

El lenguaje en la construcción del "mundo de ficción" en el juego dramático.

Dra. Celia Renata Rosemberg

Dra. Josefina Arrúe

Lic. Maia Migdalek

1. Juego y mundos posibles

La mimesis, esto es la posibilidad de imitar y de dramatizar permite que los niños desde muy temprano, a partir del segundo año de vida- cuando todavía hacen un uso muy incipiente del lenguaje o aún cuando incluso no hablan-, puedan escenificar actividades cotidianas y representar sus experiencias en situaciones de juego. Estas situaciones de juego dramático son muy frecuentes en los hogares de niños pequeños de distinto grupo social.

A través de la representación de conocimientos y experiencias en forma dramática - es decir, a través de la realización de una secuencia de acciones que reflejan una intención, (por ejemplo, cantarle una canción de cuna a un muñeco "para dormirlo" en una cunita de juguete)- el niño actualiza un evento que ha vivido. En esta construcción de un "como si", el niño deja en suspenso a la situación del "mundo real" que está viviendo y crea una situación alternativa posible. El "hacer como sí temprano" está basado en la actividad con objetos que con frecuencia involucra "guiones" o representaciones de conocimientos muy familiares.

Las representaciones miméticas (Nelson, 1996) dan lugar a secuencias de juegos cada vez más elaboradas. Son generalmente juegos regulados por los mismos niños, en los que el lenguaje va con el tiempo adoptando un papel cada vez más importante en la estructuración de las acciones y en la elaboración del guión del juego. En una serie de estudios previos (Howe y colabs., 2005; Manrique y Rosemberg, 2009; Pellegrini, 1985a, 1985b; Rosemberg, 2008) que analizaron el habla de los niños en la interacción entre pares durante situaciones de juego sociodramático, tanto en el hogar como en el jardín de infantes,

mostraron que durante este tipo de juego, los niños realizan transformaciones de objetos de la realidad a la fantasía (por ejemplo, "este cajón de manzanas era la cunita").

El juego dramático, al requerir el cambio de roles de la realidad a la fantasía, se sostiene a través de transformaciones verbales explícitas que evitan la ambigüedad ("dale que este muñeco es mi bebe y ese cajón es la cunita"). Los niños deben recurrir a estas formas en las que priman las referencias endofóricas -los elementos que se nombran se definen y caracterizan dentro del texto y no por referencia al contexto de situación-. Asimismo, requieren la definición de los objetos y de los personajes por medio de frases nominales complejas que incluyen modificadores directos e indirectos. Para definir estas transformaciones con sus compañeros de juego, de manera tal que el significado de la transformación no sea ambiguo, los niños deben emplear un lenguaje explícito, descontextualizado y con una sintaxis relativamente compleja ("esa tela es la manta para taparlo para que no tenga frío").

Este tipo de juego también promueve el desarrollo del discurso narrativo en tanto que los niños representan eventos de la vida cotidiana y para ello deben analizar y reconstruir la estructura temporal y causal de estos eventos, estructura que es similar a la estructura de las narraciones ("primero le daba de comer al bebe y después lo acostaba". "Le voy a cantar para que se duerma más rápido" (Pellegrini, 1985b; Rosemberg, 2009).

Engel (2005) analizó situaciones de juego dramático en las que participaban niños de 3 a 4 años e identificó diferencias en las esferas de ficción que se generan en estas situaciones. Observó que los niños pequeños construyen dos tipos de ficción en los juegos narrativos y en las historias que cuentan: los mundos de "lo que es" (what is), que se basa en eventos de la vida cotidiana, y del "y si" (what if), el mundo de lo implausible, o fantástico.

En una investigación sobre el juego en los contextos de crianza de niños de distintos grupos socioculturales¹ también hemos analizado la construcción de un

¹ La investigación doctoral realizada por Josefina Arrúe "Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos. Un estudio de las actividades, los conocimientos y las interacciones que configuran los contextos en los hogares" fue dirigida por la Dra. Celia R.

Rosemberg y se realizó con el apoyo de SECyT y CONICET.

mundo ficcional. Identificamos y analizamos las situaciones de juego dramático de las que participaban los niños durante 12 horas de observaciones audioregistradas. En ambos grupos, se observó que las situaciones de juego dramático podían diferenciarse considerando el papel del lenguaje en la elaboración de un mundo de ficción. En los apartados que siguen se presentan las distintas modalidades que adopta el juego dramático en función del papel que tiene el lenguaje en la construcción del mundo de ficción.

2. La creación lingüística de un mundo de ficción en el juego dramático

El análisis de las situaciones de juego dramático en los hogares de ambos grupos de niños puso de manifiesto diferencias entre ellas en la modalidad que adoptaban los niños para construir un mundo de ficción en la situación lúdica, recurriendo a distintos recursos lingüísticos y discursivos. El análisis inductivo realizado permitió distinguir 3 tipos de situaciones de juego dramático que se elaboran a partir de diferentes recursos discursivos: Tipo I) situaciones en las que el o los niños se manejan simultáneamente en 2 planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real) que se elaboran y distinguen claramente por medio de recursos lingüísticos y discursivos; Tipo II) situaciones en las que por medio de muñecos la realidad ficcional se construye a través de acciones y lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” de la situación lúdica y Tipo III) situaciones en las que el o los niños se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones, ni señalar vínculos entre las actividades y los objetos del juego y los de la realidad.

2.1. Del "mundo real" al ficcional y de éste, al "mundo real": el lenguaje como andamiaje en la transición y la creación de la ficción.

El primer tipo de situaciones (Tipo I), -esto es, aquellas en las que el o los niños se manejan simultáneamente en 2 planos de realidad (el mundo ficcional del juego y el mundo real)- se caracteriza por el empleo por parte de los niños de ciertos recursos discursivos para instaurar el juego, crear el contexto dramático y desarrollar el guión. En efecto, para asignar roles o sugerir marcos de actividades a dramatizar, los niños recurren a la forma “dale” o bien en cláusulas relativas en pretérito imperfecto (“dale que eras mi mamá”; “dale que hoy teníamos un baile”) o bien en emisiones en las que la cláusula en

pretérito imperfecto, es seguida de una interrogación que incluye la forma “dale” (“hoy teníamos un baile, ¿dale?”).

Cabe señalar, que el pretérito imperfecto, que se emplea típicamente en los textos narrativos para establecer un plano de realidad ficcional, cumple esta misma función en estas situaciones de juego, generando un vínculo de distancia respecto del plano de la realidad cotidiana. El uso del pretérito imperfecto acompaña casi siempre las transformaciones explícitas de los objetos de la realidad a la fantasía (“Esto era la cuna cuando él se iba de viaje con nosotras”, “esa era la frazada”) y se observa también en los casos en los que los niños se ven obligados a restablecer el marco del juego (“No, estábamos jugando a que yo era grande”). Cuando se trata de juegos compartidos, los distintos participantes negocian los roles y las transformaciones de objeto y suelen recurrir para ello a fórmulas de cortesía (“esto es para cocinar, porque no podemos vivir sin comida”, “¿No es cierto Sol que no podemos vivir sin comida?”). En estos casos, el guión del juego, la trama narrativa, se despliega en colaboración (“Sol: dale que éramos cocineras y nos íbamos de viaje”; “Nosotras éramos las cocineras del avión que decían todas las cosas y además cocinábamos”).

Una vez que el juego se ha instaurado, los niños se mueven en ese mundo ficcional como si fuese el real y para hacer avanzar la acción recurren a formas verbales en presente (“necesitamos hijos, pero los hijos con las niñeras,”) y al futuro perifrástico (“Yo voy a traer la comida”, “Yo voy a tener hija”, “Los voy a calentar”, “Voy a traer un microondas”). Estas situaciones de juego en las que la trama narrativa se textualiza con un importante grado de complejidad, que incluye, en mucho casos, el uso de vocabulario preciso (“microondas”, “aceite de oliva”) y la mención y atribución de estados internos (“tiene sueño”, “esta contento”), dan lugar a la elaboración de un discurso narrativo que acompaña el desarrollo de la acción dramática creando un “mundo posible” construido a través de transformaciones del mundo real que se realizan de modo explícito y discursivamente.

Los siguientes fragmentos de intercambios (5) y (6) pertenecen a Sol (4 años, sectores medios) y su prima (intercambio 5); y a Catalina (4 años), una pequeña que vive en una población urbano marginada (intercambio 6). Los fragmentos ilustran situaciones de juego dramático en las que la presencia en simultáneo dos planos de la realidad contribuye a construir la ficción.

(5) Sol (4 años, sectores medios) y su prima Guadalupe (5 años) participan de un juego dramático, juegan a la mamá.

Guadalupe: ((alza el muñeco)) Tí, qué fea mamá.

Sol: ¡Ay, yo no tengo bebé!

Guadalupe: ¿Qué, no tenés ninguno que te guste?

Sol:((alza el muñeco)) Sólo me gusta éste.

Guadalupe: ¿Te lo regalo?

Guadalupe: ¿Sabés cuál era la tía?

Sol: ¿Cuál?

Guadalupe: Eeee ((toma un muñeco)), **ella era nuestra hermanita bebé.**

Guadalupe: ¿Sol, te acordás cómo viajábamos?

Sol: ¿Qué?

(...)

Guadalupe: Nosotras no (**nos**) íbamos de viaje, ¿dale?

((Sol pone al bebé muñeco dentro de una especie de palangana o bañera para bebés junto al teléfono de juguete, juntan juguetes para "el viaje"))).

Guadalupe: xxx.

Sol: Y Yo tengo mi celular.

Guadalupe: Vamos a llevar muchísimas cosas.

Sol: Yo ya tengo mi vinchita.

Guadalupe: ¿Nosotras nos vamos a San Bernardo?

Sol: Dale.

Guadalupe: ¿Que hay una playa?

Sol: Sí.

(...)

Guadalupe: Sol, mirá lo que encontré para xxx las muñecas.

Guadalupe: **Esto es para cocinar una comida, porque no podemos vivir sin comida.**

Sol: ¿Cuál?

Guadalupe: **¿No es cierto Sol que no podemos vivir sin comida?**

Sol: Cierto, ponémelo en mi bolsita.

Guadalupe: Sol, todas las cosas van acá.

(...)

(6) Catalina (4 años, poblaciones urbano marginadas) se acerca al lugar en que Victoria y Ayelén juegan a la casita y se integra al juego.

{Ayelén la invita a Catalina a entrar en la casita que armaron. Le dice con un gesto que pase por otro lado, no por donde Catalina quería pasar}.

Victoria: **Bueno, yo era la mamá.**

Victoria: **Yo era la mamá ¿dale?**

Ayelén: **No, ella era mi hija y vos eras la...**

Catalina: No.

Victoria: No, era mi hijo. Todos eran hermano de él {el hijo es un muñeco bebote}.

Victoria: Ustedes tienen que ir a la escuela, ¡eh! No, no, no. Bueno, vayan a la escuela chicos.

Ayelén: Todavía no.

*Victoria: **La Cati era la más grande.** A las doce se van a la escuela.*

Ayelén: Ya son la una.

Victoria: Bueno vayan dale. Dale, dale Cati, andá.

((Ayelén y Catalina salen de la casa que construyeron para jugar, haciendo de cuenta que van a la escuela)).

*Ayelén: **Cati. La seño era la seño de nosotros.***

(...)

2.2. El lenguaje anclado en las acciones "aquí y ahora" que configuran el guión del juego.

El segundo tipo de situaciones (Tipo II) -aquellas en las que la realidad ficcional se construye a través de acciones y de lenguaje contextualizado en "el aquí y el ahora" del contexto lúdico-, suelen ser situaciones de juego compartido en las que los niños recurren a muñecos y asumen cada uno discursivamente el papel de uno de ellos. Muchas veces recuperan temáticas, historias y personajes de películas o programas de televisión. Se caracterizan por la preeminencia de discurso directo (Rafael: "Mirá te puedo disparar cuando quiera", Andrés: "No me dispaes").

Se caracterizan también por el uso del tiempo verbal presente ("Yo quiero ser pelado"; "En verdad es para la lucha, te lo ponés acá"; "Yo llevo la cucha y vos la botella") y el uso de futuro simple del indicativo en el discurso directo ("Pero yo te mataré igual"; "Le pegaré a tu hermoso auto"). Cabe señalar que, como el uso del tiempo verbal futuro simple no es habitual en los intercambios cotidianos en la variante del español hablada en las familias de los niños, su uso para la dramatización configura un registro que contribuye

a la caracterización de la situación y a la definición de un plano ficcional que se distingue de la realidad cotidiana.

Asimismo en este segundo tipo de situaciones es más frecuente que en el primer tipo el uso de directivas para regular la acción de los compañeros de juego y también la propia. En muchos casos estas directivas se realizan a través de construcciones de obligación que incluyen “tener que” (“Ahora tenés que buscarme”; “Me tenés que terminar de matar”; “Yo tengo que llegar hasta el círculo”). También se observan con frecuencia en este tipo de situaciones de juego el uso de enunciados metalúdicos (“En el juego yo voy a usar esto”; “No, no vale ponerse ahí”; “Pero si te mato, te mato, tenés que respetar las reglas.”; “Yo no puedo jugar con vos porque no tengo nada para jugar”). De este modo, estas situaciones de juego resultan más próximas que, el primer tipo descrito, a los juegos de reglas convencionales.

En el siguiente fragmento de intercambios (7), Lautaro (4 años, sectores medios) y su hermano Rafael (6 años), juegan con muñecos de playmobil. En el intercambio (8) Luciano (4 años, poblaciones urbano marginadas), y sus hermanos, Johnny (11 años) y Juliano (9 años) juegan con muñecos y autitos a las luchas. Los niños de ambos grupos sociales participan de situaciones de juego dramático en la que la construcción de la realidad ficcional se realiza a través de acciones y de lenguaje contextualizado en “el aquí y el ahora” del contexto lúdico.

(7) Lautaro (4 años, sectores medios) y Rafael (6 años) juegan con sus muñecos playmobil, los accesorios que traen los muñecos incluidos y otros juguetes.

Lautaro: encontré el bote ((agarra el auto y quiere empezar a jugar)).

Rafael: ¡No, pará! ((quiere ponerle un sombrero al muñeco)).

*Lautaro: ¡Dale, **no le pongas esto!***

Rafael: ¿Querés ser pelado?

Lautaro: ¡Sí!

Rafael: ¡Bueno, no jugás!

Lautaro: Bueno, yo quiero ser pelado Rafael.

Rafael: Pero con el pelo le queda mejor.

*Lautaro: No, mirá. **Esto se le sale** ((saca con facilidad el pelo del muñeco)).*

Rafael: Y porque va así.

Lautaro: ¿Y cómo va?

Rafael: ((muestra)) ¡Ahí!

(...)

Rafael: ((aprieta un botón del auto y dispara)) ¡No! ¡Me salió!

Rafael: ¡Mira, te puedo disparar cuando quiera! ¡Mira!

Lautaro: ¡No, no me dispaes!

Rafael: ((cambia la voz imita una voz de malo)) ¡Te dispararé cuando yo quiera!

Lautaro: ¡Tengo el escudo ya!

Rafael: ¡Pero yo te mataré igual!

Rafael: ¡Le pegaré a tu hermoso auto!

(Rafael avanza con el auto hacia el auto de Lautaro y Lautaro esconde su auto detrás de la bolsa).

*Rafael: **No, no vale ponerse ahí.***

Rafael: ¡Tenés que luchar!

Lautaro: Es que no puedo luchar.

Rafael: ((le pega con su auto al del hermano)) ¡Piuuu, piuuu!

Lautaro: No, yo no quiero pegar con esto, con esto, dale.

(...)

Comentario de la observadora: Rafael agarra el camión y avanza hacia el auto del hermano. Lautaro mira. Rafael intenta disparar.

Lautaro: ¡No, no quiero que me mates!

Rafael: No, pero si te mato, te mato, tenés que respetar las reglas.

Lautaro: ¡No!

(8) *Luciano (4 años, poblaciones urbano marginadas) y sus hermanos, Johnny (11 años) y Juliano (9 años) juegan con muñecos a reproducir las luchas de los personajes de un programa de televisión.*

Johnny: ¿Vos cuál querés usar?

Luciano: Éste, éste era la Maza ((mueve un muñequito)).

Johnny: Éste, Felino.

Johnny: Felino.

(...)

Luciano: ¡Vamos a pelear!

Juliano: Yo soy el ganador.

(...)

2.3. El lenguaje crea el "mundo de ficción" , sin establecer distinciones explícitas con el "mundo real"

El tercer tipo (Tipo III) está constituido por situaciones en las que el o los niños se sitúan en un mundo ficcional sin establecer distinciones, ni señalar vínculos entre las

actividades y los objetos del juego y los de la realidad. Se trata de situaciones en las que el niño de modo verbal y no verbal, mediante dramatizaciones, construye una trama o guión. Pero a diferencia del primer tipo de situación descripto, en este caso no se registran ningún tipo de transformaciones explícitas a nivel discursivo ni la elaboración por medio del discurso de un plano de realidad que se distinga del real mediante recursos tales como el uso de pretérito imperfecto. Los niños recurren para hacer avanzar la acción al uso de futuro perifrástico (“Voy a buscar el libro de hechizos”; “voy a hacer un hechizo”; “Y ahora voy a hacer un hechizo de flores”; “vamos a llegar a Buenos Aires) o al presente (“Ahí veo un monstruo en la oscuridad: ¡fuego!”; “Tengo muchos hechizos “Llegamos a Chile”).

En los siguientes fragmentos de intercambios (9) y (10) se ilustran situaciones de juego de Tipo III.

(9) Paco (4 años, sectores medios), juega a hacer hechizos con su libro, incluye a la observadora y por momentos participa su abuela.

*Paco: **Yo tiro todo.***

Observadora: ¿Tirás todo?

Paco: De las manos.

Observadora: ¿Ah, sí?

*Paco: **Tengo algo de las manos.***

Observadora: ¿Tenés algo de las manos de qué?

*Paco: **Algo de las manos de hechizos.***

Observadora: ¡Ah! ¿Tenés un hechizo en las manos?

Paco: Sí. Voy a buscar el libro de hechizos ((se va a su habitación)).

(...)

Paco: ((saca un libro pequeño del nuevo testamento)) Acá está.

Observadora: ¿Ése es el libro de los hechizos?

Paco: Sí.

Observadora: A ver.

*Paco: ((le da el libro a la observadora)) **Tiene hechizos.***

Paco: ((abre el libro y hace que lee)).

Paco: Voy a hacer un hechizo del xxx.

Observadora: ¿Un hechizo de qué?

Paco: ¡Ah! ¡No! ¡Mejor de con rayos!

Observadora: Dale.

Paco: hechizo con rayos! ((mueve la mano hacia adelante como tirando el hechizo)).

(...)

Paco: Vi la luna y aterricé en la luna con el avión.

Observadora: Guau ¿y cómo es la luna?

Paco: Era redonda.

Observadora: Redonda.

*Paco: **Pero no eran muchas era una {enfatisa el “una”} porque yo hice un hechizo de luna, ¿y sabés? Tengo un hechizo de desaparecer las lunas pero va a quedar una redonda.***

(...)

(10) Karen (4 años, poblaciones urbano marginadas), juega a hacer hechizos, están presentes la observadora y su hermana Verónica (6 años).

Karen: ¡Eh! Vainilla y de chocolate! ¡Chi, chi, chi! ((pone dentro de una cacerola de juguete unas chapita y plasticola, luego las toca con la varita)).

Karen: {a observadora} **estoy haciendo un hechizo.**

Karen: ¡Hago un hechizo con esto! ((mueve los objetos)). Agua con china y con cuachi, a ver, a ver, a ver, a ver, listo ((abre la plásticola y pone pegamento dentro de la cacerolita)).

Karen: **¡Pata de cabra que sea un hechizo rico!** ((toca con la varita la cacerola)).

Karen: ¡Oh! Salió el hechizo, a chi ((aplaude)).

Karen: {a observadora} ¿Otra vez hago hechizo?

Observadora: ((asiente))

Karen: ¡Qué salga el hechizo con todo ra-ra-ra, un gran hechizo con toda la ra-ra-ra! ¡Sale el hechizo, sale el hechizo!

(...)

3. Juego y lenguaje: una relación bidireccional

La importancia del juego dramático radica en que el lenguaje y el juego mantienen una relación bidireccional(Nelson, 1996, 2007; Seidman, Nelson y Gruendel, 1986). Por una parte, el juego se sostiene por medio del uso del lenguaje en la interacción social. Por otra parte, dado que el juego demanda el empleo por parte de los niños de recursos lingüísticos de mayor complejidad para construir una realidad ficcional estas situaciones brindan a los niños la oportunidad para el desarrollo lingüístico y discursivo.

En los tres tipos de situaciones descritas, aunque con una mayor preeminencia en el primer tipo, se identificaron recursos discursivos que contribuyen a desplegar el gui3n y a hacer avanzar la acci3n narrativa. As3 por ejemplo, se observ3 el uso del “porque” como justificaci3n de una acci3n a realizar en el marco del juego (“Ahora voy a hacer un hechizo de fuego *porque* hay un monstruo”; “Se escondi3 *porque* viste yo tir3 un hechizo de cocodrilos”; “*porque* estaba muy cansado, *porque* estaba trabajando”; “¿dale que est3bamos encerradas ac3 *porque* un lobo los llev3 a su castillo?”). Tambi3n se registr3 con relativa frecuencia el uso de construcciones de finalidad (“esto es *para matar a los malos*”; “*para que no quemem*”). Se observ3 el uso de cl3usulas relativas que definen objetos (“ranas *que matan los malos*”) as3 como tambi3n el uso de secuencias de instrucciones para regular acciones (“*se hace con aceite despu3 mezclas despu3 con agua y se mezcla*”). Todos estos recursos implican por parte de los ni3os el uso de un estilo de lenguaje expl3cito y descontextualizado. Como se ha mostrado en un n3mero importante de investigaciones previas el dominio y uso de estilo discursivo es fundamental en el proceso de alfabetizaci3n (Dickinson y colabs., 2004; Michaels, 1988, Pellegrini, 1985; Snow, 1983, entre otros).

En efecto, investigaciones previas con ni3os de sectores medios, han mostrado que las caracter3sticas propias del juego promueven el desarrollo del discurso narrativo y el uso del lenguaje expl3cito descontextualizado, con lenguaje y sintaxis complejas, tales como aquellas que caracterizan a la escritura (Bruner, 1986; Howe y colabs.; 2005; Pellegrini, 1985; Dickinson y colabs., 2004; Rosemberg, 2002; Snow, 1983, entre otros).

4. El juego dram3tico: una posibilidad que enriquece a los ni3os

El nivel inicial puede encontrar en el juego dram3tico un medio poderoso para potenciar el desarrollo ling3stico de los ni3os peque3os con el objetivo de favorecer su transici3n hacia la escuela primaria. Los an3lisis presentados en este cap3tulo muestran que al participar de juegos dram3ticos los ni3os emplean el lenguaje expl3cito, caracter3stico de la prosa escrita, factor central en el proceso de alfabetizaci3n.

As3, el Nivel Inicial puede colaborar en la transici3n a la escuela primaria no generando situaciones escolares tradicionales o similares a las de primer grado sino, por el contrario, recuperando el inter3s que tienen los ni3os, dise3ando intervenciones pedag3gicas que incluyan juegos dram3ticos. Estas intervenciones deben partir de los fondos de conocimientos socioculturales que los ni3os poseen y deben contar con el apoyo de los

docentes en la elaboración del discurso extendido que configura la trama narrativa del juego.

En esta línea, el diseño de situaciones de juego dramático puede ser una propuesta potente que permita atender a las características particulares que asume el desarrollo lingüístico y discursivo y la alfabetización temprana en las diferentes poblaciones.

Bibliografía

BRUNER, J. (1986) El habla del niño. Paidós. Barcelona.

ENGEL, S. (2005) The narrative worlds of what is and what if. *Cognitive Development*, 20 (2005) 514-525.

DICKINSON, D. K.; ST. PIERRE, R. B. y PETTENGIL, J. (2004) High quality classrooms: a key ingredient to family literacy programs' support for children's literacy. En B. WASIK (Ed.) *Handbook of family literacy* (137-154) Mahwah, NJ: Erlbaum.

HOWE, N.; PETRAKOS, H.; RINALDI, C. y LEFEVBRE, R. (2005) "This is a bad dog, you know..." constructing shared meanings during sibling pretend play. *Child Development*, 76(4):783-94.

MANRIQUE, M. S. y ROSEMBERG, C.R. (2009) El lenguaje infantil en situaciones de juego en el Jardín de Infantes. *SUMMA Psicológica UST*, 6(2), 105-118.

MICHAELS, S. (1988) Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso, en: J. COOK-GUMPERZ (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*.(109-135). Paidós. Barcelona

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Nivel Inicial. Buenos Aires.

NELSON, K. (1996) *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press. Nueva York.

NELSON, K. (2007) *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Harvard University Press. Cambridge, MA. PELLEGRINI, A.D. (1985a). Relations between preschool children's symbolic play and literate behavior. En L. Galda y A. Pellegrini (Eds.)

Play language and stories (. 79-97). Ablex. Norwood, NJ. PELLEGRINI, A. D. (1985b) The narrative organization of children's

fantasy play. Educational Psychology. 5, 17-25

ROSEMBERG, C. R. (2008) El lenguaje y el juego en la educación

infantil. En P. Sarlé (comp.) Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos de enseñanza Novedades Educativas. Buenos Aires.

ROSEMBERG C. R. (2002) El intercambio verbal en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones

122

sobre el tema. Lingüística en el aula, 6, 5, 7- 28 Universidad

Nacional de Córdoba.

ROSEMBERG, C. R. (2008) El lenguaje y el juego en la educación

infantil. En P. Sarlé (comp.) Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos de enseñanza Novedades Educativas. Buenos Aires.

SEIDMAN, S., NELSON, K. y GRUENDEL, J. (1986) "Make believe scripts: The transformation of ERs in fantasy", en K. NELSON (Ed.), Event knowledge: Structure and function in development (161-187). Lawrence Erlbaum. Hillsdale, NJ.

SNOW, C.E. (1983) Literacy and language: relationships during the preschool years. Harvard Educational Review, 53(2), 165-189.