ayer Juan volvía de la plaza con su hermano, se tropezó con una baldosa, se cayó y se raspó la rodilla). Al principio del año será la maestra quien realice la escritura a la vista de todos los niños; paulatinamente los niños podrán participar escribiendo algunas palabras, siempre con la ayuda de la maestra. Finalmente, la hoja con el titular se cuelga en la entrada de la sala o en una cartelera del jardín. La escritura del “Diario mural” permite que los niños noten que la escritura sirve para comunicarse. Es por ello importante que distintas personas sepan de la existencia del “Diario mural”, vayan a la sala o a la cartelera a leerlo y formulen comentarios a los niños sobre sus noticias. 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 de las palabras.

Una variante de la actividad es la escritura del relato completo, que puede realizarse una vez por semana. Se realiza en un papel afiche a la vista de todos los niños. Al igual que con el titular de la noticia, la maestra va pronunciando las palabras a medida que va escribiendo el texto. Dado que la actividad lleva más tiempo, es recomendable que ese día sólo un niño relate una experiencia personal. La maestra puede copiar el texto en un cuaderno destinado a registrar todas las producciones realizadas durante el año. El niño que contó la historia se llevará el cuaderno a su casa el fin de semana para compartirlo con su familia. Se puede pedir que en las casas los niños dibujen y/o escriban, con la ayuda de alguna miembro de su familia, “algo” vinculado con el relato.

Duración: 20 a 30 minutos.

Frecuencia sugerida: todos los días se hace el tiempo de compartir en la ronda, 3 veces por semana se escribe el título de la noticia y 1 vez por semana se escribe el relato completo.

Una situación de diario mural en una sala de 5 años de Concordia Entre Ríos:

Leandro: A mí se me cayó la bici encima y me pegó con la cadena acá. Y me raspó con el pedal acá (señala la rodilla).

Maestra: ¿Y cómo se llama esa parte del cuerpo donde te pegaste y raspaste?

Leandro: Rodilla. Yo me caí de la bici y la bici también se cayó ¡y se desparramó! Y se le salió la rueda.

Maestra: Entonces vos te caíste de la bicicleta, la bicicleta se cayó encima tuyo y te raspaste la rodilla con el pedal. La bicicleta quedó tirada y desparramada en el suelo y, además, se le salió una rueda. Y a vos ¿te llevaron a la salita?

Leandro: Sí y me sangraba un poquito así, pero después se me pasó.

Maestra: ¿Y qué te hicieron en la salita?

Leandro: Me pincharon.

Maestra: ¿Te pusieron una inyección?

Leandro: ¡Sí!

Maestra: Y en la lastimadura ¿qué te pusieron?

Leandro: ¡Me pusieron una curita de alta presión!

Maestra: ¿Y qué es una curita de alta presión?

Leandro: Una de esas que te cura.

Maestra: ¿Y qué tiene la curita?

Leandro: ¡Te aprieta!

Maestra: ¡Ah! Vos le llamás una curita de alta presión porque te aprieta la herida, te la pegaron fuerte, tirante sobre la herida.

Leo: ¡Sí y tiene un coso rojo!

Maestra: ¡Ah! Tiene un remedio de color rojo. Claro, la curita tiene un remedio que seguro es para que no se infecte la herida, para que cicatrice, para que se cure rápido. ¿Y quién te llevó a la salita?

Leandro: Mi mamá, mi papá y mi hermanito.

Maestra: O sea, que fuiste a la salita con toda tu...

Niños: ¡Familia!

Maestra: Fue a la salita con toda la familia. Y hoy ¿cómo te sentís?

Leandro: ¡Bien!

Maestra: Bueno, ahora vamos a escribir esa noticia que nos contó Leandro, ¿me ayudan?

Niños: ¡Sí!

Maestra: ¿Qué le pasó a Leandro?

Niños: ¡Se cayó de la bici!



Leandro: ¡Y me pegué con el pedal!

Maestra: A ver, entonces tengo que poner... (Lee mientras escribe) "LEANDRO..."

Niños: (Le dictan) Se cayó de la bici.

Maestra: (Continúa escribiendo mientras los niños le dictan) "SE CAYÓ DE LA BICI..." ¿Escribo sólo bici o bicicleta?

Niños: ¡Bicicleta!

Maestra: (Escribe mientras le dictan) "BICICLETA..." ¿Y qué le pasó?

Niños: Se raspó la rodilla.

Maestra: Entonces hasta acá escribí (Lee) "LEANDRO SE CAYÓ DE LA BICICLETA..."

Niños: ¡Y se raspó la rodilla!

Leandro: ¡Con el peda!l

Maestra: Entonces tengo que escribir todo eso que me dijeron, entonces era (Lee mientras escribe) "...Y SE RASPÓ LA RODILLA CON EL PEDAL." Y la rodilla ¿qué dijimos que era?

Niños: ¡Una parte del cuerpo!

Maestra: Sí, es una parte del cuerpo y también es una ar...

Niño: ¡Articulación!

Maestra: Una articulación, ¡muy bien! ¿Y quién lo llevó a la salita?

Niño: El papá.

Niño: La mamá.

Niño: Y la hermanita.

Niño: ¡La familia!

Maestra: ¿Entonces cómo podemos poner?

Niño: La familia lo llevó al doctor.

Maestra: Muy bien, voy a escribir (lee en voz alta mientras escribe) "LA FAMILIA LO LLEVÓ AL DOCTOR..."

Niño: Y le puso una curita.

Maestra: (Escribe mientras lee en voz alta) "QUE LE PUSO UNA CURITA..." ¿Y qué tenía la curita?

Niño: Le puso remedio para que se haga rojo.

Niño: Una curita con remedio.

Maestra: (Escribe mientras lee) "CON REMEDIO..." ¿Y el doctor le puso algo más?

Niños: Una inyección.

Maestra: (Escribe mientras lee en voz alta) "Y UNA INYECCIÓN".

Leandro: La inyección también tenía coso.

Maestra: Claro, la inyección tenía un líquido, un remedio.

Pablo: ¿Y tenía aguja?

Leandro: Sí, tenía aguja y remedio.

Maestra: ¿Y cómo dijo Leandro que se siente?

Leandro: ¡Bien!

Maestra: ¿Y cómo podemos escribir que se siente bien?

Pablo: ¡Por suerte, hoy se siente bien!

Maestra: Muy bien, ahora voy a escribir eso que me dictó Pablo (Escribe mientras lee en voz alta) "POR SUERTE HOY SE SIENTE BIEN".

Pablo: Re chiquititas son las palabras.



Maestra: Sí, Pablo tiene razón, estas últimas palabras que escribí son cortitas, tienen pocas letras. Bueno, ahora vamos a leer la noticia completa. Escuchen (comienza a leer) "LEANDRO SE CAYÓ DE LA BICICLETA Y SE RASPÓ LA RODILLA CON EL PEDAL. SU FAMILIA LO LLEVÓ AL DOCTOR, QUE LE PUSO UNA CURITA CON REMEDIO Y UNA INYECCIÓN..."

Pablo: ¡Por suerte, hoy se siente bien!

Maestra: Sí, muy bien Pablo, acá dice (señala) "POR SUERTE, HOY SE SIENTE BIEN". Un aplauso muy fuerte para Leandro que nos contó la noticia.

1.2. Mostrar y contar

El **objetivo** de esta situación, es promover en los niños el aprendizaje del discurso descriptivo y la identificación y explicitación de las propiedades perceptivas y funcionales de los objetos.

Desarrollo: El día anterior a realizar la actividad es necesario pedirle a un niño que traiga de su casa algún objeto que le guste mucho y quiera mostrar a sus compañeros. Puede tratarse de cualquier objeto: un juguete, una ropa, unas chapitas de gaseosa, un dibujo, etc. También en este caso, se sugie-

re que la maestra lleve un registro de los niños que ya han participado en un papel afiche y lo cuelgue a la vista de todos, para que todos sepan que tendrán oportunidad de participar.

En la ronda se le pide al niño que cuente algo en relación con el objeto: quién se lo regaló o cómo lo consiguió, por qué le gusta, qué es lo que suele hacer con él, para qué lo usa, etc. Cuando el niño termina de hablar, la maestra puede tomar el objeto y explicitar una descripción de sus características (forma, material, textura, color, sonido, olor) y vincularlas luego a los comentarios del niño. En el intercambio oral, la maestra integra la información en un texto descrip-

tivo, que servirá de modelo para todos los niños. Por ejemplo: "Mario trajo hoy unas chapitas de gaseosa, algunas son de Coca Cola, otras de Fanta y otras de Sprite, tienen distintos colores. Son todas redondas y tienen bordes que sirven para ajustarse a las botellas. Porque todas se usan siempre para tapar las botellas y evitar que se salga el gas, las burbujitas, y se caiga el líquido que tiene adentro, Coca, Fanta o Sprite. Mario las junta, las colecciona y las usa no para

tapar botellas sino para jugar con sus amigos: se sientan en el suelo y desde el mismo lugar cada uno tira una chapita; el que tira la chapita más lejos gana".

La maestra escribe el texto en un afiche a la vista de todos, al igual que en la actividad de "Diario mural".

Duración: 20 a 30 minutos.

Frecuencia sugerida: 1 vez cada 15 días reemplazando al diario mural.

Una situación de "mostrar y contar" en una sala de 5 años de Concordia, Entre Ríos:

Maestra: Joaquín trajo hoy un autito para mostrarnos. A ver, Joaquín ¿qué nos trajiste para mostrar?

Joaquín: (Saca su auto de la caja, lo pone sobre la mesa y le prende la musiquita. El auto comienza a sonar, se mueve, abre las puertas, gira).

Los niños, sorprendidos, miran y escuchan atentamente los sonidos que emite el auto.

Agustín: ¡Qué lindo! Chauuu.

Maestra: Ahora Joaco, ¿podrías sentarte y contar-nos cómo sucedió que ese regalo llegó a tus manos? Escuchemos con atención, a ver Joaquín.

Joaquín: Yo dormía y dormía y después fui al baño y mamá estaba con el regalito y cuando salí del baño ya vi que estaba con el regalito y ... y sabía que tenía el autito que yo siempre quise y después me lo dio y última se despertó la Abi y después le dio a la Abi, y a la Abi le regaló pinturas, pintura de uñas y a mí me regaló el auto.

Maestra: ¡Qué hermoso regalo! Y vos ¿qué sentiste cuando abriste el regalo y viste el auto que tanto querías?

Joaquín: Me puse feliz y le di un beso y un abrazo a mi mamá.

Maestra: ¡Qué lindo! ¿Y por qué te regaló ese autito?

Joaquín: Porque yo le pedí y después ella sabía dónde vendían estos regalos y después me lo compró.

Maestra: ¡Qué buena que es tu mamá Joaquín! Y vos, ¿ya lo habías visto a ese autito en otro lado?

Joaquín: Sí.

Maestra: ¿Adónde lo habías visto?

Joaquín: Ahí donde venden carne y atrás del señor

que vende carne, por este lado, está la señora que vende juguetes. Yo vi unos Power Ranger y después me olvidé de los Power Ranger y pedí que mamá me comprara esto para el Día del Niño. Después pensó si me compraba y después fue corriendo y me dejó en la casa de mi abuela y lo compró.

Maestra: ¿Es una juguetería?

Joaquín: Sí.

Maestra: ¡Qué hermoso! Está precioso, nunca había visto un auto tan lindo.

Joaquín: Que se mueve.

Maestra: Que se mueve.

Gabriel: Es de color rojo.

Maestra: Es de color rojo y... ¿de qué material está hecho?

Joaquín: De plástico duro.

Sofía: Dobla solo.

Maestra: Dobla solo.

Joaquín: Abre la puerta y se levanta.

Maestra: Abre sus puertas y se levanta.

Joaquín: Cuando lo apago con las puertas abiertas se queda así nomás, con las puertas abiertas.

Maestra: Entonces ¿qué es mejor? ¿Apagarlo con las puertas abiertas o con las puertas cerradas?

Joaquín: Con las puertas cerradas porque sino queda así y la Abi lo quiere cerrar y se le salen los tornillos.

Maestra: ¿Y con las puertas abiertas lo podés guardar en la caja?

Joaquín: No.

Maestra: ¿Por qué?

Joaquín: Porque sino se rompen las puertas o se raja la caja.

Maestra: Porque ocupa más lugar ¿no?

Joaquín: Y esto es lo que se mueve para que doble.

Maestra: Ahahah ¿sí? A ver, ponelo así y mostrale a los chicos. Miren chicos, sacá vos la manito de ahí y dejá que ellos puedan mirar.

Joaquín: Tiene una ruedita ahí abajo que anda sola y después va doblando.

Gabriel: A ver, prendelo.

.....

Después la maestra escribe en un afiche mientras los niños le dictan:

"Hoy Joaquín nos trajo para mostrar su hermoso auto. Es de color rojo, abre sus puertas, dobla solo, se levanta, tiene musiquita y está hecho de plástico duro. Cuando lo guarda en su caja tiene que cerrarle las puertas para que no se rompan.

El Día del Niño, cuando él despertó, su mamá lo estaba esperando con este regalo entre sus manos que él siempre quiso tener.

Su mamá se lo compró en una juguetería, mientras Joaquín quedó en la casa de su abuela.

Cuando Joaquín abrió su regalo y vio este auto tan lindo, se puso muy feliz, le dio un beso a su mamá y la abrazó".

2. Actividades destinadas a promover el aprendizaje del sistema de escritura

Estas actividades se presentan separadas de las unidades temáticas para que las maestras puedan usarlas independientemente de las unidades temáticas que seleccionen para abordar con los niños en las salas. Se

trata de actividades de distinto tipo, focalizadas en habilidades y conocimientos variados: conciencia fonológica (producción de rimas, identificación de sonido inicial y final), establecimientos de correspondencias entre letras y sonidos, escritura espontánea, escritura de palabras, lectura de palabras, que se presentan organizadas de acuerdo a una progresión en su dificultad.¹

3. Juego en rincones

Objetivo: Desarrollar las representaciones mentales de los niños y el uso de un estilo de discurso explícito en el marco de situaciones de juego.



Desarrollo: La actividad se organiza en tres momentos.

Planificación previa al juego: Es muy importante que la maestra converse con los niños acerca de los distintos materiales que hay en cada rincón y sobre los distintos juegos que pueden hacerse con ellos. Después de esta conversación la maestra pide a cada chico que elija un rincón para ir a jugar y que piense a qué va a jugar en el rincón (por ejemplo, "voy a ir al rincón de juegos de mesa para armar el rompecabezas del cuerpo" o en el rincón de la casita "voy a jugar a la mamá y la hijita" o "voy a armar una pizzería" o "voy a ir al rincón de bloques para armar una torre", etc.). La maestra tiene que ayudar mucho a los niños a desarrollar estas ideas y a imaginarse a qué van a jugar.

Desarrollo del juego: Durante el juego es fundamental que la maestra esté muy activa colaborando con los niños, no sólo para proporcionarles

objetos sino también para contribuir al desarrollo de la trama narrativa que sostiene el juego. Es esencial que la maestra apoye el desarrollo de la trama del juego a través de verbalizaciones. Incluso en el rincón de rompecabezas, es muy importante que la maestra acompañe el trabajo de encastrar, retomando y mencionando las distintas partes que el niño debe hacer encajar. Por ejemplo, si se trata del rompecabezas del cuerpo de un chico, la maestra puede decir al niño que lo está armando “un ojo, falta el ojo, lo buscamos y lo ponemos” “y ahora la mano”, etc. En el caso del rincón de bloques, si los niños arman torres, caminos y puentes, la maestra puede también nombrar cada una de estas construcciones y ayudar a los chicos a armar historias que tengan estas construcciones como escenarios. En el rincón de las dramatizaciones y del doctor la maestra tiene que ayudar a los niños a desarrollar la trama narrativa del juego, jugando con ellos y tratando de que las acciones se vinculen en secuencias dirigidas por un objetivo. Por ejemplo, “es el cumpleaños del hijito entonces vamos a hacer las compras porque vienen visitas a casa y hay que hacer una comida especial. Se hace la comida y después se recibe a los invitados”.

Después del juego en rincones:

1) A guardar a guardar cada cosa en su lugar: En esta oportunidad, el momento de ordenar se aprovecha para realizar una situación de categorización de los objetos de los rincones. Tiene que haber cajas para que los objetos se guarden clasifica-

dos. Por ejemplo, en la casita tiene que haber una caja para guardar los elementos de la cocina (un lugar para los platos, otro para las tazas, otro para los cubiertos), una caja para guardar la ropa, otra para las muñecas, etc. En el rincón de juegos de mesa tiene que haber lugares distintos para los rompecabezas y para los otros juegos. Los bloques pueden guardarse clasificados por forma y por color. La maestra tiene que ayudar mucho a los niños en este proceso que contribuye al desarrollo de las habilidades de categorización.

2) Intercambio final: Cada chico con la ayuda de la maestra cuenta a qué jugó, se le puede pedir que compare si jugó a lo que había pensado o si cambió, si le gustó el juego, etc.

Observaciones: Es importante agregar en los distintos rincones materiales para motivar la escritura (block de hojas, lápices, envases de remedios o de alimentos, etc.). La maestra coloca en algún lugar del rincón dichos materiales para que los niños puedan realizar actividades tales como escribir una ficha del paciente o una receta de remedios en el rincón del médico; una lista de compras, en el rincón de las dramatizaciones; el nombre de las construcciones que armaron, en el rincón de bloques; entre otros. En una primera ocasión será la maestra quien modele la situación. Eventualmente, se espera que los niños incorporen y utilicen este espacio de escritura.

Duración: 30 a 40 minutos.

Frecuencia sugerida: 1 vez por semana.

Una situación de “juego en rincones” en una sala de 5 años de la Ciudad de Buenos Aires:

*En la sala estaban distribuidos algunos elementos del rincón de dramatizaciones: un canasto con disfraces, cocina, armario, canasto con elementos de cocina. Además, había un canasto con bloques y cerca de la maestra había una caja rotulada: “piratas”.
Maestra: Bueno, muy bien, a ver, ya tenemos todo preparado porque ¿qué vamos a hacer?*

Carmen: A jugar.

Maestra: Vamos a jugar. Pero hoy vamos a jugar en varios rincones. Afuera, va a ser el rincón de construcciones. Pero hoy, los que elijan el rincón de construcciones van a armar barcos. ¿Cómo quiénes?, ¿quiénes viajaban en barcos?

Francisco: Los piratas.

Maestra: Los piratas, entonces los que elijan estar en ese rincón van a armar barcos de piratas. Después pueden elegir el rincón de la casita.

Lucía: Yo quiero el rincón de la casita.

Maestra: Sí esperá. En el baúl hay ropa para que se puedan vestir y también acá hay un canasto con las cacerolas, los platos, los vasos y los cubiertos del rincón de la casita.

Maricel: Sí, todo para cocinar y para la comida.

Maestra: Y hay otro rincón más, otro más en el que van a usar lo que está en esta caja (muestra la caja que dice "piratas"). La caja de los piratas.

Carmen: Los piratas.

Sebastián: Yo quiero de los piratas.

Maestra: Los que están en el rincón de la casita, pueden preparar la comida.

Jonathan: ¿Para nosotros?

Maestra: Para los piratas. ¿Adónde comían los piratas? Cuando no estaban navegando en sus barcos, ¿adónde comían?

Lucía: En la taberna.

Maestra: Claro, en la taberna, muy bien. Pueden jugar a que es una taberna adonde van los piratas a comer.

Por turno cada niño elige en qué rincón va a jugar. Durante el juego, la maestra colabora activamente con los niños, no sólo para proporcionarles objetos, sino también para contribuir al desarrollo de la trama narrativa que sostiene el juego.

Los niños juegan en distintos sectores de la sala y la maestra se acerca a los diferentes grupos.

En el rincón de la casita 4 niñas sacan las cacerolas y los platos del canasto.

Carmen: Bueno, dale, preparemos que los piratas están por llegar.

Maestra: Miren que son muchos los piratas ¿eh?

Romina: Los piratas. Están por llegar los piratas. Son muchos los piratas, hay que poner la mesa.

Carmen: Yo hago un guiso de carne en esta cacerola. Ustedes pongan la mesa.

Romina: No alcanzan los platos.

Lucía: Esas hojas que sean los platos (toma unas hojas de papel de un estante).

En el sector de bloques los chicos están construyendo barcos con bloques de madera. La maestra se acerca.

Maestra: ¿Armaron el barco?

Los niños parecen estar compenetrados y no contestan.

En otra parte de la sala los piratas juegan a pelearse con hachas y cuchillos.

Tomás: ¿Me ponés el parche?

Maestra: Te pongo el parche (se lo coloca y luego se dirige a los que están luchando). Cuidado.

Sebastián: Encontré el tesoro (saca de la caja de los piratas un cofre y lo muestra). Señó, encontramos el tesoro.

Maestra: Escóndanlo al tesoro.

Sebastián: Sí, mejor escondámoslo porque nos persiguen, uno que tiene una pata.

Maestra: ¿Un pirata con pata de palo?

Carlitos: Sí, sí, uno que tiene la pata de palo era ¿dale?

.....

Después de un rato, un grupo de niños se acerca gritando al rincón de la casita.

Tomás: (da vuelta alrededor de la mesa) Tengo que encontrar el tesoro.

Maestra: Vamos, vamos los piratas, dejen las armas si no, no van a poder comer. Les va a caer mal la comida.

Los piratas se sientan a la mesa y comienzan a comer.

.....

Tomás: 'Tá [está] rico la comida ¿eh?

Carmen: 'Tá [está] rica la comida, gracias señórra.

Carlitos: Quiero más guiso de carne.

Romina: ¿Querés que te sirva, Carlitos?

Tomás: Yo ya terminé.

Sebastián: ¡Está re picante!

Carlitos: A ver, voy a probar.

.....

Uno de los piratas grita con voz gruesa.

Tomás: Vamos a la playa.

Tomás y Sebastián salen corriendo.

Mariela y Abigail se ponen unos vestidos.

Maestra: Ellas pueden hacer el show, en la taberna se acuerdan que también había gente que hacía el show.

.....

Después del juego, la maestra colabora con los niños para que puedan reconstruir lingüísticamente

a qué jugaron. De este modo, la maestra, al promover la rerepresentación de las experiencias infantiles en formato narrativo, promueve en los niños el desarrollo del discurso como forma de representación cognitiva.

Maestra: Nos sentamos en el piso chicos, a ver. Vayan a sentarse en el piso.

Primero vamos a escuchar a Carmen, ¿qué hiciste, Carmen?

Carmen: Comida.

Maestra: ¿Para quién era la comida?

Carmen: Para, para los piratas.

Milena: Yo también hice la comida.

Nancy: Eia [ella] estaba en su casa.

Maestra: Vos también y ¿qué les preparaste de comida?

Carmen: Hizo la cena. Hizo poio [pollo].

Maestra: ¿Vos preparaste pollo?, ¿y se lo comieron todo?

Manuela: Yo era la bebé, era la bebé, la bebé tenía su papá.

Maestra: ¿Tenías un papá? y ¿quién era el papá?

Manuela: Pero era, era Carlitos.

Maestra: Carlitos, ¿vos tenías una hija?

Jonathan: No, porque Carlitos es un pirata, los piratas no tienen hijos.

Maestra: ¿No tienen hijos los piratas?

Jonathan: No.

Nancy: Sí.

Sebastián: No, no tienen bebés.

Maestra: Porque los piratas podían tener... nosotros contamos un cuento, de un pirata que tenía un bebé, ¿se acuerdan?

Sebastián: De una nena.

Maestra: Claro, Colombina, tenía un papá pirata.

Sebastián: Piratas no tienen bebés, las piratas...

Maestra: La pirata Colombina tenía un papá que era un pirata.

Sebastián: Las piratas, las piratas tienen bebés, los piratas, no.

Maestra: Sí, los piratas podían tener bebés, podían tener, lo que pasa es que los bebés no podían estar en el barco porque como...

Franco: Peleaban mucho.

Maestra: Como peleaban mucho, no podían tener a los bebés en el barco ¿con quién peleaste vos, Franco?

Franco: Con los piratas.

Maestra: En un momento Sebastián se enojó. ¿Por qué te enojaste, qué había pasado?

Tomás: Tenía el tesoro y le engañaron.

Maestra: ¿Por qué lo engañaron?

Carmen: Por, porque, porque, porque lo cambiaron en el otro cofre...

Maestra: No griten.

Sebastián: Lo punieron [pusieron] al tesoro en el otro barco.

Maestra: ¿Lo pusieron en otro barco?, ¿por eso te engañaron?

Sebastián: Lo punieron en el otro barco de los otros piratas.

Maestra: Lo pusieron en otro barco y tuvieron que ir a buscarlo y después...

Sebastián: Y después lo encontramos.

Tomás: Yo nadé mucho y casi me mordió un tiburón.

Maestra: Casi...

Tomás: Cuando yo me subía al barco me caí y me mordió el tiburón, el pie.

Maestra: ¡Ay! Por eso perdiste el pie. ¿Vos tenías pierna de palo?

.....

4. Las lecturas de cuentos

El **objetivo** de esta actividad en el marco del programa es que los niños desarrollen estrategias de comprensión y de producción del discurso narrativo y se familiaricen con vocabulario nuevo, específico y diverso, y estructuras sintácticas más complejas que aquellas que caracterizan la comunicación oral.

Desarrollo: La actividad se organiza en tres momentos.

Antes de la lectura: La maestra lee el título del cuento, comenta la tapa y muestra algunas de las ilustraciones. Luego, promueve un intercambio oral con los niños para activar sus conocimientos y experiencias personales en relación al tema del cuento.

Además, puede introducir vocabulario específico y conocimientos que los niños podrían no tener y que son necesarios para la comprensión del cuento.

Lectura del cuento: El cuento se lee y se van mostrando las ilustraciones. Si la maestra señala el texto al leer a los niños, estos pueden familiarizarse con la direccionalidad de la escritura. A medida que lee, la maestra va explicando el significado de las palabras que los niños pueden no comprender. Es importante que la maestra realice una lectura dialogada, en la que sus comentarios, preguntas y reflexiones acerca del texto promuevan la realización de inferencias, la identificación de las causas y las consecuencias de los eventos y el establecimiento de relaciones entre la información del texto y los conocimientos de los niños. Asimismo, la lectura dialogada puede dar lugar a un “discurso híbrido” -discurso que conjuga el texto literal con las explicaciones orales de la maestra formuladas en un lenguaje más familiar- que facilite el acceso de los niños al vocabulario menos familiar y más preciso y a la sintaxis más compleja que caracteriza generalmente a los textos escritos.

Después de la lectura: Se reconstruye el cuento con los niños apoyándose en los dibujos. En las primeras reconstrucciones, las intervenciones de la maestra consisten en preguntas destinadas a ordenar y organizar el relato de la historia. Se trata de recuperar la organización global de la historia, a partir de focalizarse en los componentes estructurales del texto (marco, evento inicial, complicación, resolución) y de mantener el hilo temporal de la acción. Al igual que en el “Tiempo de compartir” la maestra puede andamiar, mediante reestructuraciones, reconceptualizaciones y expansiones, las intervenciones de los niños e integrar las intervenciones de todos en un texto completo y explícito. En estos intercambios, la maestra proporciona a los niños una oportunidad para que puedan producir entre todos y con su andamiaje un texto que, aunque es oral, presenta las características de explicitud, precisión en el vocabulario e integración de la información que caracterizan a los textos escritos. De este modo, la maestra puede facilitar a los niños aprendizajes que serán útiles cuando más adelante en su escolaridad tengan que producir

individualmente textos escritos comprensibles para los demás.

Observaciones:

- Toda lectura en voz alta requiere de una preparación, aún para los lectores expertos, por ello es muy importante que la maestra lea el cuento con anterioridad, para que lea el cuento en forma expresiva, con la entonación, énfasis, pausas y cambios de voz que el texto requiere y para que pueda analizar y pensar cómo explicar el vocabulario que los chicos pueden no comprender.
- Luego de las situaciones de lectura, la escritura de algunas palabras vinculadas al tema del texto permite promover la identificación de letras y el establecimiento de correspondencias y, de este modo, facilitar también el dominio del sistema de escritura.

Duración de la actividad:

30 minutos a 40 minutos.

Frecuencia sugerida: 2 veces por semana.

Una situación de lectura de cuentos en una sala de 5 años de Concordia, Entre Ríos:

Antes de la lectura

Maestra: Miren lo que tengo acá (muestra el libro).

Niños: ¡Un libro!

Maestra: ¿Un libro de qué?

Niños: ¡De cuentos!

Niño: ¡Mirá, hay un nene!

Maestra: ¿Y qué está haciendo el nene?

Niño: ¡Tiene un renacuajo!

Maestra: ¡Tiene un renacuajo muy bien! Ajá y ¿ustedes saben en qué se convierten los renacuajos cuando van creciendo?

Niños: ¡En rana!

Niño: ¡En sapos!

Maestra: ¡Muy bien! ¿Y dónde viven los renacuajos?

Niños: En el agua.

Niño: ¡Por eso está dentro de un balde con agua!

Leandro: Primero son perritos de agua o renacuajos y después se convierten en ranas.

Maestra: ¿Y qué pasa si los renacuajos no están adentro del agua?

Niños: ¡Se mueren!

Maestra: Claro, se mueren, por eso ellos necesitan vivir adentro del agua. Éste es un libro de cuentos. Y éste cuento se llama "¿Cómo era yo cuando era un bebé?" (Da vuelta la hoja y señalando pregunta) ¿Acá qué dirá?

Brian: Cómo era yo cuando era un bebé.

Maestra: ¡Muy bien! Acá dice cómo era yo cuando era un bebé, dice de nuevo el título del libro, vieron, del cuento. (Vuelve a dar vuelta la página del libro e inmediatamente los niños, al ver el título escrito nuevamente, contestan...)

Niños: Cómo era yo cuando era un bebé.

Maestra: Cómo era yo cuando era un bebé. ¡Uy! Varias veces está escrito el título del cuento. (Comienza a leer).

Durante la lectura

Maestra: (Lee) "Mamá, dijo Miguel, ¿cómo era yo cuando era un bebé? Te parecías a tu abuelo, contestó ella sonriendo, calvo..." (Pregunta) ¿Alguien sabe lo que es ser calvo?

Niños: ¡No!

Pablo: ¡Cuando no tenés pelo!

Niño: ¡Como mi hermanito que es pelado!

Maestra: Muy bien, calvo es cuando estamos pelados, cuando no tenemos pelos. (Continúa leyendo) "Eras calvo y arrugado. Lejos de allí, en la selva, el hijo de una mandril..." (Pregunta) ¿Qué les parece que es un mandril? ¿Qué animal es un mandril?



Niño: ¡Es un mono!

Maestra: ¡Un mandril es un mono! (Continúa leyendo) "Lejos de allí, en la selva, el hijo de una mandril le hizo a su mamá la misma pregunta: Mamá ¿cómo era yo cuando era bebé? Eras muy parecido a como eres hoy sólo que no tan peludo, eras un lindo monito. Me pregunto ¿cómo era yo cuando era un bebé? Dijo el hipopótamo".

Pablo: De nuevo dijo.

Maestra: De nuevo preguntó y miren lo que le contestaron (continúa leyendo) "Igual a como eres hoy sólo que más pequeño, dijo su mamá, aunque ya entonces pesabas una tonelada..." (Pregunta) ¿Una tonelada será mucho o poquito?

Niño: ¡Muchísimo!

Niños: ¡Mucho!

Maestra: ¡Mucho, muchísimo!

Pablo: (Señalando en el cuento) ¡Mirá se está ima-

ginando cuando era un bebé!

Maestra: Sí, se está imaginando, está recordando cuando él era un bebé.

Pablo: Ahí está cuando era un bebé.

Maestra: (Continúa leyendo) "¿Y yo mamá?, preguntó el leopardo. Siempre has tenido tus manchas contestó ella, pero tus patas han crecido mucho; es cuestión de familia". Todos en la familia tenían las patas ¿cómo?

Niños: ¡Largas!

Niño: ¡Y grandes!



.....

Maestra: (Continúa leyendo) "¿Cómo era yo cuando era un bebé? Preguntó..."

Niño: (Interrumpe la lectura y al ver la ilustración dice) ¡La avestruz!

Maestra: El avestruz, ¡muy bien! (Continúa leyendo) "Eras un pollito, le dijo su papá, te parecías a tu mamá, sólo que en lugar de tener plumas grandes, tenías una linda pelusilla".

Brian: ¡Era lindo!

Maestra: Sí, era muy lindo y ¿cómo será la pelusilla?

Niño: Así, suavcito.

Maestra: Sí, eran suavcitas, no eran las plumas grandes que tiene el avestruz cuando es grande, él tenía pelusillas chiquititas y suavcitas.

.....

Maestra: (Continúa leyendo) "Mamá, ¿yo tenía pelusilla? Le preguntó la serpiente. ¡Pelusa!

Sssssssssanto cielo no! Siseó ella." (Pregunta) ¿Por qué dirá siseo? ¿Cómo hacen las serpientes?

Niños: ssssss...ssssss...sssss.

Maestra: Claro. (Continúa leyendo) "Sssssssssiempre has tenido una hermosa piel, eras igualito a mí y todavía tengo mi cascabel, dijo la pequeña serpiente" (La maestra da vuelta la hoja).

Niño: ¡Miren, perros lobos!

Niño: ¡No, un chancho!

Niño: ¡No, son perros lobos!

Niño: ¡No son chanchos!

Niño: ¡No, son perros!

Maestra: A ver, vamos a escuchar que seguro en el cuento nos va a decir si son perros lobos o chanchos. (Comienza a leer) "Oye mamá, ¿Cuando era chiquita era igual a ti? Preguntó la hiena." Éste animal es una hiena (señala la ilustración).

Niño: ¡Ese bicho es más feo es!

Maestra: (Continúa leyendo) "No, dijo ella, te parecías a tu papá y nos reíamos mucho". (Pregunta) ¿Qué hacen las hienas?

Niño: ¡No sé!

Eduardo: ¡Cazan!

Maestra: Cazan.

Eduardo: ¡Cazan para comer!

Maestra: Sí, las hienas cazan a otros animales para comer.

Eduardo: Y para sus hijos.

Maestra: Sí, cazan para alimentarse ellas y para alimentar a sus hijos. Pero hacen algo muy particular, muy de ellas: ¡se ríen mucho! Así ¡ajajajajaja! Cuando hacen macanas se ríen mucho. (Continúa leyendo) "¿Y yo? Preguntó el..."

Niños: ¡Cerdo!

Maestra: Sí, pero no es esos chanchos que ustedes ven o tienen en los chiqueros...

Niño: No, porque es más grande.

Maestra: Sí, es más grande y éste chancho se llama chancho jabalí.

Niño: ¡Ah! Sí, porque tiene cuerno.

Niño: Señor, mi tío tiene uno de esos.

Maestra: Tu tío tiene un chancho jabalí, pero hay que tener cuidado porque son malos, son salvajes. (Continúa leyendo) "¿Y yo? Preguntó el chancho jabalí, ¿me parecía a mi papá? Un poco, gruñó su mamá, sólo que era un enorme jabalí. ¿Y Yo? Preguntó el camaleón, ¿yo era parecido a ti mamá? Sí, contestó ella, lo único que ha cambiado es tu

color, mira, ya cambiaste otra vez." (Comenta)
Porque los camaleones cambian mucho su color.

Niño: Cuando viene el sol.

Niño: O verde como las hojas.

Maestra: Claro, si están en el pasto o en las hojas se convierten en color...

Niños: ¡Verde!

Maestra: Claro, se convierten en color verde para esconderse.

Niño: Señor, de todos los colores.



Maestra: Sí, se convierten en varios colores. (Continúa leyendo) "Así, uno por uno en todo el mundo, los animales supieron que cuando eran bebés se parecían mucho a sus mamás y a sus papás, hasta que..."

Eduardo: ¡La rana! (Contesta inmediatamente)

Maestra: "Mamá, comentó el sapo. Hijo, le dijo su mamá, ni me lo preguntes. Pero el sapito siguió y siguió preguntando: mamá ¿cómo era yo cuando era un bebé? Al fin, la mamá le mostró una fotografía. Éste eras tú cuando tenías tres semanas le dijo, el sapito miró horrorizado..." (Explica) Muy asustado. (Lee) "...la fotografía. ¡Yo! Dijo, ¡ese no soy yo!"

Brian: Sí, era él porque primero es así y después se convierte en rana. Después se convierte en rana.

Maestra: Muy bien Brian, primero los sapitos son renacuajos y después se convierten en ranas. (Continúa leyendo) "No se parece para nada a un sapo, le dijo, ofendido y con rabia, enojado, el sapi-

to se escondió bajo una..."

Niños: ¡Roca!

Maestra: Sí, bajo una roca, "bajo una piedra. Y decidió que nunca volvería a confiar en su mamá." (Comenta) Miren qué enojado que está, pensó que su mamá le estaba mintiendo. La mamá no le estaba mintiendo, porque qué le mostró...

Niño: Una foto donde estaba cuando era bebé.

Niño: ¡Cuando era una mojarrita!

Niño: ¡No, cuando era renacuajo!

Maestra: Y miren, miren lo que pasó. (Continúa leyendo) "Pero, de repente, oyó que todos sus hermanos y hermanas cantaban: Los bebés sapitos no parecen sapos, pues son muy pequeñitos y muy resbalosos. Para andar son lentos, ya que no dan brincos, sólo dan brinquitos los muy perezosos. Sus ojos saltones son como puntitos que casi se pierden en sus cabezotas. No se llaman sapos son renacuajitos, arrastrando sólo su larga colota, mas ¡ay! ¡Cómo cambian! Es cosa que asombra, les crecen dos ancas" (Explica) dos patas, "les salen los brazos..." Eduardo: (Interrumpe la lectura y comenta) ¡También les dicen perritos de agua!

Maestra: Sí, a los renacuajos también los llaman perritos de agua. ¡Muy bien Eduardo! (Continúa leyendo) "Y para que no sobre se encoge la cola", se le achica la cola, "y ahora la vida parece otra cosa, ya brincan". ¿Qué es brincar?

Niños: ¡Saltar!

Maestra: Saltar, ¡muy bien! (Continúa leyendo) "Ya ríe, ya goza" ... disfrutan, se divierten "porque sin saberlo se han vuelto muy guapos" (explica) lindos, "ahora los sapitos son hermosos sa..."

Niños: ¡...pos!

Maestra: ¡Sapos! "Cuando el sapito se dio cuenta de que todos los sapos del mundo fueron alguna vez renacuajos, se sintió mucho mejor. Ya sé cómo era yo cuando era un bebé. Exclamó con una sonrisa. Hermoso, dijo su mamá." Y colorín colorado...

Niños: ¡Este cuento se ha terminado!

Maestra y niños: Y colorín colorete éste cuento me lo guardo en un panqueque.

Maestra: ¡Muy bien! ¿Les gustó el cuento?

Niños: ¡Sí!

Maestra: ¿Vieron todos los animales que conocimos cuando eran bebés?

Niños: ¡Sí!

Después de la lectura

Maestra: ¿Se acuerdan cómo se llama el cuento?

Niño: ¿Cómo era cuando era bebé?

Pablo: No, ¿cómo era yo cuando era bebé?

Maestra: Muy bien Pablo ¿cómo era yo cuando era...?

Niños: ¡Bebé!

Maestra: ¿Y acá que dice?

Niños: ¿Cómo era yo cuando era bebé?

Maestra: ¡Muy bien! ¡Ya saben leer! ¡Cómo leen!

Miren acá (les muestra las ilustraciones) ¿qué le preguntó el nene a la mamá?

Niño: ¿Cómo era él cuando era bebé?

Maestra: Ahá, y la mamá ¿qué le contestó?

Niño: Eras igualito al abuelo.

Niño: Y eras clavito.

Maestra: ¡Muy bien calvito! Le dijo que era igualito a su abuelo porque era calvo y ¿cómo más?

Niños: ¡Arrugado!

Maestra: Arrugado, ¡muy bien!

Niño: Está todo tirado.

Maestra: Sí, cuántas cosas hay tiradas, me parece que era media desordenada esa mamá. ¿Acá? ¿Qué son éstos animales? (Señala las ilustraciones).

Niños: ¡Monos!

Maestra: ¡Monos! Pero ¿se acuerdan que dijimos que estos monos tienen un nombre especial? Man...

Niño: ¡...dril!

Maestra: ¡Mandrill! ¡Muy bien! ¡Mandrill es un mono grandote!

Pablo: Le está preguntando ¿cómo era yo cuando era un bebé?

Maestra: Y ¿cómo quién le dijo la mamá que era?

Niños: ¡Como la mamá y como el papá!

Maestra: Como la mamá y como el papá.

Niño: ¡Seño, su hipopótamo hay ahí!

Maestra: ¿Y qué preguntó el hipopótamo?

Niño: ¿Cómo era yo cuando era un bebé?

Niño: ¡Y la mamá le dijo eras igualito pero pesabas tres kilos!

Maestra: ¿Tres kilos?

Niño: ¡No, una tonelada!

Maestra: ¡Claro, una tonelada que es muchísimo! Y ¿qué animalito era éste? (le muestra otra ilustración)

Niño: ¡Un jaguai [jaguar]!

Maestra: Es parecido a un jaguar, pero en realidad es un leo...



Niños: ¡Pardo!

Maestra: ¡Es un leopardo! Vieron que por ahí son tan parecidos que se mezclan por los colores de éstos animalitos, pensamos que es un jaguar, pero en realidad es un leopardo.

Pablo: ¡Seño, a mí me gustan los leopardos, porque corren muy rápidos!

Maestra: Sí, los leopardos corren muy rápido.

Niño: ¡Mirá las patitas!

Maestra: ¡Sí, mirá las patitas! ¿Habrán sido chiquitas las patitas?

Eduardo: ¡No, un poco grandes!

Maestra: Un poco grandes, porque toda la familia era de patas grandes.

Niño: Y ahí pregunta lo mismo.

Maestra: Ajá, ¿y qué pregunta?

Niños: ¿Cómo era yo cuando era un bebé?

Maestra: Ajá y ¿qué animal es éste?

Niños: Un avestruz.

Niño: ¡Un ñandú!

Maestra: ¡Un avestruz! ¿Y tenía plumas cuando era bebé?

Niño: Sí.

Niño: ¡No!

Niño: ¡Tenía pelusas!

Niño: Pelusas que eran suavitas.

Niño: Y estaban todas paradas.

Maestra: Claro, tenía todas las pelusas paraditas.

Niño: Seño, vamos a la otra página por favor.

Maestra: Y si me lo pedís de esa manera seguro que ya doy vuelta la página. Y acá ¿quién está?

Niños: ¡La víbora!

Eduardo: ¡Esas lo que hacen tiran veneno!

Maestra: Sí, algunas serpientes son venenosas y ¿cómo hacen las serpientes?

Niños: Sssssss...ssssssss...ssssssss

.....

Maestra: ¿Y qué animal era éste? (Señala la ilustración en el libro)

Niños: ¡Las hienas!

Maestra: ¿Y qué hacían las hienas?

Eduardo: ¡Comían mucho!

Niño: ¡Se reían cuando hacían cagadas!

Maestra: Se reían mucho cuando hacían macanas. Miren acá la panza que tienen ¿qué habrá comido?

Niño: ¡Ahí hay muchos huesos!

Maestra: ¡Sí, tenés razón, acá hay muchos huesos!

Niño: ¡Mató a un elefante!

Maestra: ¿Vos decís que todos estos son huesos de elefantes?

Niño: ¡Sí!

Maestra: Miren lo contentas que están, como se ríen, quién sabe lo que habrán hecho. ¿Vieron?

Niño: Señor, ¡y ahí están los chanchos jabalí!

Maestra: Y les hago una pregunta ¿el chanco jabalí, camina despacito?

Niño: ¡No, anda fuerte!

Niño: ¡Corre!

Maestra: Sí, corre muy fuerte, muchísimo. Y miren ¿qué le está mostrando la mamá?

Niño: ¡La foto de cuando era bebé!

Maestra: Miren la foto de cuando el chanchito jabalí era chiquito, era bebé. Miren acá la mamá lo tiene a upa al chanco jabalí y le está mostrando la foto. Y acá ¿quiénes están?

Niño: La lagartija.

Maestra: Este animal es parecido a la lagartija, pero ¿se acuerdan cómo se llama?

Niño: ¡Cambia de color!

Maestra: ¿Y cómo se llama el animal que cambia de color?

Niño: ¡Camalón!

Niño: Camaleón, el camaleón cambia de...

Niños: ¡Color!

Maestra: La mamá le dice que siempre fue así, pero de vez en cuando cambia su color. Cuando está al lado de algo verde se pone de color...

Niños: ¡Verde!

Maestra: Y cuando está en la tierra ¿de qué color se pondrá?

Niño: ¡Amarillo! Marrón.

Maestra: Y miren ahora ¿quién viene?

Pablo: ¡La tortuga!

Niño: ¡No, el sapo!

Maestra: El sapo y ¿qué le dijo el sapo a la mamá?

Niño: ¿Cómo era yo cuando era un bebé?

Pablo: ¡Todo el mundo pregunta lo mismo!

Maestra: Sí, todos los animales les hacen la misma pregunta a sus mamás. Y ¿qué pasó? ¿qué le mostró?

Niños: ¡Una foto!

Maestra: Una fotografía de cuando él ¿era qué?

Niño: ¡Chiquitito!

Niño: ¡Renacuajo!

Maestra: De cuando él era chiquitito, de cuando era un renacuajo. Y miren la cara del sapo, ¿cara de qué puso?

Niño: ¡De enojado!

Niño: ¡De asustado!

Maestra: Cara de susto, ¿qué horror! ¡Yo no era ese! Y ¿qué hizo?

Niño: ¡Se escondió abajo de la roca!

Maestra: Se escondió debajo de la roca. Pero ¿se fue contento?

Niño: ¡No, asustado!

Maestra: ¡Se fue asustado!

Niño: ¡Y se metió debajo del agua!

Niño: ¡No, debajo de la roca!

Maestra: Y entonces para que salga ¿quiénes fueron a buscarlo?

Niños: Sus hermanos.

Maestra: Sus hermanos que le cantaron una canción, que le contaba cómo era desde que era chiquito hasta que se transformaba en un...

Niños: ¡Sapo!

Maestra: En un sapo y quedó ahí quedó, se puso muy...

Niños: ¡Contento!

Maestra: ¡Contento! Y colorín, colorado...

Niños: ¡Este cuento se ha terminado!

Maestra: ¡Muy bien! ¡Qué lindo el cuento! Y nosotros cuando éramos bebés ¿éramos iguales a como somos ahora?

Niños: ¡No!

Maestra: ¿Nacimos así de grandotes?

Niño: No, ¡chiquititos!

Pablo: ¡Yo era más calvito!

Maestra: Claro, éramos calvitos porque no teníamos pelo, o teníamos poquito pelo. A ver, contanos

Eduardo ¿cómo es tu hermanito?

Eduardo: Con poco pelo, unas manitos chiquititas, las patitas chiquititas y también está todo amarillo.

Maestra: Eduardo dice que su hermanito tiene color amarillo en la piel, porque algunos bebés cuando nacen tienen una enfermedad que se llama ictericia, es por eso que a algunos bebés los dejan unos días en incubadoras con unas lámparas que le dan luz o sino le dicen a las mamás que cuando tengan al bebé en sus casas lo pon-

gan un ratito al sol, así se les va ese color amarillento de la piel, pero no le pasa nada al bebé, sólo con un poco de luz de las lámparas o del sol se les desaparece.

Leandro: Señor, y mi mamá tuvo un bebé que se llama Nicolás Isaías. Pero tiene un año.

Maestra: Claro, Nicolás ya no es tan bebé, está un poquito más grande que cuando nació porque nosotros vamos...

Niños: Creciendo y creciendo...

Maestra: ¿Qué hacen los bebés y qué hacíamos nosotros cuando teníamos hambre y éramos bebés?

Niño: ¡Tomábamos la teta!

(Todos siguen conversando sobre los bebés)

5. Las lecturas de textos expositivos

El **objetivo** de esta actividad es promover la comprensión de discurso expositivo y los procesos de elaboración conceptual; la identificación de propiedades; el establecimiento de comparaciones y de otros tipos de relaciones y la categorización de objetos, personas y lugares en función de diversos criterios. Asimismo, se pretende ampliar el conocimiento de los niños sobre un tema específico.

Desarrollo: La actividad se organiza en tres momentos.

Antes de la lectura: La maestra da lugar a una conversación previa que tiene por objeto activar los conocimientos que los niños tienen sobre el tema del texto. De este modo, los conocimientos nuevos que aparezcan en el texto se comprenderán más fácilmente al ser relacionados con los que los niños ya poseen. La maestra, entonces, puede pedir a los niños que comenten qué saben sobre el tema del texto o puede recordar la información del tema que haya aparecido en algún texto leído previamente. También puede preguntar a los niños si hay algo que quieran saber sobre el tema. La información y las preguntas de los niños pueden escribirse en el pizarrón en dos columnas: "¿Qué sabemos?" y "¿Qué queremos saber?"

Durante la lectura: La situación de lectura de textos expositivos a esta edad no consiste en una lectura literal del texto sino en una conversación sobre la información que proporciona el texto apoyada en las ilustraciones. La maestra puede aprovechar esta actividad para introducir vocabulario específico sobre el tema, siempre explicando su significado y apoyándose en las ilustraciones del libro. Por ejemplo, en la lectura de un texto expositivo sobre piratas puede introducir palabras como "catalejo", explicando que es como un antejo que les permite a los piratas ver algo que está muy lejos.

Después de la lectura: Entre todos recuperan la información leída. La maestra, con la ayuda de los niños, puede escribirla en un afiche. Por ejemplo, en el caso de los piratas, puede recuperar cómo se visten, cómo es su barco, qué armas usan, etc. Si antes formularon preguntas o identificaron información que les gustaría conocer, constatan que estas preguntas hayan sido respondidas. Si algunas preguntas no pudieron ser respondidas, se discute y se decide a qué otras fuentes de información adicionales se podría recurrir para contestarlas, por ejemplo, a otros textos, entrevistas a informantes, videos documentales.

Duración: 30 minutos.

Frecuencia sugerida: 3 veces por mes.

Una situación de lectura de texto expositivo en una sala de 5 años de Concordia, Entre Ríos:

Antes de la lectura

Maestra: Se acuerdan el otro día, ¿qué es lo que ponía la gallina Papanata?

Niños: Huevos.

Maestra: ¡Muy bien, huevos!

Niño: ¡10 huevos!

Maestra: ¡Muy bien, diez huevos! y ¿qué otro animal ponía huevos?

Niños: ¡Los dinosaurios!

Maestra: Claro, porque los dinosaurios nacen de...

Niños: Huevos.

Niño: Los pichones nacen del huevo.

Maestra: Claro, los pichones de dinosaurios nacen de huevos.

Yamil: Y los pajaritos.

Maestra: Muy bien Yamil, los pajaritos también nacen de huevos.

Niño: Y los dinosaurios cuidan al huevo.

Maestra: Claro, los dinosaurios cuidan a sus huevos, porque de esos huevos van a nacer los pichones de dinosaurios. Y ¿quiénes serán los que ponen los huevos?

Niños: Los dinosaurios.

Maestra: Pero ¿los dinosaurios o las dinosaurios?

Niño: Las dinosaurias.

Maestra: Claro, las dinosaurias hembras. Y el huevo de los dinosaurios, ¿será chiquitito?

Niños: ¡No, grande!

Maestra: Los dinosaurios cuando nacen ya son grandes, pero después crecen y se hacen mucho más grandes. Se acuerdan que leímos en la enciclopedia que había dinosaurios grandes, altos como esta escuela, ¿se acuerdan?

Niños: ¡Sí!

Maestra: Miren, encontré algo para leerles en ese libro sobre los huevos de los dinosaurios, sobre los bebés dinosaurios.

Durante la lectura

Maestra (Comienza a leer) "Los dinosaurios ponían grupos de 10 a 40 huevos".

Niños: ¡Fooooo!

Maestra: "...el tamaño de éstos huevos variaba de-

pendiendo del tamaño del dinosaurio, pero de todos modos eran pequeños para ser animales tan grandes. Por ejemplo, una hembra ponía 30 huevos, tal vez ponía huevos de unos 60 centímetros".



Maestra: 60 centímetros era así más o menos (muestra el tamaño del huevo con las manos y explica). El huevo era así de grandote y después cuando el dinosaurio crecía era más alto que la escuela, cuando era bebé, era así chiquitito (muestra el tamaño con las manos) y cuando crecía era...

Niño: ¡Grande!

Maestra: ¿Ustedes se imaginan un dinosaurio más alto que la escuela? Treinta metros.

Niño: ¡A todos nos pasaba!

Maestra: Sí, nosotros éramos chiquititos al lado de los dinosaurios.

Niño: Nos re pasaban a todos.

Maestra: ¿Y a dónde les parece que pondrían los huevos?

Niños: ¡En un nido!

Niño: ¡En una canasta! (Ve la canasta donde la maestra tenía el huevo adentro)

Niño: ¡No, la seño lo puso en una canasta!

Maestra: Claro, yo puse mi huevo en una canasta para que quede más coqueto, pero los dinosaurios

¿ponían los huevos adentro de una canasta?

Niños: ¡No! (Se ríen)

Maestra: Claro, no ponían los huevos adentro de una canasta, ponían los huevos en un nido, ¡muy bien! Miren lo que dice acá (lee) "Algunos dinosaurios, como las Maiasauras, construían nidos. Éstos vivían en manadas y cada año las hembras se reunían en el mismo lugar para anidar, lo sabemos porque se descubrió una enorme zona de anidamiento en Montana, Estados Unidos". Miren, acá está la Maiasaura poniendo huevos. (Muestra a los niños las ilustraciones) Miren, ahí está la maiasaura poniendo los huevos.

Niños: A ver, a ver.

Maestra: Se acuerdan que vivían en manadas, ¿qué significaba eso?

Niños: De a montones.

Maestra: Muy bien, que vivían en grupos, que vivían todos juntos. Cuando salían a cazar para comer ¿se acuerdan los carnívoros? ¿Qué comían los carnívoros?

Niños: ¡Carne!

Maestra: ¡Carne! ¿Carne de quién comían los dinosaurios carnívoros?

Niños: De los otros dinosaurios.

Maestra: ¡De los otros dinosaurios, muy bien! Y para salir a cazar ¿salía uno sólo?

Niño: ¡No!

Maestra: ¿Cómo salían?

Niño: En una manada.

Niño: Los grandes cazaban a los chiquitos.

Maestra: ¡Muy bien! Salían en manadas, salían todos juntos, y todos juntos atrapaban a los dinosaurios más chiquitos y se lo comían. ¿Quiénes eran los dinosaurios carnívoros? Había un dinosaurio que ustedes conocen y que es carnívoro...

Niño: El dino rey.

Joel: El tiranosaurio rex.

Maestra: El tiranosaurio rex.

Niño: El tricératops.

Maestra: El tricératops ¿qué comía?

Niños: Hojas.

Maestra: Entonces ¿qué era?

Niños: ¡Herbívoro!

Maestra: ¡Muy bien! El tricératops era herbívoro porque comía...

Niños: ¡Hojas!

Maestra: ¡Muy bien! Era herbívoro porque comía

hojas, hierbas.

Niño: ¡Ahí está! (Señala un dinosaurio de juguete)

Maestra: Sí, éste es el tiranosaurio rex, y con esos dientitos que tiene ahí (señala en el muñeco)... A ver, sigamos leyendo que ahí dice cómo eran algunos huevos. "Algunos huevos tenían cascarrones ásperos y otros lisos". Miren acá están los huevitos (muestra la ilustración), ¿de qué color eran los huevos?

Niños: Amarillos.

Niños: ¡Blancos!

Maestra: Sí, parece que había huevos amarillos y blancos y miren lo que dice acá (señala y lee) dice "A sus nidos los recubrían con ramas y hojas". Vieron, dicen que cubrían, que tapaban los nidos con ramas y hojas para proteger a los huevitos. Miren los tapaban con ramitas, con hojas.

Niño: Sí, con ramitas de los árboles.

Emanuel: Para que no se los coman.

Maestra: ¡Muy bien! ¡Para que otros dinosaurios no se los coman! Los protegían a los huevitos para que los otros dinosaurios no se los coman.

Uriel: Señorita, ¿viste que el dino rey, no, ese dinosaurio que tiene la garra terrible, ese se lo come?

Maestra: ¿A los huevos?

Uriel: No, a la carne.

Niño: Comía carne de dinosaurio.

Maestra: Claro, era carnívoro. Y escuchen lo que dice acá: "Cuidaban celosamente los huevos, pues los ladrones de huevos como los trudom buscaban comida fácil". ¿Vieron lo que hacían otros dinosaurios? Se comían los huevos de los otros dinosaurios, buscaban los nidos y en vez de ir a comer árboles, a comer hojitas, a comer otros dinosaurios, buscaban los nidos y aprovechaban y comían los huevitos. Eran unos haraganes porque dice ahí que querían comida fácil, no querían trabajar.

Uriel: Y acá está el huevo. (Señala un huevo grande que habían hecho las maestras)

Maestra: ¡Ahhhh! Miren lo que dice Uriel, que acá está el huevo.

Niño: Tiene una cosa así (Muestra donde se está abriendo)

Maestra: ¿Y por qué está así?

Niño: ¡Porque se abre!

Maestra: ¿Y qué habrá acá adentro?

Niño: Nada.

Niño: Un huevito.

Maestra: Miren, alguien está por nacer...



Niños: ¡Que nazca!, ¡que nazca! (Aplauden muy contentos)

Maestra: A ver, quiero ver si saben qué dinosaurio es el que está por nacer acá. Primero le voy a sacar la...

Niños: ¡Cola!

Maestra: ¡De qué es esa cola?

Niño: Es un dino rex.

Niño: ¡Es de juguete!

Niño: ¡Es garra terrible!

Niño: No, ¡es el dino rex!

Maestra: Es un tiranosaurio...

Niños: ¡Rex!

Maestra: ¡Sí, es un tiranosaurio rex!

Niño: ¡Tiene que ser grande!

Niño: Se para en dos patas.

Niño: Y las de adelante son chiquitas.

Maestra: El tiranosaurio rex era un dinosaurio ¿cómo?

Niño: Carnívoro.

Maestra: Carnívoro muy bien, porque comía...

Niños: ¡Carne!

Maestra: Y nacía de huevos: ¡Ahhh! ¿Alguien sabe cómo se los llama a los animales que nacen de huevos?

Niños: ¡No!

Maestra: Se dice que los animales que nacen de huevos son ovíparos.

Niños: Ovíparos.

Maestra: Nosotros ¿nacemos de huevo?

Niños: ¡No!

Niño: Nosotros nacemos de la panza.

Maestra: Nosotros nos formamos en la panza de mamá.

.....

6. 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. La recuperación de la información sobre lo sucedido ese día en un relato puede contribuir a que los niños desarrollen estrategias para retener y organizar la información en la memoria y para producir un relato de experiencia pasada. La planificación de un evento futuro (lo que van a hacer el día siguiente) puede contribuir a desarrollar la memoria prospectiva, estrategias de planificación y la elaboración de narrativas de eventos futuros.

Desarrollo de la actividad: Antes de retirarse, los niños y la maestra tienen un breve intercambio en el que se recuerda y se habla sobre las actividades realizadas ese día, la experiencia personal que se contó en "Tiempo de Compartir", el título del texto leído, si dibujaron o jugaron en los rincones, etc. Asimismo, se conversa si al día siguiente se prevé realizar alguna actividad especial o 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.

Duración de la actividad: 10 minutos.

Frecuencia sugerida: todos los días.

Un intercambio de despedida en una sala de 5 años de la Ciudad de Buenos Aires:

Maestra: ¿Qué hicimos hoy?

Nicolás: La ronda.

Maestra: Hicimos la ronda, tomamos la leche ¿y después?

Nicolás: Estuvimos haciendo los nombres de los amigos.

Maestra: Escribimos los nombres de los amigos, después jugaron con los nombres ¿y después qué hicieron?

Hernán: Después nos pusimos a leer un cuento.

Maestra: Después nos pusimos a leer un cuento. ¿Y alguien se acuerda cómo se llama el cuento?

Nicol: El mono.

Hernán: ¡Se equivoca!

Maestra: El mono se equivoca de ropa. ¡Lindo nombre para un cuento! Les cuento algo, el día lunes, a ver quién se acuerda, a nosotros nos toca hacer

algo especial, ¿qué cosa especial hacemos algunos lunes? ¿Se acuerdan?

Nicol: Dibujitos.

Maestra: Mmmm, tibio, tibio.

Gabriela: ¡Un huevo de pascua!

Nicolás: Un paseo.

Hernán: Un auto.

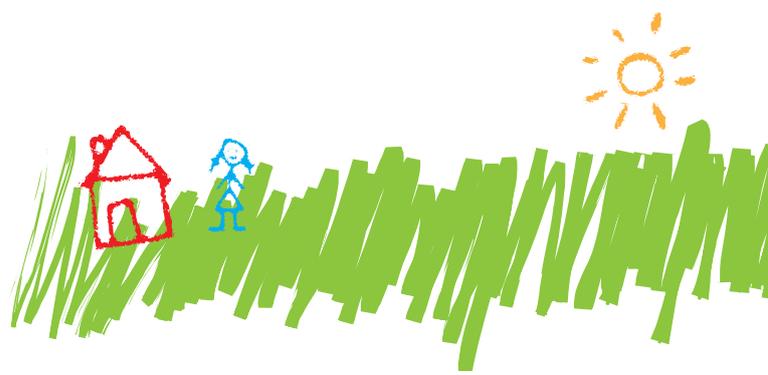
Maestra: ¿Qué nos toca hacer? Es algo que hacíamos el año pasado. Miramos....

Lautaro: La lotería

Maestra: No jugamos a la lotería no... mirábamos películas, ¿se acuerdan? Este lunes vamos a mirar una película, una película de la selva. Vamos a mirar una película que se llama "El libro de la selva". ¿Alguien la conoce?

...

1. Ejemplos de cada una de estas actividades destinadas al aprendizaje del sistema de escritura se presentarán en el módulo siguiente.



Capítulo 3:

Algunas actividades para trabajar con las maestras

Autoras:

Dra. Celia Renata Rosemberg

Dra. María Luisa Silva

Dra. Ana María Borzone

Colaboradoras:

Lic. Maia Migdalek

Lic. Josefina Arrúe

Lic. Florencia Alam

Lic. Alejandra Stein

Las propuestas de actividades que se presentan a continuación son sólo sugerencias de actividades posibles que pueden llevarse a cabo durante el “mini taller de capacitación”. No es necesario que se realicen todas las actividades que se presentan sino sólo aquellas que se considere conveniente y apropiado.

1. Entre todas las maestras pueden describir las características de los niños con los que trabajan:

A. Culturales

- ¿Los niños que asisten al jardín pertenecen a una comunidad relativamente homogénea? ¿Es la misma comunidad que la maestra? En caso contrario, ¿Cuáles son las costumbres de esas comunidades? ¿Cuáles son los guiones habituales para los pequeños? ¿Qué conocimientos traen de sus casas? ¿Cómo se producen los aprendizajes en el seno de las distintas familias? ¿Son similares a los que proponen las actividades del jardín de infantes? En caso de ser distintas, ¿el jardín de infantes las tiene en cuenta?

B. Lingüísticas

- ¿Todos los niños hablan español? En caso contrario, ¿qué lenguas hablan? Para los niños que hablan español, ¿todos hablan la variedad estándar? ¿Hay niños que hablen otro dialecto?
- ¿Cuáles son las normas de interacción que los niños traen de sus casas? ¿Son las mismas normas que caracterizan la interacción en el jardín de infantes?
- ¿Cuál es el uso que se hace de la escritura en sus hogares?

2. Pueden conversar acerca de los objetivos de las actividades más habituales en el jardín de infantes, tales como:

1. la ronda de intercambio
2. el saludo
3. el desayuno o la merienda
4. la situación de lectura de cuento
5. la situación de juego en los rincones
6. los juegos dramáticos grupales
7. el trabajo con técnicas plásticas
8. la expresión corporal / musical

Junto con las maestras pueden analizar si entre los objetivos mencionados se contempla el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil y qué aspectos del desarrollo se contemplan.

3. En parejas pueden jugar al Tutti Fruti. Para ello pueden escribir un ejemplo concreto para estas categorías de actividades:

- Actividades que promuevan el desarrollo del discurso narrativo.
- Actividades que promuevan el desarrollo del discurso instruccional.
- Actividades que promuevan el desarrollo del discurso explicativo.
- Actividades que promuevan la adquisición del vocabulario.
- Actividades que promuevan el desarrollo de la escritura.
- Actividades que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa (saber de qué hablar, a quiénes, saber escuchar, hacer preguntas pertinentes, organizar lo que se pretende decir).

Luego, pueden comentar y describir en qué consisten las actividades y cómo las llevarían a cabo.

4. Pueden seleccionar actividades cotidianas en las salas y realizar una lista de las experiencias y los conocimientos previos que los niños deben poner de manifiesto en la realización de la actividad.

5. Pueden hacer una lista de las actividades que se llevan a cabo en el jardín y analizar la lista considerando si en las actividades los chicos:

- Narran
- Explican
- Dan Instrucciones
- Argumentan a favor / en contra de alguna cuestión

¿Son frecuentes estas actividades? ¿Cuántas veces a la semana realizan cada una de estas actividades? ¿Cuál es la actividad del docente en cada una de esas actividades (qué se propone hacer, qué puede hacer, qué no puede hacer y por qué)?

6. Junto con las maestras, pueden analizar las características que asume habitualmente la ronda de intercambio y responder las siguientes cuestiones:

¿Cómo es una situación de ronda (qué sucede, cómo se inicia, cómo se desarrolla, cómo finaliza)? ¿Qué hacen los niños? ¿Cómo es el lenguaje de los niños en esas situaciones? ¿Cómo son sus relatos? ¿Los niños atienden, todos quieren participar, respetan los turnos de participación, escuchan el relato del niño que está hablando o tienen dificultades para realizar estas actividades? ¿Qué hacen/mos los maestros?

¿Consideran que es necesario y posible introducir modificaciones en la forma habitual de llevar adelante la actividad de manera tal de que la situación favorezca en mayor medida el desarrollo del lenguaje infantil? ¿Qué modificaciones podrían realizarse?

7. Pueden analizar las características que asume habitualmente el juego en rincones y responder las siguientes cuestiones:

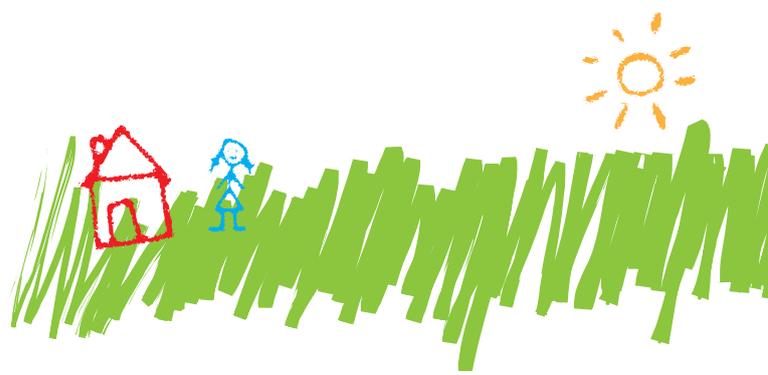
¿Cómo están organizadas las situaciones de juego en rincones? ¿Qué hace el docente mientras

los niños juegan? ¿De qué modos los docentes colaboran con los niños en la expansión de sus guiones de conocimientos y de sus representaciones miméticas durante el juego? ¿Cómo los ayudan en el intercambio posterior a reconstruir lingüísticamente aquello a lo que jugaron?

8. ¿Cuáles son los modos habituales en los que se promueve el desarrollo de conceptos y de vocabulario en la sala? ¿En qué situaciones? ¿Por medio de qué actividades? ¿A través de qué intervenciones del docente?

9. Pueden reflexionar acerca de los propósitos con los que se usa el lenguaje escrito habitualmente en la sala:

¿Con qué propósitos se lee y escribe en el jardín de infantes? ¿Se llevan a cabo actividades específicas para que los niños aprendan conocimientos acerca de la escritura? ¿Cuáles son estas actividades?



Capítulo 4:

Algunas sugerencias de lecturas complementarias

Autoras:

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

Colaboradoras:

Lic. Maia Migdalek
Lic. Josefina Arrúe
Lic. Florencia Alam
Lic. Alejandra Stein

Para los que quieran y puedan profundizar un poco más, le sugerimos la lectura de los siguientes textos:

■ Borzone, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2006) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, Módulo 1 “Niños y niñas: todos iguales y diferentes” (pp. 15-33). Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar, ETIS, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Agencia Española de Cooperación Internacional, Save the Children de España / Buenos Aires.

Se puede descargar de forma gratuita de la Biblioteca online de la Fundación Arcor:

www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

■ Borzone, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2006) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, Módulo 2 “Enseñar y aprender con otros” (pp. 37-54). Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar, ETIS, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Agencia Española de Cooperación Internacional, Save the Children de España / Buenos Aires.

Se puede descargar de forma gratuita de la Biblioteca online de la Fundación Arcor:

www.fundacionarcor.org/esp_biblioteca.asp

■ Borzone, A. M. y C. Rosemberg, C. R. (2008) *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años*, capítulo 2 “La competencia lingüística: la adquisición del sistema gramatical” (pp. 37-47). Buenos Aires: Aique.

A continuación se presenta una guía para cada uno de estos textos. En cada guía se incluyen algunas preguntas que focalizan información específica.

Guías de lectura

Módulo 1 “Niños y niñas: todos iguales y diferentes” del libro *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*¹

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS: LOS CAMINOS DE SU DESARROLLO

- ¿Cuáles son los factores que fundan el desarrollo infantil?
- ¿Cuáles son las características que comparten todos los niños aunque crezcan en lugares diferentes?
- ¿Por qué es importante que los niños desarrollen habilidades lingüísticas?
- ¿Por qué es importante que los niños desarrollen habilidades cognitivas?
- ¿En qué sentido las interacciones sociales son importantes para el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas?

SABER Y COMPRENDER: LOS CAMINOS DE LA COGNICIÓN

- ¿Existen aspectos cognitivos diferentes en el desarrollo infantil? Si así es, explique en qué consiste esa diferenciación.
- ¿Cuáles son las capacidades cognitivas universales, es decir, aquellas compartidas por todos los niños?
- ¿Por qué, en la medida que el niño crece y desarrolla estas capacidades universales, se desarrollan aspectos cognitivos particulares?

HABLAR Y ESCUCHAR: LOS CAMINOS DEL LENGUAJE

- ¿Cuáles son los aspectos lingüísticos universales que los niños de 5 años conocen?
- ¿Por qué pese a hablar una misma lengua los niños argentinos que viven en diferentes zonas hablan de diferente manera?
- ¿Existe alguna diferencia entre el dialecto y la lengua? ¿Cuál es?
- ¿Qué es y cómo se desarrolla la competencia comunicativa?

- ¿Qué son las normas de participación? ¿Por qué en los distintos grupos sociales las normas de participación son diferentes?
- ¿Cuál es la relación que existe entre el desarrollo de la competencia comunicativa y el manejo de normas de participación?
- ¿Qué relación hay entre el desarrollo de las capacidades universales y el desarrollo de los aspectos cognitivos particulares (o comunitarios)?

EL ENCUENTRO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CON LA ESCUELA

- En algunas circunstancias la escuela “prolonga” la acción de las familias, ¿cuándo ocurre eso? ¿Puede dar un ejemplo? ¿Qué ocurre cuando no sucede así? ¿Puede dar un ejemplo?
- ¿Qué puede hacer la escuela para convertirse en un espacio amigable para los niños?
- ¿En qué consiste una propuesta educativa multilingüe e intercultural?
- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la aceptación del dialecto de los niños por parte de la escuela y la perspectiva bidialectal?
- ¿Por qué para un niño pueden existir dificultades para comprender las formas de interacción que propone la escuela?
- ¿Por qué para algunas comunidades la secuencia de preguntas y respuestas que caracteriza al discurso escolar puede obstaculizar el aprendizaje de algunos niños?
- ¿Qué es lo que puede hacer el maestro para acercar las formas de participación en el aula a aquellas que prevalecen en la comunidad de los niños?
- ¿Cuáles podrían ser los beneficios (o perjuicios) de incorporar las estrategias informales de aprendizaje de los niños en el diseño de actividades escolares?
- ¿Por qué resulta importante al trabajar con niños que pertenecen a comunidades de cultu-

ras orales que se aborden actividades de lectura y escritura en las que se plantee claramente el propósito de la tarea?

PUENTES ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA

- ¿Es posible tender puentes entre la escuela y la comunidad? ¿Cómo puede contribuir la escuela para tender estos puentes entre escuela y comunidad?
- ¿Para qué puede ser útil realizar entrevistas? ¿Cómo puede utilizar el maestro la información obtenida en las entrevistas? ¿Puede dar ejemplos?
- ¿Qué es un libro etnográfico? ¿Qué puede aportar la incorporación de este tipo de material en las aulas?

AMPLIACIÓN DE CONCEPTOS

Lengua - Dialecto

Se entiende a la lengua como un sistema formal, en general con un alto grado de abstracción, respecto de la cual un grupo de comunidades pueden reconocer usos comunes e instancias de intercomprensión. En efecto, pese a que hablamos en forma muy diferente de los habitantes de Perú, de Bolivia, de Cuba y de España, nos reconocemos como hablantes de español.

En este sentido un dialecto representa usos de intercomprensión más restringidos y particulares. En el ejemplo citado nuestro dialecto de español rioplatense dista de las variantes peruana, boliviana, caribeña o peninsular.

Capítulo 2 “Enseñar y aprender con otros”² del libro *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*

APRENDER EN LAS ACTIVIDADES COMPARTIDAS

- ¿Qué son y cuál es el papel que tienen las “actividades compartidas” en el desarrollo cognitivo, lingüístico y afectivo del niño?
- ¿Qué características comparten todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que participan los niños?
- ¿Qué es la zona de desarrollo potencial?
- ¿Cómo debe ser la interacción para que promueva la independencia progresiva del niño en la realización de una actividad?
- ¿Qué características debería tener una situación que colabora con el aprendizaje de los niños?
- ¿Por qué se sostiene que “la zona de desarrollo potencial debe ser negociada entre el niño y el adulto que lo guía”?

¿CÓMO COLABORAR?

- ¿Con qué metáfora se describe el proceso de negociación que se da entre el adulto y el niño mientras hacen una actividad?
- ¿Qué características debería tener el andamiaje que ofrecen los padres, hermanos y maestros

para colaborar con el aprendizaje de los niños?

- ¿Cuándo un niño deja de necesitar el andamiaje?

CONVERSAR: UNA FORMA DE APRENDER

- ¿Por qué se afirma que “el lenguaje es la herramienta de las herramientas”?
- ¿Cuáles son las estrategias de respuesta de las que un adulto se vale en la conversación con un niño?
- ¿Qué relación se puede establecer entre el uso de estrategias y la construcción de significados en colaboración?

TODOS APRENDEN: DIFERENTES CONOCIMIENTOS Y DIFERENTES CAMINOS

- ¿En qué se diferencian las experiencias de aprendizaje de los niños de diferentes comunidades?
- ¿Qué es la “participación guiada”?
- ¿Qué características tienen las situaciones especialmente diseñadas para transmitir conceptos y habilidades a los niños?
- ¿Por qué es importante saber qué conocimien-

tos posee y para qué usa el lenguaje un niño?

ACERCAR LA ESCUELA A LOS NIÑOS

- ¿Qué puede hacer un maestro para brindar a todos sus alumnos oportunidades para aprender?

LA COLABORACIÓN EN EL AULA

- El ejemplo de “escritura colectiva de una noticia”, que se presenta en el capítulo ilustra una situación de aprendizaje en la escuela en la que

la maestra tiene un papel muy importante: ¿de qué manera esta maestra proporciona andamiaje para la participación de los niños?

- ¿Existen diferencias entre el tipo de andamiaje que proporcionan los adultos en los hogares y el andamiaje que puede ofrecer el maestro en el aula? Si es así, ¿a qué se deben esas diferencias? ¿Es posible crear estrategias que permitan minimizar esas diferencias? ¿Cuáles podrían ser?

Capítulo 2: “La competencia lingüística: la adquisición del sistema gramatical” del libro *Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar*³

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMPETENCIA COMUNICATIVA

- ¿Qué es la competencia lingüística?
- ¿Qué es la competencia comunicativa?
- ¿Puede establecer alguna relación entre las competencias lingüística y comunicativa y la cultura de las diferentes comunidades?

¿QUÉ ES EL SISTEMA FORMAL?

- ¿Qué es el lenguaje? ¿Qué subsistemas lo conforman?
- ¿Qué es y cómo está formado el sistema fonológico?
- ¿Por qué el sistema fonológico y el sintáctico permiten formar un número ilimitado de mensajes? ¿Cuál es la función del sistema fonológico?
- ¿Cómo se produce la adquisición del sistema fonológico?
- ¿Qué tareas enfrenta un niño que está aprendiendo a hablar?
- ¿Por qué los niños encuentran dificultades para imitar las palabras tal como las produce un adulto? ¿Qué estrategias utilizan para enfrentar estas dificultades?
- ¿Qué es el desarrollo fonológico?
- ¿Qué es la conciencia fonológica?
- ¿Cómo incide el desarrollo de la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura?

ADQUISICIÓN DE LA MORFOSINTAXIS

- ¿Qué es una frase holofrástica? ¿Qué características tiene?
- ¿Qué significa que “los niños preservan el orden de las palabras y morfemas de la lengua a la que están expuestos”?
- ¿Qué elementos de la lengua han logrado los niños cercanos a los dos años de edad?
- ¿Qué elementos de la lengua han logrado los niños cercanos a los cinco años de edad?

1. Este capítulo se encuentra en: Borzone, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2006). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar, Equipo de Trabajo e Investigación Social, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Agencia Española de Cooperación Internacional, Save the Children de España / Buenos Aires.

2. Este capítulo se encuentra en: Borzone, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2006). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar, Equipo de Trabajo e Investigación Social, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Agencia Española de Cooperación Internacional, Save the Children de España / Buenos Aires.

3. Este capítulo se encuentra en: Borzone de Manrique, A.M. y Rosemberg, C. R. (2008). ¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar? El desarrollo lingüístico y cognitivo en los primeros años. Buenos Aires: AIQUE.

