

LA CONVERSACION EN EL AULA: EL DISCURSO COMO ANADAMIAJE

CELIA RENATA
ROSEMBERG*



* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Instituto de Lingüística e integrante de la cátedra de Investigación y Estadística Educativa I de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Introducción

El interés en el lenguaje como herramienta para transmitir conocimiento sociocultural y como medio para socializar en formas de pensar y actuar ha incentivado el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco escolar. Parte de estos estudios se han orientado al análisis de la interacción verbal en el aula que se distingue de otras formas conversacionales porque su objetivo es precisamente promover el aprendizaje de los niños.

Los enfoques tradicionales sobre el modo en el que la interacción verbal incide en el aprendizaje analizan el rol del adulto como informante que suministra conocimiento al niño, modela el desempeño apropiado y evalúa los intentos del niño por llevar a cabo la tarea. Las perspectivas actuales, lejos de considerar al aprendizaje como un simple traspaso de conocimiento del adulto al niño, sostienen, por el contrario, que el aprendizaje se mediatiza a través de procesos interactivos -tanto verbales como no verbales- e interpretativos muy complejos (Vygotsky 1964, 1978 y Bruner 1973, 1977, 1986). Bruner al igual que Vygotsky, postula que las relaciones de colaboración que se producen entre el niño y sus padres u otros cuidadores constituyen una matriz social en la que tienen lugar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

El aprendizaje es, desde esta perspectiva, un proceso de construcción de significados compartidos que se produce cuando el niño interactúa con un adulto o un niño más experto para realizar una tarea en colaboración. El concepto de "zona de desarrollo próximo" (Vygotsky 1964, 1978), núcleo de esta concepción de aprendizaje, refiere precisamente a las capacidades del niño que todavía no se han desarrollado, pero que están en proceso de hacerlo: lo que el niño es capaz de hacer hoy con ayuda de un compañero más experto, mañana podrá hacerlo por sí mismo. Bruner (1977, 1988) emplea metafóricamente

el término "andamiaje" para dar cuenta de las acciones verbales y no verbales mediante las cuales los adultos o niños mayores apoyan el desempeño del niño pequeño.

El concepto de andamiaje ha sido ampliamente empleado como marco para estudiar los aprendizajes culturales y los desarrollos lingüísticos que tienen lugar en el contexto de los hogares en situaciones de juego, comida, baño y trabajo. (Bruner y Sherwood 1976, Cazden 1983, Ninio y Bruner 1978, Snow 1983, Nelson 1990a, Nelson 1990b). Estas rutinas, en cuya textura está incrustada la conversación son la base a partir de la cual los niños comienzan a construir un modelo del mundo y de la lengua hablada en su comunidad. (Rosemberg y Manrique 1998).

Los estudios realizados en el marco escolar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción verbal se han centrado principalmente en el análisis del discurso característico de la lección tradicional en la que el maestro controla por completo el desarrollo del tema y decide qué hay que destacar, así como también quiénes irán participando. Sinclair y Coulthard (1975) y Mehan (1979) han desarrollado modelos comprensivos de la estructura de la lección que describen la alternancia de turnos y el desarrollo del tópico en el aula tomando como unidad de intercambio una secuencia tripartita: iniciación- respuesta- evaluación (IRE). El maestro inicia proporcionando o recabando información, el niño responde y el maestro evalúa la respuesta del niño.

Sólo recientemente las investigaciones han comenzado a atender a los procesos discursivos que se producen en el marco de situaciones de enseñanza en el aula que no responden a la estructura tradicional de la secuencia IRE, ligada a una concepción de la enseñanza como transferencia de información del maestro a los niños. Estas situaciones son semejantes a aquellas de aprendizaje informal en el contexto de la actividad en el hogar. Como ellas, comprometen a los participantes en un intercambio que constituye un andamiaje para la consecución de la actividad. En estos contextos el niño participa con la colaboración del/ la maestro/a en tareas tales como construir el significado de un texto, resolver un problema o comprender y aplicar un concepto (Wells 1988). El patrón de interacción que se crea ha sido indistintamente denominado "habla en colaboración" (Wells 1988), "conversaciones exploratorias" (Tough 1977), "conversaciones instruccionales" (Goldenberg y Pathy Chaves 1995).

Los estudios sobre el discurso en estas situaciones de aprendizaje guiado han considerado, por una parte, la estructura de participación, es decir los derechos de habla y las responsabilidades de los diversos participantes en la producción de la conversación. Se han tenido en cuenta dimensiones tales como distribución del turno de habla, dirección del intercambio conversacional y estrategias para tomar la palabra (Kantor, Elgas y Fernie 1989, Green, Kantor y Rotger 1991, O Connors y Michaels 1993, Manrique y Rosemberg 1992, 1994, Rosemberg y Manrique 1994, Goldenberg y Pathy-Chaves 1995).

Asimismo, en investigaciones que tienen por foco diversas situaciones de interacción en el aula se ha identificado en algunos/as maestros/as una estrategia de comunicación informal -de forma conversacional pero con propósito pedagógico- (Gumperz y Field 1995) de la que se valen para construir en colaboración con los niños un discurso coherente. Se ha observado que estos/as maestros/as retoman e incorporan un enunciado previo de los niños/as en un enunciado expandido. Retomando, expandiendo y reconceptualizando las emisiones de los niños/as y ayudándolos a expandir sus propias contribuciones, los/as maestros/as "tejen" en forma cohesiva la información ya introducida con ideas nuevas. De este modo, en la conversación se construyen los significados en forma conjunta.

Así por ejemplo, en el estudio de Rosemberg y Manrique (1994) sobre el intercambio verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula se analiza la configuración de los turnos de intervención de algunas/os maestras/os que da lugar a la reconstrucción del cuento en colaboración. El patrón del turno identificado se caracteriza por un primer enunciado que repite la información del niño, una reestructuración de esta emisión y una continuación en la que se agrega información. El turno finaliza con una pregunta contingente que busca nueva información desplazando el tópico. Esta configuración del turno constituye un andamiaje que posibilita que las intervenciones de los niños se integren en un relato coherente y cohesivo del cuento.

En un análisis de discusiones o debates coordinados por maestras, O'Connors y Michaels (1993) identifican una estrategia a la que denominan re-expresar (revoicing) que permite a las maestras coordinar, a través de un solo movimiento conversacional, la tarea académica con la interacción social. La estrategia consiste en retomar la emisión de un niño y en base a ella realizar una inferencia que sitúe la expresión en un marco más general y conceptual y lo presente como una de las posiciones en debate. Luego de esta reformulación, la maestra deja un espacio para que el niño pueda acordar o disentir con ella. Como el niño tiene derecho a evaluar la corrección de la inferencia de la maestra, ambos quedan ubicados de un modo que difiere del modo en el que se coloca la maestra cuando se desempeña en el marco de la secuencia IRE, en la que no hay oportunidad para que el alumno negocie el significado de su contribución y de la evaluación de la maestra.

Re-expresando y contrastando las aportaciones de los niños, la maestra crea un marco de participación que le permite clarificar el contenido académico. Al señalar y ubicar las posiciones de dos alumnos con respecto a una proposición, ella tiene la oportunidad de reintroducir la proposición de una forma levemente alterada o aclarada y, asimismo, recuerda a los oyentes las posiciones que han sido formuladas. De este modo, la maestra proporciona un verdadero andamiaje.

Goldenberg y Pathy-Chaves (1995) analizan las conversaciones que tienen lugar en situaciones de lectura de textos en pequeños grupos e identifican dos procesos

discursivos relacionados. Uno de ellos, al que denominan "enlazar" (weaving), consiste en la estrategia de retomar y expandir también analizada en los otros estudios mencionados. El segundo proceso identificado, compartir predicados, hace referencia al hecho de que el concepto introducido por alguno de los participantes es luego negociado en las interacciones del grupo. La novedad del análisis radica en que se buscan sistemáticamente las relaciones semánticas entre las contribuciones de la maestra y los niños en base a modelos lingüísticos (Brown y Yule 1983, Van Dijk 1983)

La investigación de Michaels (1988), al igual que la de Goldenberg y Pathy Chaves, se destaca por su análisis de los mecanismos discursivos que hacen posible la negociación de significados entre los participantes. Desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982, 1984), Michaels analiza el intercambio verbal en "el tiempo de compartir", una situación de clase corriente en la que los niños relatan experiencias personales y deben para ello adaptar su discurso oral a la prosa expositiva requerida en la escuela. Describe como un docente colabora con algunos niños en intercambios sincronizados, a través de repeticiones, reestructuraciones y preguntas semánticamente contingentes que constituyen un andamiaje para que el niño produzca un relato coherente y cohesivo. Sin embargo, observa que el grado de sincronización en los intercambios que logra la maestra depende del estilo narrativo del niño y de las pistas prosódicas que emplea. El análisis de Michaels, muestra cómo la interpretación errónea que realiza la maestra de las claves prosódicas empleadas por los niños negros resulta en una falta de sincronización en los intercambios y en una evaluación no acertada de la intención comunicativa del interlocutor se trate tanto de la maestra como del niño con el que está interactuando. Estas dificultades en la comprensión mutua repercuten en la posibilidad de la maestra de brindarle un adecuado apoyo para el desarrollo del lenguaje.

En la investigación de Michaels, el fracaso de la maestra en cooperar conversacionalmente con los niños negros se debió a que empleaban pistas de contextualización -claves prosódicas- que ella no compartía. Las pistas de contextualización (Gumperz 1982, 1984) son características lingüísticas indexicales de contenido operacional y contribuyen a señalar presuposiciones contextuales.

Los hablantes crean un contexto y guían a los oyentes hacia una interpretación apropiada de sus emisiones por medio de una constelación de factores. Tanto los fenómenos prosódicos como el cambio de código, dialecto o estilo, la elección entre opciones léxicas y sintácticas, el empleo de discurso referido directo o indirecto o las estrategias de secuenciamiento pueden cumplir funciones de señalización (Lucy 1992). Al comunicar sobre la actividad lingüística, todos ellos constituyen usos metalingüísticos o metapragmáticos del lenguaje (Silverstein 1992). A través de estos usos los interlocutores explícita o implícitamente transmiten e infieren los signi-

ficados en las negociaciones de la conversación. La comprensión es el resultado de juicios inferenciales que se hacen -on line- en el curso del intercambio.

El presente trabajo -parte del proyecto "El intercambio verbal en el aula: el aprendizaje del lenguaje y a través del lenguaje"-, tiene precisamente por objeto realizar un análisis microlingüístico de intercambios colaborativos entre una maestra y un grupo de niños -situaciones de andamiaje exitosas-, a fin de contribuir a dar cuenta de cuáles son los procesos discursivos que subyacen a la sincronización de los intercambios entre la maestra y los niños y a través de los cuales se negocia la comprensión mutua y se hace posible la cooperación de la maestra con los niños. Se considerará especialmente el uso por parte de la maestra de algunos recursos pragmático-discursivos tales como pistas prosódicas¹ y discurso referido² en un andamiaje que apoya la construcción de significados y el aprendizaje conceptual.

Metodología³

La estrategia general

Este trabajo es parte de una investigación más amplia sobre el intercambio verbal en el aula en la que se adoptó una lógica (Sirvent 1995) -o modo de operar- eminentemente cualitativa. En efecto, los procedimientos metodológicos que se articularon con el contexto teórico subyacente a la definición del problema estaban más próximos a la inducción que a la deducción, tenían por objeto, más que verificar hipótesis previas, generar teoría en una estrategia espiralada de construcción de categorías que permitiera comprender el objeto de estudio (Goetz y Le Compte 1988 y Sirvent 1998).

Por ser un estudio intensivo se seleccionaron de acuerdo a un muestreo intencional y teórico (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin 1991) 12 grupos de niños y maestras de nivel inicial (salas de 5 años) y de 1° y 3° grado de la escuela primaria de escuelas dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, para ser analizados en profundidad. En este trabajo se analiza desde una perspectiva contextualizada y microlingüística intercambios en uno de los grupos de 1° grado.

Las técnicas de recolección y análisis de la información empírica

La recolección

Los 12 grupos estudiados fueron periódica y alternativamente observados todos los días de la semana. Se registró la interacción verbal natural entre la maestra y los niños y entre niños así como también el contexto no verbal de esa interacción.

Los registros se llevaron a cabo por medio de una combinación de técnicas: descripciones detalladas de los

La investigación es el proyecto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con sede en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires a cargo de la autora del artículo. Constituye, asimismo, su proyecto de tesis para el Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras.

fenómenos en el campo y grabaciones de audio y video.

Tanto las grabaciones de audio como las de video incrementan el proceso de observación al suministrar un registro permanente de los acontecimientos. Este registro permitió un análisis en profundidad de los flujos de conducta manifestados, abordado desde perspectivas complementarias que hizo posible identificar estrategias de interacción dentro de las secuencias en curso y verificar a través de diferentes momentos y situaciones la consistencia de las estrategias observadas.

Se observaron en total 48 jornadas de clases registradas en grabaciones de audio y video de entre 2 y 3 horas cada una (un total de aproximadamente 110 horas de grabación).

Los intercambios que se analizan

En el presente trabajo se analizan fragmentos de una grabación de 3 horas de interacción entre una maestra y un grupo de niños de 1° grado de una escuela municipal de la Ciudad de Buenos Aires de jornada completa. La grabación corresponde a toda la clase de la mañana.

Los intercambios seleccionados para el análisis tienen lugar en dos de las cinco situaciones de enseñanza y aprendizaje que componen la clase. Estas situaciones difieren tanto por su estructuración interna como por el papel que tienen cada uno de los participantes en la iniciación del evento y en el desarrollo del mismo. Uno de los eventos de habla analizados, proponer adivinanzas al grupo, tienen lugar al comienzo de la clase en el contexto del intercambio inicial que tradicionalmente ha sido considerado sólo como preparación para la tarea pedagógica. Sin embargo, la interacción que se produce entre la maestra y los niños lo convierte en una situación de aprendizaje. El otro intercambio analizado tiene lugar en el marco de la elaboración de un reglamento para el grupo, situación que constituye el nudo de la clase.

El análisis

El análisis de la conversación en el aula se concentró en las estrategias discursivas de la maestra para interpretar aquello que los niños querían comunicar, negociar con ellos los significados y construir en colaboración un discurso unificado en el que se elaboraban y articulaban en forma conjunta conceptos complejos.

Se empleó un procedimiento cualitativo de análisis de los datos: el método comparativo constante (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin, 1991). Para lo cual se siguieron diversos pasos:

1. Lectura de los intercambios seleccionados.
2. Identificación de los recursos discursivos más usados por la maestra en cada uno de los intercambios: repeticiones y pistas prosódicas en el 1° intercambio y discurso referido en el 2° intercambio.
3. Análisis contextual de la función que cumplen los recursos discursivos mencionados en cada una de los turnos de intervención de la maestra; esto es, cada vez que la maestra participaba.
4. Análisis comparativo de las distintas instancias en las que la maestra empleaba los recursos mencionados.

5. Análisis del valor estratégico de la prosodia, la repetición y el discurso referido en la estructuración de un andamiaje para el aprendizaje.

Resultados

En los intercambios que se muestran en las Tablas I y III la maestra colabora con los niños en intercambios sincronizados rítmicamente, construye a partir de las contribuciones de los niños y les proporciona un andamiaje, un apoyo interactivo, para el aprendizaje conceptual.

El análisis de los intercambios revela las estrategias lingüísticas y discursivas que subyacen a la comprensión entre los participantes y al andamiaje de la maestra. En el fragmento presentado en la Tabla I se analiza, sobre todo, el modo en el que la maestra articula la prosodia y la repetición en una estrategia que le permite colaborar con los niños en la construcción de significados. En relación con el intercambio que se muestra en la Tabla II se analiza principalmente el uso por parte de la maestra de discurso referido directo e indirecto para construir contextos que promuevan la comprensión de los niños.

Pistas prosódicas, repeticiones y reformulaciones en el andamiaje de la maestra

El intercambio que se presenta en la Tabla I se inicia cuando un niño, Hernán, pide el turno para contar una adivinanza recurriendo a una forma convencional *-Yo tengo una-* y la maestra se lo cede. La adivinanza planteada *-Es un bombero, pero en realidad no tira fuego-* contiene en sí una incoherencia de mundos de significado: *los bomberos no tiran, no provocan fuego.*

Tabla I: Intercambio en torno a una adivinanza

Contexto: los niños están contando adivinanzas. Previamente conversaron sobre los deberes que tenían para ese día, relataron experiencias personales sobre visitas al dentista y escribieron la fecha en el pizarrón y en sus cuadernos.

Hernán (H) es el niño que cuenta la adivinanza

...

- 1 H: Yo tengo una.
- 2 M: A ver, ¿vos tenés una? ¿A ver?
- 3 H: Es un bombero, pero en realidad no tira fuego.
- 4 N: [¿Qué?]
- 5 N: [¿Qué?]
- 6 M: A ver, decila despacito
- 7 N: [¿Que?]
- 8 M: [Espera], ahora la dice despacito, a ver.
- 9 H: Es un bombero, pero en realidad no tira fuego
- 10 N: Agua
- 11 M: Es un bombero, pero en realidad no tira fuego
- 12 N: Superman
- 13 N: No [entiendo]
- 14 N: [Yo tampoco]
- 15 N: No sé
- 16 N: XXXX
- 17 N: Tira fuego
- 18 N: No entiendo
- 19 N: El dinosaurio
- 20 M: Cocodrilo

21 M: Repetila despacito, a ver.
 22 H: Es un bombero, pero en realidad no tira fuego.
 23 M: Es un bombero, pero en realidad **no tira** fuego
 24 N: **Agua** tira. ¿Qué querés que **tire**?. Si tira **fuego** lo enciende más
 25 M: ¿Querés decir que apaga el fuego? ¿No?
 26 N: Es un soldado, un soldado, un soldado.
 (La M habla a H al oído, en secreto)
 27 N: Mirá que está espiando, mirá que está espiando.
 28 N: Escuchando, ¡qué espiando!, escuchando.
 (H hace un gesto de asentimiento con la cabeza).
 29 M: Ya entiendo. A ver, yo los voy a ayudar un poquito, porque es medio difícil. A ver, escuchá Hernán... tiene **cara de bombero**, pero **no apaga** el fuego... tiene que ser Hernán.
 30 H: Tiene cara de bombero.
 31 M: Tiene cara de bombero, pero no apaga el fuego.
 32 N: La policía.
 33 N: Un soldado.
 34 N: Un bombero.
 35 N: Un soldado
 36 N: Bombero
 37 N: Nos damos por vencido
 38 N: Nos damos por[vencido]
 39 N: [No]
 40 N: [No]
 41 N: [No]
 42 M: Los que dicen que no, levanten la mano y digan algo a ver si adivinan.
 (Varios chicos levantan la mano)
 43 M: ¿Rodrigo?
 44 N: Policía
 45 M: ¿Hernán?
 46 N: No
 47 M: ¿Marcelo?
 48 N: Soldado
 49 M: ¿Demían?
 50 N: Policía.
 51 M: ¿Sergio?
 52 N: Bombero.
 53 N: Entonces, ¿qué es?
 54 N: [Un hombre].
 55 N: [Un hombre] común.
 56 M: [¿No será que] le **dicen** bombero?
 57 N: Tiene cara de bombero.
 58 N: Un hombre común.
 59 N: Me doy [por vencido].
 60 N: [Yo también].
 61 N: Un hombre común y corriente
 62 N: Yo me doy por vencido.
 63 H: XXX me parece que no pueden adivinar. Castrelli, el referí, tiene cara de bombero, pero no apaga ningún fuego.
 64 M: Vieron, el referí es el que marca los errores. En la cancha de fútbol, le **dicen** bombero. ¿Por qué le dicen bombero?
 65 H: Castrilli...
 66 M: Saben ¿por qué la gente le grita en la cancha bombero, bombero?
 67 N: Bombero, [bombero!]

68 M: [Yo pregunto], si alguien sabe, especialmente los varones porque a lo mejor escucharon a los papás, ¿por qué a los referís de fútbol les gritan bomberos?

69 H: Claro, como a los referís de fútbol, les gritan bomberos. mi papá decidió hacer una adivinanza.

70 M: Ah! La inventó tu papá a la adivinanza. ¿Por qué les gritan bomberos. bomberos? ¿Por qué les gritan así?

71 H: Porque cobran los goles en posición adelantada.

72 M: O sea, cobran goles que no son goles.

73 H: (Parado dramatiza, hace que patear una pelota) XXX el penal no fue penal, entre Boca y Racing no fue penal.

74 M: Entonces es un bombero el que dijo que fue un penal.

75 H: Si, el gol de Racing era en posición adelantada.

76 M: Bueno [escuchen]..

77 H: (Parado dramatiza, hace que juega al fútbol) Si, porque la pelota te viene así, el otro te la cruza, si está en posición adelantada y el otro habilita y el otro...

78 M: [Sabén] que me parece, que la gente dice, cuando le cobró así como dice Hernán, mal cobrado, que los tiró al bombo, como que los perjudicó, que los perjudicó, les cobró una cosa que no era. Entonces, de ahí, que los tiró al bombo, que los perjudicó, que cobró mal es que le dicen bombero al referí. Pero por las dudas preguntente a los papás por qué le dicen bombero a los referís.

(Toca el timbre y los chicos salen al recreo).

Las intervenciones de la maestra ponen en evidencia sus dudas con respecto a la coherencia de la adivinanza y a la vez constituyen estrategias para colaborar con el niño en su reconstrucción. La maestra pide al niño que repita la adivinanza (turnos 2, 6 y 21) y la repite ella misma pero poniendo en foco los términos que hacen a la incoherencia de la adivinanza *-bombero, no tira fuego-*, señalizándolos prosódicamente a través de acentos contrastivos (turnos 11 y 23).

Un niño parece interpretar apropiadamente el significado implícitamente transmitido en la emisión de la maestra y hace explícita la incoherencia *-Agua tira, ¿qué querés que tire? si tira fuego lo enciende más-* (turno 24). En el turno 25 la maestra liga su intervención con la emisión de este niño empleando un verbo que se infiere pragmáticamente del usado por él *-enciende/apaga-* y se la ofrece como una reconceptualización en una pregunta al niño que ha formulado la adivinanza *-¿Querés decir que apaga le fuego? ¿no?-*.

Una vez que se ha salvado la incoherencia de la adivinanza, las restantes intervenciones de la maestra conforman un andamiaje en el que se retoman las emisiones de los niños repitiendo su estructura, pero introduciendo en ellas reestructuraciones y reformulaciones que aclaran el significado de la adivinanza. En la Tabla II se muestra cómo fue variando la adivinanza del niño a través de las sucesivas reformulaciones de la maestra.

Tabla II: Reformulaciones realizadas a la adivinanza a lo largo del intercambio

Es un bombero	pero en realidad	no tira fuego	(T3)
		no apaga el fuego	(T25)
Tiene cara de bombero	pero	no apaga el fuego	(T29)
Le dicen bombero			(T56)
Le gritan bombero			(T69)

Un aspecto que caracteriza al andamiaje de la maestra es el hecho de que los términos reformulados son resaltados y puestos en primer plano, de modo tal que la atención de los niños puede concentrarse sobre ellos. Este efecto se alcanza, en parte, porque la maestra repite el resto de la emisión que expresa la adivinanza; repetición que, sin duda, intensifica la fuerza con que se presenta la información nueva. Pero, el énfasis en la información reformulada se ve a su vez incrementado porque la maestra señala su importancia por medio de acentos contrastivos.

Así por ejemplo, en el Turno 29 la maestra al reestructurar la adivinanza *-Tiene cara de bombero, pero no apaga el fuego-* acentúa prosódicamente los términos que ha reemplazado *-tiene cara, no apaga-* y con ello proporciona una pista que puede guiar y contextualizar la comprensión de los niños. Hernán repite la emisión de la maestra, poniendo en evidencia que acepta la inferencia de la maestra como una reconceptualización apropiada de su adivinanza (turno 30). La maestra en el turno siguiente repite la adivinanza reestructurada y de este modo, la legítima y abre un espacio para que los niños intenten adivinar (turnos 32 a 55).

Ante las respuestas al azar de los niños la maestra vuelve a plantear una interpretación alternativa *-¿No será que le dicen bombero?-* (turno 56). La prosodia tiene funciones equivalentes a las que tuvo anteriormente. Por un lado, acentúa el lexema que ha reemplazado *-le dicen* en lugar de *tiene cara de-*. Por otro lado, la entonación ascendente, como pregunta, señala al niño que tiene un espacio para acordar o disentir con la proposición reestructurada. La posibilidad de validar la inferencia de la maestra y de tomar posición con respecto al contenido de lo que se afirma genera un marco de participación que otorga poder al niño, al permitir que negocie el significado de su contribución.

Hernán no acepta en esta oportunidad la inferencia de la maestra y en el turno 57 vuelve a afirmar *-tiene cara de bombero-*. Los otros niños comienzan a desistir de adivinar y esto da lugar a que Hernán proporcione la respuesta a la adivinanza *-Castrilli, el referí, tiene cara de bombero, pero no apaga ningún fuego-*.

La maestra retoma la respuesta del niño y en colaboración con él trata de aclarar el significado de la adivinanza. Explica el significado del término referí *-es el que marca los errores-*, insiste en su interpretación de la adivinanza *-le dicen bombero* en lugar de *tiene cara de bombero-* e indexicaliza este cambio prosódicamente a través de acentos contrastivos.

En el turno 68 la maestra trata de orientar la respuesta creando un contexto *-A lo mejor escucharon a los papás-*. Asimismo, al cambiar el verbo dicen por el verbo gritar está sumando otros rasgos semánticos *-enojo-* que guían la respuesta.

Los niños responden a la pregunta *-¿Por qué les gritan bomberos?-*, con ejemplos particulares que la maestra categoriza, expande, y de los que infiere consecuencias. Los conectivos *o sea* y *entonces* explícitamente marcan que la maestra está ligando sus intervenciones con las emisiones previas de los niños y que está haciendo una

inferencia que considera justificada en base a ellas.

N: *cobran goles en posición adelantada* (turno 71)

M: *Osea, cobran goles que no son goles* (turno 72)

N: *El penal entre Boca y Racing no fue un penal* (turno 73)

M: *Entonces es un bombero el referí que dijo que fue un penal* (turno 74)

Finalmente en el Turno 78 la maestra integra y generaliza todos los casos particulares mencionados por los niños en un razonamiento dialógico que acerca la respuesta a los niños *-“la gente dice cuando le cobro así, mal cobrado, como dice Hernán, que los tiró al bombo, que los perjudicó, que les cobró una cosa que no era. Entonces de ahí que los tiró al bombo, que los perjudicó, es que le dicen bombero al referí”-*. En el interjuego entre lo que los niños dicen y lo que la maestra agrega, se hace posible la creación de significados que otorgan sentido a la adivinanza.

El discurso referido directo e indirecto en el andamiaje de la maestra

El intercambio que se muestra en la Tabla III es iniciado por la maestra en la misma mañana de clases en la que tuvo lugar la conversación ya analizada. A lo largo de las emisiones se hace evidente el interés de la maestra: explicar a los niños el concepto de reglamento. Sin embargo, esta explicación no se formula en un solo aporte de habla de la maestra, sino que esta se desarrolla a través de diversos pasos. Esto se debe, entre otras cosas, al hecho de que la constitución del texto es un proceso interactivo en el que los comentarios y las sugerencias de los niños, sus respuestas a las preguntas de la maestra y sus propias preguntas hacen que la maestra reformule el problema varias veces y plantee diversas estrategias para llegar a este concepto.

Tabla III: Intercambio sobre el concepto de reglamento

Contexto: después del recreo, los niños y la maestra conversaron sobre el comportamiento que habían tenido y luego la maestra conduce la conversación hacia el concepto de reglamento.

...
1 M: Bueno... escuchen una cosita... ahora les quiero hacer una preguntita. Cuando ustedes juegan a un juego que no conocen. Por ejemplo, la mamá un día viene a la casa y dice: "Ay! compré un juego, mirá qué lindo!" Trae una caja y ustedes dicen "y a este juego, ¿cómo se jugará?, qué juego es?" Nunca lo vieron, ustedes. Entonces la mamá dice "bueno, agarro la caja, miremos qué juego es". Y ustedes, ¿cómo pueden enterarse cómo se juega?

2 N: Yo sé, mirando las instrucciones.

3 M: Lees las instrucciones. Aha, [las lees y después, ¿qué haces?]

4 N: [Mirando las figuritas de las instrucciones]

5 N: Y después juegan.

6 M: Aha, ¿cómo?

7 N: Y después juegan.

8 M: Y después juegan (entonación ascendente)

9 N: Mirando cómo se juega.

10 M: Mirás cómo se juega (entonación ascendente). Cómo se llama eso de las instrucciones. Ustedes vieron arriba qué nombre tiene

11 N: [Si]

12 N: [Yo, si]

13 N: [Si], puede ser en los palitos chinos.
 14 M: Y ¿cómo se llama eso de las instrucciones, todo eso que tiene anotadito?
 15 N: Florencia, vos lo tenés.
 16 N: Un juguete que no está armado, vos ves todas las instrucciones y lo armás con las instrucciones, lo vas viendo [con las instrucciones]
 17 M: [con las instrucciones]
 18 N: Florencia tiene las instrucciones de los palitos chinos, preguntale a ella.
 19 M: ¿Vos tenés las instrucciones aquí?
 20 N: No
 21 N: Yo si tengo
 22 M: A ver, a ver, si trajo las instrucciones los palitos chinos. Paloma parece que las tiene.
 (Paloma saca un papel de la caja de palitos chinos. La maestra se acerca y toma las instrucciones).
 23 M: A ver el papelito, las instrucciones... Bueno, les cuento que estas instrucciones están en varios idiomas. Por ejemplo, aquí parece que está en... parece que fuera portugués. Esto no lo podemos entender porque son otros idiomas... en alemán [parece que] estuviera...en inglés...
 24 N: [XXX]
 25 N: [chino, chino]
 26 M: Pero también está en castellano, el español que hablamos nosotros... Y aquí dice palitos chinos y cuenta cómo hay que hacerlo. Muy bien, y ...cuando por ejemplo, están jugando al fútbol, cómo decía antes Hernán y entonces el referí tiene que cobrar una jugada, ¿no es cierto? Por ejemplo, alguien hizo ful, o que tiraron una pelota afuera, o que dos jugadores se pegaron una patada, ¿qué aplica el referí para saber lo que hay que hacer?]
 27 N: Una tarjeta
 28 N: Saca la amarilla o una roja.
 29 M: Pero el referí, ¿cómo sabe cuando hay que sacar una amarilla o una roja?
 30 N: [Cuando pegan]
 31 N: [Cuando pegan]
 32 N: [Cuando pegan]
 33 H: [Yo un día fui] a la cancha y estaba al ladito de un jugador yo había ido y vino uno...[y el otro estaba XXX]
 34 N: [señorita, señorita]
 35 H: y entonces, el otro le pego un codazo y entonces el otro se cae. Entonces vino el referí y marcó. (Hernán se mueve dentro del aula y dramatiza la situación que narra).
 36 M: ¿Y cómo sabe el referí cuando tiene que aplicar [la tarjeta roja?]
 37 N: [Señorita, señorita], puedo decir algo...
 38 H: XXX y cuando le pone el pie... (Hernán continúa dramatizando).
 39 M: Está bien, espera Hernán, sentate un poquito, ya te conté, ya te entendí lo que vos me dijiste, cuando le pone el pie, lo del codazo y todo eso. Pero yo quiero saber, ¿el referí qué tuvo que leer antes, saber, aprender para poder dirigir el partido?
 40 N: Yo se.
 41 N: Las instrucciones.
 42 N: Las instrucciones
 43 H: Cuando le pone el pie es ful, cuando le pegan despacito es tiro libre y cuando le pegan fuerte es amarilla.
 44 M: Aha ..y eso está todo escrito en un lugar. Por ejemplo, todo lo que hay que hacer, cómo tiene que cobrar, cómo tiene que decidir el referí, es un **re-gla-men-to**
 45 N: [en un **re-gla-men-to**]
 46 M: [En un reglamento] está todo escrito porque el referí puede decir "Ahh!, yo cuando pegan codazos no les cobro nada; cuando se va la pelota afuera no importa, total; si hay penal, no, yo no lo cobro." Entonces no puede decir así, porque está escrito en el reglamento y todos tienen que seguir eso que está escrito. El reglamento dice "cuando la pelota se va a afuera, un jugador tiene

que sacarla con la mano". ¿No es cierto? ¿Es así?
 47 N: Tirarla
 48 M: [Tirarla con la mano].
 49 N: [XXX]
 50 M: El reglamento dice que cuando se produce un penal, el jugador tiene que pararse en un lugar que ya está marcadito en la cancha, pone [la pelota y patea solo].
 51 N: [Y ahí pone la pelota y tiene que patear].
 52 M: Porque sino el jugador dice "Ah, no yo no la quiero patear de acá, yo la quiero patear de acá que está más cerquita, así hago el gol" (La maestra gesticula y se mueve dramatizando al frente de la clase). Pero no puede decir eso porque resulta que en el reglamento dice que la tiene que poner en el punto del penal.
 53 H: Cuando convierte... este es el punto del penal, todos los jugadores están acá. No se puede acercar más, porque acá está el límite y todos los jugadores tienen que estar acá. (Hernán parado, dramatiza).
 54 N: XXX
 55 N: Señorita.
 56 M: Ahora, volvé a escuchar Hernán lo que yo digo, volvé a escuchar. ¿El reglamento es para hacer otra cosa o para hacer lo que dice el reglamento?
 57 N: Para hacer lo que dice el reglamento.
 58 M: Para hacer lo que dice el reglamento.
 59 N: Para cumplirlo.
 60 M: Para cumplirlo, muy bien. No se puede hacer cosas diferentes del reglamento. Por ejemplo... Fabio, podés guardarXXX ...¿para que está el reglamento? ¿Para qué? Por ejemplo, hay un reglamento para andar por las calles. Ustedes ¿sabían eso? Los que manejan autos, colectivos y van con las motos saben que hay un reglamento. Por ejemplo, si la luz del semáforo está en rojo, ¿pueden seguir?

....
 (El intercambio continúa con ejemplos de reglas y luego la maestra les propone elaborar un reglamento para la clase. Los niños piensan y escriben las reglas en pequeños grupos y luego entre todos las reestructuran y escriben en un afiche el reglamento de la clase)

Como consecuencia de ello, el diálogo registra huellas de este proceso de reformulación textual. En el fragmento de intercambio se identifican tres fases signadas por el empleo por parte de la maestra de estrategias diferentes para contextualizar los conceptos que quiere explicar. En la Tabla IV se presentan estas estrategias.

Tabla IV: Estrategias empleadas por la maestra para contextualizar su explicación

Estrategias	
1° Situación familiar en el hogar (T1)	M: Cuando ustedes juegan a un juego que no conocen. Por ejemplo, la mamá viene un día a la casa y dice: "¡ Ay! Compré un juego, mirá qué lindo!" Y ustedes dicen " ¿A este juego, cómo se jugará?"
2° Inclusión de objetos presentes en la situación (T18)	M: ¿Y, cómo se llama eso de las instrucciones, todo eso que tiene anotadito? N: Florencia tiene las instrucciones de los palitos chinos, preguntale a ella.
3° Recontextualizar el tema del fútbol haciendo referencia al intercambio previo (T26)	M: Y... cuando, por ejemplo, están jugando al fútbol como decía antes Hernán , y entonces el referí tiene que cobrar una jugada, ¿ no es cierto? Por ejemplo, alguien hizo ful, o que tiraron una pelota afuera, o que dos jugadores se pegaron una patada ¿Qué aplica el referí para saber lo que hay que hacer?

En la primer estrategia la maestra intenta llegar al concepto de reglamento a través de la pregunta *¿Cómo pueden saber cómo se juega a un juego nuevo?* contextualizada en una situación familiar en el hogar. La pregunta, tal como está planteada orienta las respuestas de los niños hacia el concepto de instrucciones que difiere del de reglamento porque acentúa el aspecto de disposición técnica o explicativa por sobre el aspecto de disposición obligatoria más característico del concepto de reglamento. La segunda estrategia que hace uso del contexto extralingüístico -un juego de palitos chinos de una de las niñas-, es sugerida por una niña ante la pregunta de la maestra -*¿Cómo se llama eso de las instrucciones?*-. La tercer estrategia de la maestra consiste en recontextualizar el tema del futbol y de la acción de los referís, planteada en el intercambio presentado en la Tabla I. Este contexto temático resulta más productivo para dar cuenta de aquella dimensión del concepto que la maestra parece querer resaltar -el carácter de obligatoriedad de las reglas-, tal como se infiere de las últimas intervenciones de la maestra en el intercambio -*¿El reglamento, es para hacer otra cosa o para hacer lo que dice el reglamento?* (turno 56) *Para hacer lo que dice el reglamento* (turno 58), *Para cumplirlo, muy bien* (turno 60)-.

En el intercambio los significados se construyen dialógicamente, hecho que se manifiesta a través de una textura muy rica de discurso referido, especialmente al comienzo del intercambio -primer estrategia- y durante el desarrollo de la tercer estrategia. El discurso referido en las palabras de la maestra, si bien cumple a través de los turnos funciones diversas, tiene en todos los casos un valor estratégico en tanto le permite construir un andamiaje que sostiene su argumentación.

Al comienzo del intercambio la maestra usa discurso referido para crear un contexto, una escena para plantear el problema -*la mamá un día viene a la casa y dice: " ¡Ay! Compré un juego ¡Mirá qué lindo!" Trae una caja y ustedes dicen: " ¿ Y a este juego, cómo se jugará?" Nunca lo vieron ustedes. Entonces la mamá dice: "Bueno, agarrá la caja, miremos qué juego es." Y ustedes ¿ cómo pueden enterarse cómo se juega?* (turno 1)-.

El discurso directo supone generalmente una relación

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

Al incorporar a los niños a su propio discurso, la maestra enlaza sus marcos de referencia personales -hogar, mamá, juegos- con los conceptos que quiere desarrollar. De este modo, valida los contenidos de la clase y logra el compromiso y la participación de los niños en la tarea.

La tercer estrategia de la maestra consiste en introducir a través de discurso referido indirecto una reformulación de las palabras de Hernán sobre el fútbol y los referís: -*...Y cuando están jugando al fútbol como decía antes Hernán y entonces el referí tiene que cobrar una jugada, ¿no es cierto. Por ejemplo, alguien hizo ful o que tiraron una pelota afuera o que dos jugadores se pegaron una patada, ¿qué aplica el referí para saber lo que hay que hacer?* (turno 26)-.

El discurso referido indirecto analiza e interpreta el evento que se cita desde la perspectiva del evento de habla actual; por lo que constituye para la maestra un recurso apropiado para recontextualizar las emisiones de los niños y conducir el discurso en la dirección que requiere para su argumentación.

El establecimiento de este vínculo intertextual permite a la maestra poner en juego su poder interaccional. La maestra a la vez que reconoce las contribuciones de los niños y los hace adoptar roles en su propio discurso académico, acorta la distancia interpersonal estableciendo con ellos una relación estrecha.

Los niños responden a la pregunta de la maestra -*...Pero yo quiero saber ¿el referí que tuvo que leer antes, saber, aprender para poder dirigir el partido?* (turno 39)- con ejemplos particulares de reglas -*cuando le pone el pie*

es ful, cuando le pegan despacito es tiro libre y cuando le pegan fuerte es amarilla (turno 43)-. La maestra estructura el andamiaje que sostiene la última parte del intercambio y en la que desarrolla el carácter de obligatoriedad de las reglas recuperando este patrón que alterna ejemplificaciones con generalizaciones.

En efecto, luego de reformular los conceptos particulares de los niños en términos más generales y de vincularlos con el concepto de reglamento -...*todo lo que hay que hacer, cómo tiene que cobrar, cómo tiene que decidir el referí es un re-gla-men-to (turno44)*-, en sus restantes intervenciones la maestra presenta ejemplos de este concepto. Pero, sus ejemplos se destacan porque en ellos incorpora, a través de discurso referido directo, las voces de los personajes -...*en un reglamento está todo escrito porque el referí puede decir: "¡Ah! yo cuando pegan codazos no les cobro nada; cuando se va la pelota afuera no importa total; si hay penal, no, yo no lo cobro ". Entonces no puede decir así porque está escrito en el reglamento y todos tienen que seguir eso que está escrito. El reglamento dice: "cuando la pelota se va afuera un jugador tiene que sacarla con la mano".(turno 46); ...Porque sino el jugador dice: "¡Ah!, no yo no la quiero patear de acá, yo la quiero patear de acá que está más cerquita, así hago el gol". Pero no puede decir eso porque resulta que el reglamento dice que la tiene que poner en el punto del penal (turno 52)*-.

Las palabras de la maestra crean un verdadero espacio dialógico teatral, en el que los personajes producen un diálogo en el más puro estilo conversacional cotidiano. Asimismo en los turnos 46, 50 y 52 la maestra atribuye procesos verbales al reglamento -*el reglamento dice...*- y lo incorpora a la construcción dialógica de la clase presentándolo como una fuente semiótica generadora de significados. "Haciendo hablar a otros" la maestra introduce la dimensión de obligatoriedad del reglamento que generaliza en los turnos 58 y 60 -*para hacer lo que dice el reglamento, para cumplirlo*-.

La maestra usa el discurso referido como una estrategia que le permite alternar sus propias palabras con las palabras de otros en la construcción de un andamiaje que sostiene su argumentación haciendo que el contenido sea más interesante y a la vez más accesible para los niños.

Discusión

Los intercambios registrados entre una maestra y un grupo de niños en un aula de primer grado ilustran los procesos de colaboración en la construcción de significados. La maestra parte del conocimiento que los niños ya tienen y en base a este conocimiento concreto, particular y fragmentado y a sus intervenciones que conforman un andamiaje orienta el razonamiento de los niños hacia la elaboración de conceptos complejos.

El análisis pone de manifiesto el valor estratégico de algunos mecanismos y recursos pragmático-discursivos en la estructuración de este andamiaje que apoya la comprensión de los niños.

Una de las estrategias que caracteriza al andamiaje de la maestra resulta de la articulación entre las reformulaciones de las emisiones de los niños y el empleo de pistas prosódicas para señalar la información reemplazada. En el proceso de construcción de significados, las intervenciones de la maestra introducen en el molde de las emisiones previas de los niños sólo las alteraciones necesarias para clarificar los conceptos y avanzar en la conversación. La gran cantidad de repeticiones enfatiza la fuerza con que se presenta la información nueva; énfasis que se ve a su vez incrementado por las pistas prosódicas que proporciona la maestra.

El alto grado de isomorfismo en el intercambio reduce las demandas cognitivas que implica para los niños poder seguir la conversación. La redundancia facilita la comprensión proporcionando un discurso menos denso semánticamente (Tannen 1989). Como la maestra retoma, repite e integra lo que los niños van diciendo, ellos no necesitan recuperar esta información de su memoria. Los niños pueden, entonces, concentrar su atención y sus esfuerzos cognitivos en comprender la información nueva, cuya saliencia ha sido además señalizada prosódicamente por la maestra.

Al recurrir a la prosodia para realizar su intención comunicativa, la maestra se apoya en modos no lexicalizados de transmitir la información que, tal como lo mostraron Gumperz y Field (1995), son más familiares para los niños pequeños. De este modo, la maestra introduce las formas lexicalizadas requeridas para participar del discurso escolar con el apoyo de estrategias no lexicales que todos los niños manejan con facilidad previo a su ingreso a la escuela (Collins y Michaels 1988, Simons y Murphy 1988, Michaels 1988). En este sentido, el andamiaje de la maestra, a la vez que promueve la comprensión de los contenidos particulares que se tratan, constituye también un puente para la transición al discurso escolar.

La otra característica que distingue al andamiaje de la maestra está dada por el rol crucial que tienen los patrones de discurso referido en el proceso de desarrollo de la argumentación de la maestra y en la construcción dialógica de la clase. Tal como ha sido señalado por diversos autores (Tannen 1989, Lucy 1992, Baynham 1996, Mahler 1997, entre otros) el discurso referido implica mucho más que la simple imitación o repetición de una emisión original previa. Es un mecanismo para anclar el discurso en el cotexto y, por lo tanto, sus funciones en la producción textual sólo pueden ser comprendidas en el marco discursivo particular.

Los datos presentados en este trabajo muestran que a través de discurso referido la maestra manipula la distancia social con sus alumnos y los induce a adoptar roles en el trabajo intelectual de la clase. La maestra incluye las voces de sus alumnos en su discurso y son, entonces, ellos quienes se plantean los problemas y quienes aportan marcos de referencia para contribuir a su solución.

Por medio de discurso referido indirecto, la maestra retoma las emisiones de los niños y las recontextualiza en

la dirección que requiere para su argumentación, pero manteniendo la cualidad dialógica de la interacción.

El discurso referido directo funciona como un mecanismo que le permite a la maestra crear contextos ficcionales. Usando el formato de discurso directo, la maestra reconstruye lo que los niños u otros personajes podrían decir y de este modo "dramatiza los significados" (Baynman 1996). La inclusión de otras voces en el discurso hace el contenido más interesante para los niños y promueve, por lo tanto, su compromiso con la tarea. Beck, Mckeown y Worthy (1995) han comprobado experimentalmente que la presencia de diversas voces en los textos escritos no sólo hace el contenido más atractivo para los niños, sino que, además y como consecuencia de ello, facilita su comprensión. Por lo que es posible pensar que también en el discurso oral este factor tiene un efecto positivo sobre la comprensión.

Las estrategias discursivas analizadas contribuyen a configurar la cooperación entre la maestra y los niños -el andamiaje- que es el núcleo central del proceso de enseñanza y aprendizaje. La maestra se vale de repeticiones, pistas prosódicas y discurso referido para construir sus intervenciones sobre los significados que los niños aportan a la situación, ofreciéndoles en este proceso nuevas conceptualizaciones y nuevos modos de contemplar la realidad. En este sentido, dan forma a un discurso pedagógico que promueve la creación de una "zona de desarrollo potencial" (Vygotsky 1964, 1978); esto es, de un espacio de aprendizaje significativo en el que la acción de la maestra se centra en aquellas capacidades y conceptos que los niños aún no han desarrollado, pero a los que pueden acceder guiados por ella.

Notas

¹ Los rasgos prosódicos, como el acento, la entonación y el ritmo son parte de las emisiones orales y cumplen diversas funciones comunicativas. Por ejemplo, la entonación puede diferenciar emisiones, una afirmativa de una interrogativa, aunque ambas estén formadas por la misma secuencia de palabras. A través del acento, que se realiza mediante un aumento en la intensidad, duración y cambio de frecuencia fundamental en el segmento de la emisión que sustenta, el hablante le da a una palabra mayor saliencia perceptiva señalándole de esta forma al oyente que debe atender muy especialmente a su significado (Manrique, A.M.B. comunicación personal).

² El discurso referido es un recurso lingüístico que permite incorporar fragmentos textuales emitidos por otros locutores dentro del discurso propio. En el discurso directo se conserva la situación enunciativa original en su forma y contenido. En el discurso indirecto el locutor reformula las palabras de otros locutores dentro de su propio discurso recuperando el contenido y no la forma original (Mahler 1995). Desde una perspectiva pragmático - discursiva, en el discurso directo no se reproduce una emisión previa; por lo que tanto el discurso directo como el indirecto deben considerarse reformulaciones de un discurso original, o en términos de Tannen (1989) "diálogo construido".

³ En el presente trabajo se adopta la concepción tridimensional de la metodología propuesta por la Dra. Sirvent (1995). La dimensión epistemológica, que hace referencia a los conceptos e interrogantes a partir de los cuales se construye el objeto, el problema y los objetivos de la investigación ha sido tratado en la introducción. La dimensión de la estrategia general, en tanto líneas que sostienen la investigación, y la dimensión de las técnicas de recolección y análisis de información empírica se presentan en este apartado.

Bibliografía

- Baynman (1996) Direct speech: What 's it doing in non narrative discourse? *Journal of Pragmatics*, 25, 61-81.
- Beck, I.L., Mckeown, M.G. y Jo Worthy (1995) Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 30, 2, 220-238.
- Brown, G. y G.Yule (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1973) Learning how to do things with words. En Bruner y Garton (Eds.) *Human growth and development*. Oxford: Clarendon press.
- Bruner, J. (1977) Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer (Ed.) *Studies in mother - child interaction* Londres: Academic Press.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. y V. Sherwood (1976) Early rule sructure: the case "peekaboo". En R. Harre (Ed.) *Life sentences: Aspects of the social role of language*. Londres: Wiley.
- Cazden, C. (1983) Adult assistance to language development: Scaffolds, models and direct instruction. En R. P. Parker y F.A. Davis (Eds.) *Developing literacy*. Delaware, International Reading Association.
- Collins, J. y S. Michaels (1988) Habla y escritura: estrategias de discurso y adquisición de la alfabetización. En J. Cook-Gumperz (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J.O. y M.D.LeCompte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Goldenberg, y Pathy Chaves, (1995) Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- Green, M. Kantor, R. y Rotger (1991) Exploring the complexity of language and learning in classroom contexts. En B. Jonesy L. Idol (Eds.) *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillsdale, Nj.: Erlbawm.
- Gumperz, J. (1982) The linguistic bases of communicative competence. En D. Tannen (Ed.) *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.
- Gumperz, J. (1984) Communicative competence revisited. En D. Schiffrin (Ed.) *Meaning, form and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press
- Gumperz, J. y M. Field (1995) Children 's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
- Kantor, R., P. Elgas y D.Fernie (1989) First the look and then the sound: creating conversations at circle time. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 3, 184 -201.
- Lucy, J. (1992) Reflexive language and the human disciplines. En J.A. (Ed.) *Reflexive language. Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahler, P. (1997) Discurso referido y perspectiva narrativa en narraciones orales infantiles. *Lenguas Modernas*, 24, 61-82.
- Manrique, A.M.B. de y C.R. Rosemberg (1992) La lectura de cuentos en el aula. *Lectura y Vida* 13, 1, 11-20.
- Manrique, A.M.B. de y C.R. Rosemberg (1994) El intercambio verbal en el aula. Las respuestas de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Manrique, A.M.B. de y C.R. Rosemberg (1998) *Fracaso escolar. El desencuentro entre el hogar y la escuela en las comunidades collas*. Trabajo aún no publicado.
- Mehan, H. (1979) *Learning lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Michaels, S. (1988) Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós.
- Ninio, A. y J. Bruner (1978) The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-16.
- Nelson, K. (1990) Language development in context. En E.H. Bendix (Ed.) *The uses of linguistics*. Nueva York, The New York

Academy of Sciences.

Nelson, K. (1990) Origins of narrative competence. Paper presented at *The International Child Language Conference*. Budapest.

O' Connor, M.C. y S. Michaels (1993) Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 4, 318-335.

Rosemberg, C.R. y A.M.B. de Manrique (1994) La interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. En R. Gibaja y A.M.E. de Babini *La educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.

Silverstein, (1992) Metapragmatic discourse and metapragmatic function. En J. Lucy (Ed.) *Reflexive Language. Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simons, H.D. y S. Murphy (1988) Estrategias en el lenguaje hablado y adquisición de la aptitud de leer. En J. Cook-Gumperz (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós.

Sinclair, J.Mch. y R.M. Coulthard (1975) *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Sirvent, M.T. (1995) *Documento 1. Taller de Investigación*.

Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA (mimeo)

Sirvent; M.T. (1998) *Los diferentes modos de operar en investigación social*. Ficha II. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA (mimeo).

Snow, C.E. (1983) Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 2.

Strauss, A. y J. Corbin (1991) *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques* London: Sage Publications

Tannen, D. (1989) *Talking voices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tough, J. (1976) *The development of meaning: a study of children's use of language*. Allen and Unwin.

Van Dijk, T. y Kinstch, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension* Academic Press.

Vygotsky, L.S. (1964) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Wells, G. (1988) *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.