

## INTERACCIÓN VERBAL Y COGNICIÓN: EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS COLLAS EN EL ENTORNO FAMILIAR Y ESCOLAR

CELIA RENATA ROSEMBERG y ANA MARÍA BORZONE DE MANRIQUE  
Universidad de Buenos Aires y Conicet

Este trabajo se realizó en el marco de una investigación sobre los factores que inciden en el fracaso escolar de los niños de las comunidades collas del Noroeste argentino. En cuatro comunidades se confrontaron situaciones de interacción verbal en tres entornos —el hogar, instituciones comunitarias de educación inicial y la escuela— con el objeto de explorar eventuales diferencias en los patrones conversacionales, diferencias que pudieran contribuir a esclarecer el fracaso escolar de los niños collas. La recolección de datos consistió en observaciones, registradas mediante audio y video, de la interacción adulto-niño y niño-niño en los tres entornos estudiados. El análisis de los datos mostró que la experiencia conversacional del hogar y de las instituciones comunitarias proporciona a los niños un andamiaje para la comprensión y producción de discurso sostenido contribuyendo al desarrollo de la función representacional del lenguaje. En cambio, el formato interaccional rígido del medio escolar no da apoyo para que los niños continúen avanzando en su desarrollo lingüístico y cognitivo.

### 1. INTRODUCCIÓN

La relación entre la interacción social y el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño comenzó a ser estudiada por investigadores contemporáneos a partir de la adopción de la teoría sociohistórica de Vygotsky (1964, 1978). El énfasis de esta teoría en el origen social y cultural del lenguaje y la cognición provocó un giro en la concepción del desarrollo infantil que llevó a considerar este proceso como una función de la actividad cognitiva del niño en las condiciones específicas del medio en que vive (Bruner 1973, 1977, 1986, Nelson 1988, 1989, 1990a, b, 1991, 1996, Wertsch 1991, Rogoff 1994).

Esta perspectiva teórica dio lugar a numerosos estudios realizados, en su mayoría, sobre la base de observaciones de situaciones naturales de interacción en el hogar (ver, por ejemplo, Snow y Ferguson 1977, Donaldson 1978, Ninio y Bruner 1978, Wells 1985, Snow 1986). Los resultados de estos trabajos muestran que, desde su nacimiento, el niño está inmerso en intercambios sociales con otras personas, intercambios en los que la conversación ocupa un

lugar relevante. El niño participa en situaciones familiares y rutinarias de juego, baño, comida, vestido, trabajo, organizadas por adultos y niños más grandes. Estas rutinas, en cuya textura está incrustada la conversación, constituyen sus primeras experiencias de eventos sociales. A partir de ellas, los niños comienzan a construir un modelo del mundo y de la lengua hablada en su comunidad. El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños tiene lugar en el contexto de estas situaciones de interacción social, en las que los participantes están activamente involucrados y a las que cada uno lleva sus experiencias y conocimientos.

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, 1986) 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.

Entre las estrategias verbales usadas por el adulto se han descrito las reformulaciones y las expansiones (Nelson, Carskaddon y Bonvillian 1973, Snow, Perlman y Nathan 1987, Cazden 1988) del habla del niño que lo ayudan a lograr sus intenciones con medios lingüísticos. La cooperación entre el adulto y el niño es posible cuando el patrón que se establece da lugar a un intercambio recíproco y bidireccional en torno a una actividad cuyo objetivo es comprendido y compartido por ambos participantes; esto es, cuando la relación entre los participantes se caracteriza por su intersubjetividad (Trevathan 1977, 1986).

Para los niños, las actividades socialmente compartidas tienen significado y las comprenden porque participan en ellas y desempeñan un papel determinado. En estos eventos, el aprendizaje del niño está contextualizado no sólo porque aprende haciendo, sino porque lo que hace tiene un uso y una función evidentes. Rogoff (1994) propone el concepto de 'participación guiada' para dar cuenta del modo en que el niño aprende tomando parte —observando, haciendo y hablando— en actividades realizadas junto con miembros de su grupo social.

En la matriz de aprendizaje, que configura la estructura de la interacción, tiene lugar una construcción colaborativa de conocimientos en la que el lenguaje ocupa un rol fundamental en tanto sistema representacional que cumple no sólo funciones cognitivas internas, sino también funciones comunicativas externas. Esta doble función del carácter representacional del lenguaje constituye la hipótesis central del modelo de desarrollo cognitivo de Nelson (1996), quien atribuye al lenguaje, en tanto mecanismo discursivo, una gran potencialidad para representar el conocimiento en formatos lingüísticos, para compartir representaciones a través del diálogo y para cons-

truir conocimientos no evidentes en el mundo real, pero modelados y representados por el lenguaje en el mundo social. El planteo teórico de Nelson, al centrarse en el carácter representacional del lenguaje, revela una nueva perspectiva para el análisis y la interpretación de la interacción verbal en los procesos de enseñanza y aprendizaje, basada en las consecuencias cognitivas de la interacción.

Hasta el presente, los estudios realizados en el marco escolar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la interacción verbal 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, teniendo en cuenta dimensiones tales como: distribución del turno de habla, dirección del intercambio conversacional y estrategias para tomar la palabra (Sinclair y Coulthard 1975, Mehan 1979, Green y Harker 1988, Kantor, Elgas y Fernie 1989, Green, Kantor y Rogers 1991, O'Connor y Michaels 1993, Manrique y Rosemberg 1992, 1994, Rosemberg y Manrique 1994, Goldenberg y Patthey Chavez 1995). Por otra parte, el énfasis se ha puesto 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. El maestro inicia proporcionando o recabando información, el niño responde y el maestro evalúa la corrección de la respuesta del niño.

Las investigaciones recientes introducen un cambio significativo con respecto a las mencionadas en los dos párrafos anteriores, tanto por el hecho de tomar como objeto de análisis otras situaciones que no responden a la estructura tradicional de la secuencia iniciación–respuesta–evaluación, ligada a una concepción de la enseñanza como transferencia de información del maestro a los niños, como por centrarse en el microanálisis de los procesos discursivos. Se trata de situaciones que son semejantes a las del 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 maestro, en tareas disímiles tales como construir el significado de un texto, hacer un experimento, medir una superficie, resolver un problema o comprender y aplicar un concepto (Wells 1985). Una condición necesaria para la colaboración es que maestro y niños logren intersubjetividad en su representación de la tarea y en sus propósitos; es decir, cada uno de ellos necesita saber qué comprende el otro y cuáles son sus intenciones. El andamiaje del maestro puede ayudar a los niños a comprender, interpretar, elaborar, producir y cuestionar las ideas y textos complejos que están imbricados en la actividad. El patrón de interacción que se crea en estas situaciones ha sido indistintamente denominado 'conversaciones exploratorias' (Tough 1977), 'habla en

colaboración' (Wells 1988) y 'conversaciones instruccionales' (Goldenberg y Patthey Chavez 1995).

Los estudios sobre el aprendizaje guiado en el aula han comenzado a analizar más detenidamente el proceso colaborativo de construcción de conocimientos que tiene lugar a través del lenguaje. En estos trabajos, que tienen por objeto diversas situaciones de interacción entre el maestro y los niños —relatos de experiencias personales (Michaels 1988), lecturas de cuentos (Rosemberg y Manrique 1994), debates (O'Connor y Michaels 1993), lectura en grupos (Goldenberg y Patthey Chavez 1995)—, se ha identificado una estrategia de forma conversacional, pero con propósito pedagógico (Gumperz y Field 1995), de la que algunos maestros se valen para construir en colaboración con los niños un discurso coherente. Se ha observado que estos maestros retoman e incorporan los enunciados de los niños en enunciados expandidos. Retomando, expandiendo y reconceptualizando las emisiones de los niños o ayudándolos a expandir sus propias contribuciones por medio de preguntas y comentarios, los maestros "tejen" en forma cohesiva la información ya introducida con ideas nuevas. De este modo, en la conversación se amplía el mundo conceptual del niño construyendo los significados en forma conjunta.

Al igual que en el hogar, dentro del aula las oportunidades de aprendizaje lingüístico y cognitivo dependen de los patrones de interacción que se establezcan entre el adulto y los niños. Estos patrones, en tanto representan distintos tipos de experiencias de conversación y razonamiento, dan lugar a entornos de aprendizaje bien diferenciados.

En una investigación reciente sobre los factores que inciden en el fracaso escolar de los niños de las comunidades collas del Noroeste argentino (Puna y Quebrada de Jujuy y Valles de Salta) se han confrontado las situaciones de interacción verbal en el hogar, en instituciones comunitarias de educación preescolar y en la escuela<sup>1</sup>. El estudio tuvo por objeto explorar eventuales diferencias entre estos entornos en cuanto a una serie de dimensiones: los patrones de interacción verbal, los tipos de conocimientos, las estrategias de aprendizaje y los usos del lenguaje, diferencias que pudieran esclarecer el fracaso escolar de los niños collas. El propósito de este trabajo es presentar los resultados del análisis comparativo de una de las dimensiones, los patrones de interacción verbal, centrando la interpretación de los resultados en las consecuencias cognitivas que tienen, para el desarrollo de los niños, las diversas experiencias conversacionales a las que se hallan expuestos.

<sup>1</sup>Los resultados que se presentan en este trabajo son parte de una investigación realizada en el marco del Programa Yachay de la Fundación O.CLA.DE. (Obra Claretiana para el Desarrollo de las Comunidades Collas), con financiamiento de la Fundación Van Leer (Holanda). El Programa Yachay, dedicado a mejorar las condiciones de vida —salud, alimentación y educación— de los niños de las comunidades, promovió esta investigación con el objeto de contar con un diagnóstico científico que fundamentara cambios en la intervención pedagógica.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. *Sujetos*

En esta investigación se tomaron como casos típicos cuatro comunidades, dos de Jujuy (Suripugio y Paicone) y dos de Salta (Pueblo Viejo y Poscaya). En las comunidades participaron en la investigación los docentes que tenían a cargo un plurigrado (primero, segundo y tercer grado de la Enseñanza General Básica), las mamás cuidadoras de las salitas comunitarias de educación inicial y sus grupos respectivos de niños. Cabe señalar que en las comunidades collas no hay jardines de infantes ni docentes del sistema formal de educación. Debido a ello, la educación preescolar es atendida por señoras de la comunidad (mamás cuidadoras)<sup>2</sup>.

Para el seguimiento de sus interacciones en el hogar, se seleccionaron 16 niños, 2 de primer grado —entre 6:6 y 7 años— y 2 de las salitas —entre 2:11 y 4 años— de cada comunidad.

### 2.2. *Recolección de los datos*

La recolección de los datos consistió en observaciones de la interacción verbal y no verbal en cada uno de los ámbitos objeto de estudio: escuela, salita y hogar. Los registros se llevaron a cabo a través de audio y video y fueron realizados por los promotores del Programa Yachay que tienen inserción en las comunidades y que recibieron entrenamiento especial para la tarea. El corpus de datos obtenido comprende: 17 observaciones de la jornada en la escuela, 15 observaciones de la jornada en las salitas, 44 observaciones en el hogar de los niños seleccionados de las salitas y 42 observaciones en el hogar de los niños seleccionados de la escuela.

### 2.3. *Análisis de los datos*

Se empleó una metodología de análisis cualitativo, el método comparativo constante (Glaser y Strauss 1967, Strauss y Corbin 1991), para analizar los patrones de interacción verbal en los tres entornos —hogar, salita, escuela—.

La unidad de análisis considerada para los tres ámbitos fue la situación socialmente organizada, entendida como un contexto de actividad construido por las personas en interacción con otras y cuya estructura se caracteriza por su objetivo, el espacio y el tiempo en que tiene lugar, los participantes, los objetos involucrados, las acciones y la interacción verbal y no verbal.

En el análisis de los patrones de interacción verbal, objeto de este trabajo, se siguieron los siguientes pasos:

1. Lectura de los registros de observación por las dos analistas.
2. Delimitación e identificación de las situaciones de interacción en cada uno de los registros.

<sup>2</sup>El Programa Yachay de la Fundación O.CLA.DE. ha creado las salitas de educación inicial para la atención de la primera infancia y capacita a señoras de la comunidad para que se hagan cargo de esta tarea.

3. Categorización de las situaciones de interacción en cada uno de los ámbitos. Así, por ejemplo, algunas de las categorías de situaciones establecidas fueron: juego, higiene y economía doméstica, en el hogar, y situaciones de enseñanza de matemática, de enseñanza de lengua y de control de asistencia, en la escuela.
4. Análisis de los patrones conversacionales en las situaciones.
  - 4.1. Identificación de dos dimensiones significativas para la caracterización de los patrones de la conversación: los derechos y las responsabilidades de los participantes en la producción del discurso y los procesos colaborativos que promueven la elaboración de conocimiento en la conversación.
  - 4.2. Análisis de similitudes y diferencias en los patrones conversacionales entre los casos de un mismo tipo de situación en un mismo ámbito (por ejemplo, el juego en el hogar), en función de las dos dimensiones identificadas.
  - 4.3. Comparación de los patrones conversacionales entre las situaciones de los diferentes entornos considerando las dos dimensiones mencionadas.
5. Los resultados de este análisis se interpretaron en el marco del modelo de Nelson (1996) sobre el rol del lenguaje en el desarrollo cognitivo.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. *La interacción verbal en el hogar*

Los niños collas no permanecen durante el día en su hogar; se mueven libremente por la comunidad, a menudo en grupos de pares, participando en tareas que realizan sus familiares y otros adultos, observando lo que sucede y jugando con niños de distintas edades en sitios diversos. La conversación está presente en todas las situaciones que conforman la vida de los niños, situaciones que les proporcionan muchas y diferentes oportunidades de interactuar con adultos y con otros niños.

En esta cultura, a diferencia de lo que sucede en la clase media urbana, la interacción está menos polarizada en la díada madre-niño. De este hecho se ha inferido a menudo, en estudios etnocéntricos, que los niños tienen poca estimulación verbal. Pero no se ha tenido en cuenta que estos niños tienen diferentes interlocutores en la conversación (hermanos, primos, tíos, vecinos) con quienes mantienen interacciones flexibles y recíprocas.

Los niños collas adquieren las normas comunicativas que regulan la interacción en su comunidad: respetan la alternancia de turnos, intervienen en forma pertinente en los intercambios, los inician en muchas ocasiones y colaboran en su desarrollo. Así, por ejemplo, Mario (3:10 años) se acerca a saludar al agente sanitario e inicia una conversación con él.

- (1) Mario: *¿Te va yendo a Iruya? Mamá se ha ido a ve abelita con bebé.*  
 Agente: *¡Ah! chango no tenés mamá.*  
 Mario: *No hay mami casa.*  
 Agente: *¿Querés que yo te traiga a la mamá el lunes?*  
 Mario: *Sí.*

Aunque los niños parecen disponer libremente de los espacios para comunicarse, proponiendo y cambiando los tópicos, no monopolizan la conversación cuando ésta es entre adultos y están conscientes de que no deben intervenir en ciertas situaciones. Ernestina (6:6 años) explícitamente hace referencia a esta norma.

- (2) Ernestina: *¡Puaj!, caima está, caima está en serio... a la papa falta un poquito... madrina falta sal a la olla, le voy a decir, le voy a decir, ¿cómo no viene aquí?, ¿cómo no viene aquí?, le falta sal a la olla.*

Observadora: *Andá, decile.*

Ernestina: *No, ella me reta cuando está conversando.*

Observadora: *No quiere que la vayas a interrumpir.*

Ernestina: *Ella, cuando está conversando, no quiere; después, cuando viene para acá, recién.*

A menudo las conversaciones tienen un carácter exploratorio puesto que en ellas se ponen en juego estrategias cognitivas de resolución de problemas, de organización de la información y de razonamiento cuando se sugieren alternativas de acción futura, se elaboran y amplían conceptos, se discute y debate y se relatan, en colaboración, eventos pasados. El siguiente intercambio entre Mabel (6:2 años) y sus amigos tiene lugar durante un paseo por el río. Los niños muestran un uso elaborado y complejo del lenguaje que les permite producir y comprender discurso extendido. En la conversación, los niños comparten experiencias que han tenido con víboras y crean, a través del lenguaje, modelos situacionales que representan sus experiencias.

- (3) Adolfo: *Aquí hay víbora.*

Jorgelina: *Cuando estaba subiendo, ha visto la víbora y se ha soltao.*

Marisol: *Yo' taba por sacar nidito, miro así, abriendo su boca la víbora me ha querido morder y mi largao.*

(todos arrojan piedras y comentan lo sucedido, pero el animal no está).

Jorgelina: *Vamos a sacar cañas.*

Mabel: *Vamos por aquí, otro día por ahí han caído piedras.*

Jorgelina: *Una vez yo iba con la Clementina pa'l carnaval era, iba con la Clementina y ha salío víbora, mi papá la ha muerto, grande era la víbora.*

Mabel: *No, delgadita era.*

Estos eventos comunicativos son la base para que los niños adquieran tanto un control productivo de sus recursos lingüísticos como también un conocimiento socioculturalmente significativo. Esta adquisición se logra a través de la participación del niño en actividades mediadas por adultos y niños más competentes de su grupo social, actividades en las que la interacción que se establece pone en escena las interpretaciones colectivas.

En el fragmento que se presenta a continuación, Ernestina, que está en el gallinero, recurre a una creencia de la zona sobre un fantasma —el condenado— para asustar a Mario y hacer que regrese a su casa.

- (4) Mario: *Permisito, po, permisito, po.*

Ernestina: *El candau, che, yo estoy por poner el candau a éste, voy a poner el candau otra vez. Che Mario, vos salís, ¿no? Veamos si no tienen huevos. No, no tienen ni un huevo las gallinas.*

*¿Quién te ha gritao allá abajo? Mario, ¡salí de ahí! ¡No! ¡No dentres por ahí! No, Mario, andá por ahí para tu casa. ¿Quién gritará?*

Madrina: *¿Dónde?*

Ernestina: *De allí abajito se oye gritar: "Vengan a traer leña".*

Madrina: *¿Quién está gritando?*

Ernestina: *Un gente. ¡Uuuuaaaa! está gritando. Yo he ido a ver y no había nada.*

Madrina: *¿Quién será?, ¿no?*

Ernestina: *¿Quién será?, quién sabe el condenau está llamándote, aaaaaeee condenau.*

En el proceso de construcción colaborativa del discurso, el carácter representacional del lenguaje hace posible que el niño comparta sus representaciones de conocimiento con otras personas y pueda beneficiarse de las representaciones de conocimiento construidas por otros.

El fragmento que se presenta a continuación es parte de un intercambio entre Mario, sus hermanos, Mirta (4:6 años) y Luis (5:10 años), y su padre en el que reconstruyen, en colaboración, un evento pasado.

- (5) Mirta: *Michi se ha comiú al lorito.*  
 Mario: *Tía se ha enojao con Michi; dice: "Michi' ta hambreao, se ha comiú al lorito", ¿no, papi?*  
 Padre: *No sabemos, bebé, pueden ser el gato o el perro que se hayan comiú al lorito.*  
 Luis: *Ha sido el Chiladito, yo lo he visto corretear al lorito.*  
 Mirta: *No Luis, ha sido el Michi.*

En el intercambio se pone de manifiesto el poder del lenguaje para negociar interpretaciones intersubjetivas. La intervención del padre conduce a los niños a considerar diversas posibilidades y causas alternativas. El empleo de discurso referido por parte de Mario —*Tía... dice: "Michi' ta hambreao, se ha comiú al lorito"*— muestra cómo el niño ha construido su representación del evento sobre la base de la representación lingüística de éste en la narración de la tía y que puede intercambiar esa representación con su padre y sus hermanos.

La muerte del loro fue objeto de diversos intercambios entre los niños. En el fragmento que sigue, Mario, sus hermanos, Mirta y Luis, y su vecina, Ernestina, discuten sobre el responsable de la muerte del loro. Cada uno defiende a su animal y cuenta a la observadora su versión de lo sucedido.

- (6) Ernestina: *Esos árboles, ahí subía el lorito, ahí, ahí, ahí.*  
 Observadora: *Sí, el lorito subía, subía.*  
 Ernestina: *Ahí, ahí, ahí, ahí, ahí, ahí.*  
 Observadora: *¿Qué ha pasado con el lorito?*  
 Ernestina: *¿Qué señorita?*  
 Observadora: *¿Se lo ha comido el Chiladito?*  
 Ernestina: *¡No!*  
 Mirta: *Sí, se ha comiú.*  
 Ernestina: *No, el Michi de ella no más.*  
 Observadora: *Vos me contaste que se lo había comido el Chiladito.*  
 Ernestina: *No, ese Michi de ella no más lo ha comiú.*  
 Observadora: *¡Ah! el gato de Mario.*  
 Ernestina: *Chiladito, no.*  
 Mario: *¡Noo!, Chiladito se ha comiú.*  
 Ernestina: *No, nada, ese gato era porque hemos sabiú que estaba comiendo ése.*

- Mario: *No, él no comió loro.*  
 Ernestina: *Sí, él le ha rasguñau la carita.*  
 Mario: *¡No ha comió nada!*

En este intercambio, el lenguaje se emplea para circunscribir los modos en los que debe interpretarse la experiencia. Ernestina niega que haya sido su perro quien se comió al loro e intenta sostener su versión a través de diversas estrategias: acusa al gato de sus amigos, pone en primer plano sus representaciones y se las atribuye también a otros empleando la primera persona del plural —*hemos sabió que estaba comiendo ése*— y realiza afirmaciones para aportar evidencias de que fue un gato y no un perro el responsable —*él le ha rasguñau su carita*—.

En otra oportunidad, los hermanos continúan conversando y desentrañando las circunstancias de la muerte del loro.

- (7) Mario: *Mi perro se ha comió la comida de la olla de barro, de mi casa.*  
 Luis: *Y el Chiladito se ha comió al lorito del Antolín.*  
 Mario: *Lo ha matao.*  
 Luis: *Sólo ha dejao las patitas.*  
 Observadora: *¿Y por qué habrá dejado sólo las patitas?*  
 Luis: *Porque eran muy duras para comer.*

La conversación arma un entramado en el que la intervención de cada uno de los niños se “teje” con la intervención anterior, aportando sus consecuencias —*el Chiladito se ha comió al lorito, lo ha matao, sólo ha dejao las patitas*—. La pregunta de la observadora conduce a Luis a hacer una inferencia que muestra el uso por parte del niño de las formas y estructuras lingüísticas para manipular mentalmente los componentes de una idea que en su forma dinámica, no lingüística, sería impenetrable —*loro, patas duras, no se pueden comer*—.

El uso del lenguaje para pensar y realizar inferencias se manifiesta también en aquellos casos en que los niños buscan averiguar sobre el mundo y atribuir sentido a las condiciones específicas de la realidad en que viven. Los siguientes fragmentos son extractos de intercambios entre Ernestina y su madrina Verónica que ejemplifican este uso.

Ernestina mira los chanchos junto a su madrina Verónica.

- (8) Ernestina: *¿La chancha, no sentirá?*  
 Verónica: *¿Qué no sentirá?*  
 Ernestina: *Que están chuchando (= mamando).*  
 Verónica: *Claro que siente.*

Ernestina opina sobre el sitio en que vive.

- (9) Ernestina: *A mí me gusta vivir aquí. El agua no queda tan lejos, allá hay que traer agua falda abajo.*

Ernestina discute con su madrina la conveniencia de poner trampas para el zorro.

- (10) Ernestina: *No, no pongamos trampa, nosotros no más nos vamos a agarrar el dedo. Sangrando va a estar.*

El poder analítico del lenguaje se muestra de un modo aun más evidente cuando los niños, en su esfuerzo por lograr que su interlocutor comprenda aquello que quieren comunicar, aclaran categorías conceptuales; por ejemplo, Anita (3: 7 años) y Pedro (3:5 años) evitan un malentendido especificando el concepto al que aluden.

- (11) Anita: *Yo estabai en el puesto.*  
 Pedro: *¿Puesto? En el pueblo será pue, no puesto, pueblo de Jujuy, pueblo de Santa Rosa...*  
 - Anita: *Nosotros 'tamos en Picatoma.*  
 Pedro: *¡Ah!; Ah!*  
 Anita: *Arriba.*  
 Pedro: *¡Ah! ése, la estancia la Berna.*  
 (Anita se ríe).

Pedro no entiende que con *puesto* Anita está aludiendo a los corrales en zonas más elevadas de la montaña a los que se lleva a pastar a los animales; cree que Anita se refiere a un pueblo. Para aclarar el significado de lo que quieren comunicar, ambos niños presentan casos particulares de las categorías conceptuales a las que se están refiriendo: Pedro, *pueblo de Jujuy, pueblo de Santa Rosa*, y Anita, *puesto Picatoma*.

Puede pensarse que este interés que evidencian los niños pequeños por alcanzar la comprensión mutua de los significados en el intercambio es, en parte, el resultado de los esfuerzos que realizan los adultos y niños mayores de la comunidad por atender a las dificultades de los más pequeños y por proyectarse sobre sus significados. En el siguiente fragmento de intercambio entre Mario y su tía Verónica, los comentarios y preguntas de ésta constituyen un andamiaje para que Mario logre comunicar un evento pasado.

- (12) Mario: *El papá allá chanchito.*  
 Verónica: *¿La mamá tiene chanchitos allá?*  
 Mario: *Sí, matao el papá.*  
 Verónica: *¿El papá ha matao el chancho?*  
 Mario: *Sí, he comío chanchito.*  
 Verónica: *¿Y no le has dejao nada a la tía?*  
 Mario: *Sí, allá abajo hay.*  
 Verónica: *Bueno, después vamos a ir a buscar chanchito, ¿no?*

Como se observa en el fragmento, las intervenciones de Verónica se sintonizan con el contenido semántico de las emisiones de Mario. En sus intervenciones retoma el tema planteado por el niño y trata de interpretar su mensaje sin interrumpir el intercambio. Verónica adopta la perspectiva del niño al incorporar en sus intervenciones algún aspecto de lo que él acaba de decir —*el papá allá chanchito, ¿la mamá tiene chanchitos?*— y, al reestructurarlo o expandirlo proporcionando nueva información, induce al niño a desarrollar el tema —*sí, matao el papá*— y le muestra formas más completas para expresar

su intención. El niño tiene así la posibilidad de procesar la información que le proporciona el adulto en relación con su propia emisión.

Esta estrategia —retomar lo que dice el niño, reformularlo e incluirlo en otro contexto— constituye, además, una estrategia interaccional que posibilita la integración de trozos de información desconectada y el desplazamiento paulatino de los tópicos, dando lugar a la construcción colaborativa de discurso temáticamente relacionado. En estas situaciones, el lenguaje, en tanto mecanismo discursivo, proporciona a los niños un modelo para organizar los eventos del mundo e integrar conceptualmente la experiencia.

### 3.2. *La interacción verbal en las salitas comunitarias de educación inicial*

El ingreso de los niños a las salitas no parece producir un corte en los modos de relacionarse e interactuar. Por el contrario, la transición de los niños del hogar a la salita se caracteriza por una evidente continuidad cultural. De hecho, las salitas son comunitarias y las mamás cuidadoras son miembros de la comunidad y, como tales, mantienen en su desempeño las formas de interacción y modalidad de trato propias de su cultura. A ello se debe que los niños usen el lenguaje con los mismos propósitos que en el hogar, que inicien constantemente generando un formato de interacción que, por su flexibilidad y simetría, convierte a las salitas, en tanto espacio comunicativo, en un ámbito muy semejante al hogar.

Así como en el hogar, en las salitas el juego constituye una forma de explorar y dar significado a los eventos del mundo. Éste es un factor que incide favorablemente en el lenguaje. En efecto, la construcción de mundos imaginarios mediante el lenguaje hace necesario el empleo de formas más complejas.

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

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

En esta situación es importante el hecho de que la mamá cuidadora responde a la sugerencia de una niña —*yo quiero ollita*—, la reestructura y reconceptualiza —*vamos a hacer un guiso*— y proporciona un andamiaje que despliega en el juego el guión de preparación de la comida. En el contexto de la comunicación, las reestructuraciones y reconceptualizaciones de la mamá cuidadora conectan lo que el niño ya sabe con lo que debe aprender, ampliando sus conceptos sobre los objetos y eventos. La situación crea también un contexto que otorga sentido a la actividad, tan frecuente en otros medios (clase media urbana), de nombrar objetos presentes y facilita la producción lingüística.

El lenguaje es un elemento fundamental en la construcción y desarrollo del juego. En este sentido, las mamás cuidadoras están proporcionando el uso del lenguaje como guía para la acción y para planificar y considerar posibilidades. En el siguiente ejemplo, las intervenciones de la mamá cuidadora —reestructuraciones y expansiones de las emisiones— conducen al niño a anticipar y explicitar lo que va a hacer, desarrollando la trama narrativa de su juego.

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

Este intercambio presenta características similares a los registrados en el hogar. En ambos entornos, la sincronización de las intervenciones, el sentido compartido del tema, las estrategias de apoyo —reestructuraciones y expansiones— proporcionan un andamiaje que da espacios amplios para la participación del niño y que, a la vez, constituye un modelo discursivo para pensar, elaborar e integrar los eventos del mundo.

Pero en las salitas de educación inicial, las mamás no sólo mantienen con los niños intercambios parecidos a los del hogar, sino que asimismo los introducen en interacciones formadas por secuencias de preguntas y respuestas que los preparan para participar en el discurso escolar.

- (15) Mamá cuidadora: *Esperen, esperen, ¿cómo eh? ¿Estos tamaños cómo son? Esta manzana es en comparación de ésta... ¿cómo es? (les entrega unas hojas en las que están dibujadas manzanas de diferentes tamaños).*  
 Leo: *Yo ve estito...tomen.*  
 Pablo: *Grande.*  
 Mamá cuidadora: *Esperen, atención, ¿sí? Después les doy más hojitas. Bueno dale, Albina, esperá. ¿Cómo es esta manzana?*

- Leo: *¡Grande!*  
 Mamá cuidadora: *¿Cómo es Pablo?*  
 Pablo: *Grande.*  
 Mamá cuidadora: *¿Ésta?*  
 Pablo: *Teke (= pequeña).*  
 Mamá cuidadora: *(se ríe) No, ¿cómo es?*  
 Pablo: *Grande.*  
 Mamá cuidadora: *Ésta es grande, ¿ésta es?*  
 Pablo: *Me...*  
 Mamá cuidadora: *Mediana. Repitan todos, mediana.*  
 Pablo: *Mediana.*  
 Mamá cuidadora: *¿Y ésta?*  
 Leo: *Chiqui...*  
 Mamá cuidadora: *Chica. Ahora de nuevo, esta manzana es...*

Este intercambio, cuya estructura responde a la secuencia iniciación–respuesta–evaluación, tiene un objetivo específico: enseñar a los niños los nombres correspondientes a una dimensión de conocimiento (tamaño). El intercambio tiene lugar en el marco de una actividad en la que se les proporciona ejemplos de las categorías de la dimensión (dibujos de manzanas chicas, medianas y grandes) como una vía para facilitar la representación mental de las diferentes alternativas de tamaño.

### 3.3. *La interacción verbal en la escuela*

Los esfuerzos por comprender y ser comprendidos, las conversaciones exploratorias en las que se construye discurso en colaboración y la estructura simétrica de participación diferencian los intercambios del hogar y de la salita respecto de los de la escuela.

La reciprocidad que caracteriza los intercambios en el medio familiar y en las salitas no es frecuente en el marco escolar. Los derechos de participación de los niños y también sus responsabilidades en la producción de la conversación están muy restringidos por el control del maestro; control que se hace evidente no sólo porque es él quien habla la mayor parte del tiempo y a quien se dirigen la atención y las intervenciones de los niños, sino además porque las preguntas cerradas que formula limitan la participación de los niños a una breve respuesta.

El maestro inicia, el niño responde y el maestro evalúa la corrección de la contribución del niño. La secuencia iniciación–respuesta–evaluación, que representa la estructura de la lección tradicional, es el modelo que da cuenta de prácticamente todas las interacciones que tienen lugar en el aula.

- (16) Maestro: *¿Qué hace en el horno la mami?*  
 Ernestina: *Hace pan.*  
 Maestro: *¿Y qué más hace en el horno?*  
 Pedro: *Pan dulce.*  
 Ernestina: *Ofrendas.*  
 Maestro: *¿Y ofrendas para quién?*  
 Ernestina: *Pa' todos los santos.*  
 Maestro: *Para todos los santos, para las almitas. Y las ofrendas ¿de qué están hechas?*  
 Yolanda: *Masa.*

Cuando inician, los niños se dirigen al docente para solicitar su evaluación, “¿Está bien, maestro?”, alguna indicación formal, “¿Con lápiz negro, maestro?” o, de modo no verbal, para mostrarle el cuaderno. En ningún caso sus iniciaciones tienen lugar durante el desarrollo de un tema como una contribución, planteo de duda o pregunta.

En el aula, el discurso reviste el carácter de monólogo al no poder los niños contribuir a su desarrollo en otros términos que los estipulados por el maestro. El control de los contenidos por parte del maestro, dado tanto por la introducción de los temas como por la secuencia interaccional a través de la cual se transmiten, hace que la clase tenga un nivel elevado de cohesión temática que, si bien podría posibilitar la transferencia de información a los niños, de ningún modo los involucra en un proceso de co-construcción de discurso que dé lugar a la elaboración de conocimientos y al desarrollo conceptual.

En el siguiente fragmento, el maestro controla por completo el desarrollo del contenido a través de preguntas cerradas, produciendo todos los desplazamientos de tópicos.

- (17) Maestro: *A la mañana, ¿cómo es?*  
 Niño: *Es de día.*  
 Maestro: *¿Qué sale?*  
 Niño: *Sale el sol.*  
 Maestro: *¿Qué es lo que nos da el sol?*  
 Niño: *Calor.*  
 Maestro: *¿Y cómo estaría si no hubiera sol?*  
 Niño: *Helau.*  
 Maestro: *¿No saben por dónde sale el sol?*  
 Niños: (señalan) *Por atrás del cerro.*  
 Maestro: *A la hora de comer, ¿dónde está?*  
 Niños: (señalan arriba).

El formato interaccional, iniciación–respuesta–evaluación, tan rígido que caracteriza al medio escolar resta potencial de aprendizaje a los intercambios lingüísticos observados en el aula. El problema no reside sólo en la inflexibilidad de la secuencia, sino también en el hecho de que, por su forma y función, las intervenciones del docente en las iniciaciones y evaluaciones no promueven el tipo de actividad cognitiva necesaria para el aprendizaje.

En efecto, las preguntas cerradas con las que inicia el maestro no dan lugar a una participación extensa de los niños, ni a una elaboración conceptual porque, por un lado, el contenido de la respuesta es ya conocido por ellos y, por otro, no se busca, a través de las preguntas, que los niños operen cognitivamente sobre la base de la representación lingüística que proporciona la pregunta en relación con sus propias representaciones mentales para ampliarlas o modificarlas.

Tampoco las evaluaciones del maestro apoyan la producción discursiva ni la puesta en juego de estrategias cognitivas por medio de reconceptualizaciones que conduzcan a la instanciación de conocimientos y experiencias relevantes para la conformación conjunta de un modelo de situación; no se

consideran alternativas ni se proyectan eventos en un eje temporal, estrategias que aparecen implicadas en las situaciones de interacción en el hogar.

En los fragmentos presentados, el intercambio tiene lugar en torno a conocimientos que los niños han adquirido por experiencia directa. Cuando a través de la secuencia iniciación–respuesta–evaluación el docente intenta introducir nuevos conocimientos, en sus intervenciones los niños no sólo no ponen de manifiesto que comprenden, sino tampoco preguntan o piden aclaraciones, hecho que implicaría romper con el patrón de interacción impuesto por el maestro. Por el contrario, en consonancia con el estilo de interacción del maestro, parecen apoyarse en el patrón de la secuencia verbal para acertar con la respuesta correcta o esperada por el docente.

- (18) Maestro: *¿A ver si te acordás? (señalando la letra "a")*  
 Niño: *"a" de escoba, "a" de árbol.*  
 (el maestro señala la "e")  
 Maestro: *No. ¿Qué letra estoy señalando?*  
 Niño: *"a", "me".*  
 Maestro: *Te has olvidado completamente. Vamos a ver después cómo hacemos.*
- (19) Maestra: *¿Qué letra es ésta?*  
 Niño: *La "a".*  
 Maestra: *¿Cómo tienen que decir?*  
 Niños: *"a" (abren la boca grande)*  
 Maestra: *Sí, abriendo bien la boca; luego a la "a", le sigue la...¿qué letra es ésta?*  
 Niños: *La "e".*  
 Maestra: *Y se pronuncia también abriendo la boca grande, pero así (gesticula exagerando la pronunciación). Después de la "e" sigue la letra "i".*

Es necesario señalar que no se utilizan libros para la enseñanza de la lectura. Tampoco los docentes leen a los niños textos escritos, ni dominan ellos mismos un registro de lenguaje escrito, por lo que los niños collas no tienen en la escuela ninguna vía de acceso a este registro, característico del habla y de la escritura de un adulto con un buen nivel de alfabetización<sup>3</sup>.

#### 4. DISCUSIÓN

La observación de los niños collas actuando y hablando en el entorno social de su comunidad muestra que han adquirido una importante base de conocimientos culturalmente significativos y que han logrado el desarrollo lingüístico y cognitivo esperable para su edad. Sus conocimientos están relacionados con las circunstancias familiares y de la vida y metas de la comunidad: tareas domésticas, agricultura, ganadería y prácticas artesanales. La adquisición de estos conocimientos y su organización en representaciones mentales de eventos se manifiesta a través del juego en los más pequeños, en la organización

<sup>3</sup>Corresponde aclarar que en la Argentina no se están desarrollando actualmente programas específicos para la capacitación de los maestros rurales que puedan suplir deficiencias en la formación de base.

de la tarea por los más grandes y a través del uso del lenguaje para relatar, regular y planificar las acciones.

Con respecto al desarrollo lingüístico, la habilidad que tienen los niños collas para seguir y participar en conversaciones conectadas indica, como señala Bloom (1991), que han alcanzado el control productivo de mecanismos gramaticales de cierta complejidad.

Asimismo, la participación del niño en situaciones variadas de conversación en las que los adultos o niños mayores proporcionan un andamiaje para que produzca discurso sostenido y comprenda las producciones lingüísticas de los demás, contribuye al desarrollo de la función representacional del lenguaje (Nelson 1996). En efecto, el hecho de que los niños collas muestren habilidades para recuperar de los discursos, es decir, de las representaciones verbales producidas por otros, un evento no conocido, un juicio, una creencia, un relato o información que se quiere transmitir, parece indicar que han comenzado a utilizar esas representaciones lingüísticas para modificar sus propias representaciones mentales, ampliándolas o cambiando elementos. Se trata del progreso cognitivo de habilidades complejas en pleno desarrollo que les permiten construir conocimientos a partir de lo que se dice.

Del desempeño verbal y no verbal observado en los niños collas se puede inferir que poseen ya estrategias cognitivas fundamentales: instanciar representaciones mentales y relacionarlas con las de los demás, organizar mentalmente episodios específicos en su memoria autobiográfica, construir modelos de situación, es decir, contextos cognitivos que les permiten actuar e interpretar las acciones de los demás.

Sin embargo, cuando ingresan a la escuela no sólo están lejos de haber alcanzado las habilidades cognitivas y los conocimientos de un adulto alfabetizado (Snow 1983), sino que deben también adquirir mecanismos lingüísticos para la producción de discurso sostenido y el dominio de un estilo de lenguaje escrito (Collins y Michaels 1988, Michaels 1988), así como aumentar considerablemente su vocabulario (Karmiloff-Smith 1986, Nippold 1988, citado por Garton 1994).

Si bien los niños ya poseen modelos mentales descriptivos de eventos (Bauer y Mandler 1989), han formado conceptos (Rosch 1978), nociones temporales como secuencia y duración de eventos (Nelson 1989), sin embargo no han construido aún modelos explicativos del mundo (Nelson 1996), ni reorganizado sus conceptos en sistemas jerárquicos (Benelli 1988), desarrollando un sistema abstracto de relaciones semánticas (Lucariello, Kyratzis y Nelson 1992), ni han construido nociones más abstractas del concepto de tiempo (Harner 1982), entre otros aprendizajes.

Tampoco han aprendido a leer y escribir, es decir, no poseen uno de los instrumentos simbólicos más importantes que, como medio de almacenamiento de la información o 'memoria extendida', proporciona a la cognición humana recursos ilimitados para realizar operaciones sobre representaciones externas a la propia memoria (Donald 1991).

En los diversos estudios citados se ha puesto de manifiesto que estos desarrollos resultan de la intervención adulta que, a menudo, reviste el

carácter de enseñanza explícita. Se trata del aprendizaje de conceptos, por ejemplo las categorías supraordenadas o el de la división convencional del tiempo, que no tienen existencia como tales en el mundo real. En consecuencia, si bien se construyen en parte sobre la base de las representaciones mentales de eventos, requieren de la enseñanza del adulto por ser conocimientos cultural y lingüísticamente determinados (Wertsch 1991).

La escuela es la institución social a la que se asigna la mayor responsabilidad en la enseñanza tanto de la lectura y la escritura como de conceptos abstractos que se adquieren a través del lenguaje. Las observaciones de situaciones de interacción en el aula realizadas en este proyecto ponen de manifiesto que las escuelas a las que asisten los niños collas no dan apoyo al proceso dinámico a través del cual estos niños de 6 y 7 años tendrían que avanzar en su desarrollo lingüístico y cognitivo, puesto que no contribuyen a la generación de cambios en sus sistemas conceptuales y modelos del mundo.

Las investigaciones señalan que los niños requieren a esta edad de un input lingüístico adulto más complejo (Wells 1988) y variedad y cantidad de intercambios en los que tengan una participación activa para la elaboración conjunta de distintos géneros discursivos. Es precisamente a través de ellos que la función representacional del lenguaje incide en el desarrollo cognitivo (Wertsch 1991, Nelson 1996).

Es posible que los niños collas no se involucren activamente en los intercambios escolares porque éstos no se plantean en el marco de una tarea compartida cuyos objetivos les sean evidentes. Tampoco el docente pone en juego estrategias de reciprocidad e interrelación para dar espacios a las preguntas e intervenciones extensas de los niños. Así, por ejemplo, son muy poco frecuentes las reformulaciones y expansiones de las intervenciones de los niños por parte del docente.

Las elaboraciones de las emisiones infantiles cumplen una función de representación compartida latente por medio de la cual los adultos buscan interpretar lo que piensa el niño y lo que ha comprendido (Cazden 1988). Estas estrategias facilitan sin duda la comprensión mutua, la atención conjunta y la intersubjetividad (Trevarthen 1986), aspectos interrelacionados de la interacción social que conforman una verdadera matriz de aprendizaje. Por lo tanto, cuando se confrontan las experiencias de interacción verbal de los niños en el hogar con las que les proporciona la escuela y se analizan las diferencias entre ambos entornos en el marco de una teoría evolutiva que otorgue al lenguaje un rol fundamental en el desarrollo cognitivo, se comienzan a vislumbrar los mecanismos mediante los cuales se generan las dificultades de aprendizaje de los niños en el medio escolar. El análisis de estos mecanismos, que se realizan en los patrones de interacción generados en el aula, pone de manifiesto la responsabilidad del sistema educativo en el fracaso escolar y en las consecuencias que éste tiene para la vida futura de los niños collas.

## REFERENCIAS

- BAUER, P. y J. MANDLER. (1989). Taxonomies and triads: Conceptual organization in one- to two-year-olds. *Cognitive Psychology* 21: 156-184.
- BENELLI, B. (1988). On the linguistic origin of superordinate categorization. *Human Development* 31: 20-27.
- BLOOM, L. (1991). *Language development from two to three*. Nueva York: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1973). Learning how to do things with words. En J. Bruner y A. 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.
- CAZDEN, C. (1988). Environmental assistance revisited: Variation and functional equivalence. En F. Kessel (Ed.), *The development of language and language researchers*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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*. Madrid: Paidós.
- DONALD, M. (1991). *Origins of modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DONALDSON, M. (1978). *Children's mind*. Glasgow: Fontana.
- GARTON, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires: Paidós.
- GLASER, B. y A. STRAUSS. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- GOLDENBERG, C. y G. PATTHEY CHAVEZ. (1995). Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers. *Discourse Processes* 19: 57-73.
- GREEN, J. y J. HARKER. (1988). *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. Norwood: Ablex.
- GREEN, J.L., R. KANTOR y T. ROGERS. (1991). Exploring the complexity of language and learning in classroom contexts. En B. Jones y L. Idol (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GUMPERZ, J. y M. FIELD. (1995). Children's discourse and inferential practices in cooperative learning. *Discourse Processes* 19: 133-147.
- HARNER, L. (1982). Talking about the past and future. En W.J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time*. Nueva York: Academic Press.
- 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.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). Language development beyond age five. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCARIELLO, J., A. KYRATZIS y K. NELSON. (1992). Taxonomic knowledge: What kind and when. *Child Development* 13: 272-282.
- 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.
- 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.
- NELSON, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.
- NELSON, K. (1989). Monologue as the linguistic construction of self in time. En K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib*. Cambridge: Harvard University Press.
- NELSON, K. (1990a). Language development in context. En E. H. Bendix (Ed.), *The uses of linguistics*. Nueva York: The New York Academy of Sciences.

- NELSON, K. (1990b). Origins of narrative competence. Trabajo presentado a *The International Child Language Conference*. Budapest.
- NELSON, K. (1991). Events, narratives, memory: What develops? Trabajo presentado a *The Minnesota Symposium in Child Development -Emotion and Memory*. Institute for Child Development. Institute of Minnesota.
- NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NELSON, K., G. CARSKADON y J. BONVILLIAN. (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child. *Child Development* 44: 497-504.
- NINIO, A. y J. BRUNER. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language* 5: 1-16.
- O'CONNOR, M.C. y S. MICHAELS. (1993). Aligning academic task and participation status through voicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly* 24, 4: 318-335.
- ROGOFF, B. (1994). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- ROSCH, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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 (Eds.), *La educación en la Argentina: Trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena.
- SINCLAIR, J. MCH. y R.M. COULTHARD. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SNOW, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review* 53,2: 165-189.
- SNOW, C. (1986). Conversations with children. En P. Fletcher y M. Garman (Eds.), *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SNOW, C. y C. FERGUSON. (1977). *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- SNOW, C., R. PERLMAN y D. NATHAN. (1987). Why routines are different. Toward a multiple-factor model of the relation between input and language. En K.E. Nelson y A. van Kleeck (Eds.), *Children Language*, Vol. 6. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- STRAUSS, A. y J. CORBIN. (1991). *Basics of qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- TOUGH, J. (1977). *The development of meaning: A study of children's use of language*. Londres: Allen and Unwin.
- TREVARTHEN, C. (1977). Descriptive analysis of infant communicative behavior. En H.R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-child interaction*. Londres: Academic Press.
- TREVARTHEN, C. (1986). Development of intersubjective motor control in infants. En M. Wade y H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor development in children*. La Haya: Martinus Mijhof.
- VYGOTSKY, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WELLS, G. (1985). *Language, learning and education*. Slough: NFER-Nelson.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- WERTSCH, J.V. (1991). *Voices in mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.