

Secuencias narrativas y enseñanza de vocabulario en la escuela primaria ¹

Narrative sequences and the teaching of vocabulary in primary school

Alejandra Menti ²
Celia Renata Rosemberg ³

Resumen: *El presente trabajo se propuso analizar las secuencias narrativas que las maestras y los alumnos producen en las interacciones generadas en las clases de Ciencias Naturales de escuelas públicas del nivel primario ubicadas en la provincia de Córdoba (Argentina). Específicamente, se planteó categorizar y describir los distintos tipos de narrativas en los que tuvo lugar la enseñanza de palabras, como también, los movimientos conversacionales y actos discursivos que propiciaron el tratamiento del vocabulario. Se adoptó una metodología de análisis cualitativa. Los resultados mostraron que las maestras y los alumnos elaboraron conjuntamente fragmentos narrativos durante a) conversaciones en torno a un evento construido a partir de imágenes, b) conversaciones sobre eventos pasados y c) conversaciones en torno a eventos futuros. Asimismo, se observó que las narrativas analizadas constituyeron un anclaje para reparar significados, introducir palabras o expresiones poco familiares, ampliar información y corregir el uso que un niño hace de un término.*

Palabras clave: *narración, vocabulario, enseñanza, ciencias de la naturaleza, escuela primaria.*

¹ Este trabajo se llevó a cabo con financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

² Doctora en Ciencias del Lenguaje con Mención en Lingüística Aplicada. Docente de la Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Córdoba, Argentina. Correo electrónico: alebmenti@gmail.com.

³ Doctora en Educación. Docente de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: crosem@hotmail.com.

Diálogos Pedagógicos. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVIII, Nº 36, octubre 2020 - marzo 2021. Pág. 79-98.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18\(36\)06](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2020.18(36)06) / Recibido: 06-02-2020 / Aprobado: 25-10-2020.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba.

Abstract: *This paper aims to analyze the narrative sequences that teachers and students produce during interactions generated in the classes of Natural Sciences of public elementary schools located in the province of Córdoba (Argentina). Specifically, it was proposed to categorize and describe the different types of narratives in which the teaching of words took place, as well as the conversational movements and discursive acts that led to the treatment of vocabulary. A methodology of qualitative analysis was adopted. The results showed that teachers and students jointly elaborated narrative fragments during a) conversations around an event built from images, b) conversations about past events, and c) conversations about future events. It was also observed that the analyzed narratives provided an anchor to repair meanings, to introduce unfamiliar words or expressions, to expand information, and to correct a child's use of a term.*

Keywords: *narration, vocabulary, teaching, natural sciences, primary school.*

1. Introducción

El propósito de este trabajo es analizar los distintos tipos de secuencias narrativas en los que tiene lugar la enseñanza de palabras, como también, los movimientos conversacionales y actos discursivos que ponen en juego las docentes cuando se focalizan en el tratamiento del vocabulario. La importancia de considerar conjuntamente el aprendizaje del vocabulario y las secuencias narrativas en estas situaciones se pone de manifiesto en el marco de los planteos de Bruner (1986) y de Nelson (1996, 2010), quienes destacan que la narración no solo constituye un esquema discursivo que organiza los intercambios comunicativos, sino también un esquema cognitivo mediante el cual el pensamiento y la memoria se organizan.

La primera forma discursiva que los niños desarrollan es la narración, a través de la cual reconstruyen verbalmente eventos habituales de su vida cotidiana (Fivush, Haden & Reese, 2006; Nelson, 1996). Estas primeras narraciones surgen aproximadamente a los dos años, cuando los niños comienzan a narrar situaciones que experimentan cotidianamente en conversaciones fuertemente guiadas por sus padres (Ninio & Snow, 1996). Las narraciones de eventos habituales o guiones genéricos constituyen la base en la que se asentará el desarrollo de narraciones más elaboradas de eventos pasados y futuros. Progresivamente, y en la interacción con adultos y niños mayores, los niños comienzan a relatar eventos pasados específicos que pasan a constituir su memoria autobiográfica (Nelson, 1996; Nelson & Fivush, 2004). El niño recurre a representaciones mentales de su experiencia previa y la reconstruye mediante el lenguaje a partir del sostén que le proporcionan sus interlocutores (Nelson, 1996). También, en colaboración con los otros, comienzan a anticipar eventos futuros. Para ello, tienen que apelar a sus representaciones de eventos habituales y de eventos específicos (Atance & O'Neill, 2005). A diferencia de las conversaciones en torno a eventos pasados, los niños

pequeños y sus padres estructuran los eventos futuros mediante el empleo de un lenguaje hipotético. Es decir, anticipan un conjunto de posibilidades acerca de lo que podría suceder si se llevan a cabo determinadas acciones (Hudson, 2006; Stein, 2015).

Algunos estudios abordaron el grado de participación infantil durante la construcción de secuencias narrativas conjuntamente con sus padres. Así, por ejemplo, Hudson (2006) y Stein (2015) observaron que los niños pequeños intervenían más en las conversaciones centradas en eventos pasados que en eventos futuros. Los niños aportaron más información referida a los componentes estructurales de las narrativas -específicamente, más información evaluativa- durante las interacciones en torno a eventos pasados y situaciones de lectura de cuentos que en los intercambios conversacionales en torno a eventos futuros. Las situaciones de lectura de cuentos son particularmente importantes para promover el relato conjunto porque en ellas se genera un contexto en el que los interlocutores comparten la misma información y los dibujos que acompañan el cuento contribuyen a mantener la atención conjunta (Tomasello, 1999). Asimismo, en los intercambios focalizados en relatos de experiencias previas, los hablantes se apoyan en las representaciones que han generado los sucesos vividos. En las conversaciones sobre eventos futuros, no se poseen experiencias previas que operen como referencia para elaborar una representación lingüística de lo que sucederá. De ahí que participar en este tipo de situaciones implica un desafío mayor para los niños (Hudson, 2006; Stein, 2015).

Cuando los intercambios conversacionales se centran en el relato de eventos, el niño puede inferir a qué se refieren determinadas palabras a partir de las relaciones sintagmáticas que ellas mantienen con otros vocablos en el marco del evento narrado (Nelson & Ware, 2002). En el marco de estos planteos, Rosemberg (2013) realizó un análisis preliminar de las oportunidades que se presentaron a los niños para aprender vocabulario en el jardín de infantes durante situaciones de relatos de experiencias personales y situaciones de lectura de cuentos. Los resultados de este estudio mostraron que la introducción de narrativas, en la situación de enseñanza, generó un contexto lingüístico y discursivo en el que los alumnos pudieron apoyarse para inferir algunas de las relaciones conceptuales que la palabra enseñada mantenía con otras. Asimismo, observó que las ilustraciones y los señalamientos que se producían durante el relato de experiencia personal o el cuento permitieron que los niños atendieran a las características perceptivas del concepto.

Estos resultados parecen indicar que las narraciones pueden ser un contexto relevante para enseñar y aprender palabras. Sin embargo, son escasas las investigaciones que en el ámbito escolar estudiaron conjuntamente las narrativas y la enseñanza de vocabulario. Es por ello que el presente trabajo se propone analizar las oportunidades que se presentan a los alumnos para aprender vocabulario durante las secuencias narrativas que maestras y alumnos construyen conjuntamente en el marco de las conversaciones que tienen lugar en las clases de Ciencias Naturales de la escuela primaria. Con este objeto, se expone primero el marco teórico de esta investigación. Luego, se revisan los estudios antecedentes que

han abordado separadamente la inclusión de narrativas en las situaciones de enseñanza y aquellos que han estudiado la enseñanza del vocabulario. Posteriormente, se presentan los objetivos específicos del presente estudio.

2. Marco teórico

El encuadre teórico del presente trabajo responde a una perspectiva psicolingüística, sociopragmática (Tomasello, 1999) y experiencial (Nelson, 1996, 2010) que recupera las premisas centrales de la teoría sociohistórica y cultural (Bruner, 1986; Vygotsky, 1988). Desde esta perspectiva teórica, se considera que el aprendizaje del vocabulario y el desarrollo conceptual se producen, precisamente, en contextos de interacción. En el marco de las conversaciones, el niño se apoya en la información lingüística, sociopragmática y situacional que le proporciona el adulto para inferir el significado de las palabras desconocidas (Nelson, 1996; Tomasello, 1999). Como señala Tomasello (2003), para que el niño aprenda nuevas palabras, previamente tiene que poder segmentar el habla y conceptualizar los referentes.

En el contexto de las secuencias interaccionales narrativas, las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia se organizan en tiempo y espacio y, a su vez, son representadas mediante categorías lingüísticas (Bruner, 1986; Nelson, 1996). Progresivamente, los niños van diferenciando estas estructuras conceptuales que se encuentran en el discurso narrativo (Rosemberg, Silva & Stein, 2010). Con el apoyo que conlleva el modo en el que los adultos hacen uso del lenguaje para nombrar objetos, acciones y personas, los niños comienzan a generar categorías para aquellos referentes más significativos funcionalmente y/o más destacados perceptivamente (Nelson & Ware, 2002).

3. Investigaciones antecedentes

3.1. Las narrativas en los intercambios que configuran las situaciones de enseñanza

Las investigaciones sobre narrativas han descripto las particularidades que adopta la construcción conjunta de narrativas ficcionales, de eventos pasados y futuros en los intercambios casuales que tienen lugar en el marco de las rutinas cotidianas en el hogar (Atance & O'Neill, 2005; Hudson, 2006; Nelson, 1996; Nelson & Ware, 2002; Rosemberg, Silva & Stein, 2010; Stein, 2015; Uccelli, 2009). Por su parte, las investigaciones en el medio escolar han analizado mayormente la producción de narrativas en situaciones específicas como las narraciones posteriores a las lecturas de cuentos o el relato en la ronda (Rosemberg, 2013; Rosemberg & Manrique, 2007). Sin embargo, las narrativas insertas en el discurso docente o de los alumnos que son producidas con otro objetivo en la situación educativa han sido escasamente estudiadas.

Entre las investigaciones que analizaron las narrativas en situaciones de enseñanza en el aula, se han reseñado dos tipos de estudios: a) aquellos que atendieron al estilo discursivo docente y su relación con el aprendizaje de los alumnos

y b) aquellos que analizaron el uso de la narrativa como anclaje para la adquisición de conocimientos.

Dentro del primer grupo, se encuentra el estudio de Michaels (1988), quien analizó los mecanismos discursivos que posibilitan la negociación de significados durante un momento de la clase en el que los alumnos de primer grado narran experiencias personales. El análisis puso de manifiesto que, cuando la docente no compartía el estilo narrativo del alumno, tendía a interpretar erróneamente las pistas prosódicas que este le proporcionaba. Como consecuencia, se observó una falta de sincronización entre los intercambios conversacionales de la docente y los niños y una imposibilidad para comprender la intención comunicativa del otro participante. Esta falta de comprensión mutua se vio reflejada en la dificultad de la maestra para colaborar a partir de las intervenciones de los niños y ofrecerles, así, oportunidades de aprendizaje y desarrollo lingüístico.

En un trabajo más reciente, Villarroel Henríquez y Sánchez Oñate (2017) analizaron la asociación entre el aprendizaje que alcanzaban alumnos chilenos de 1°, 3° y 4° grado de primaria y el estilo instruccional del docente: dialógico o narrativo. Sus resultados mostraron que el mayor rendimiento académico alcanzado por los estudiantes no se asociaba a los estilos instruccionales del docente -dialógico o narrativo-, sino a las variables individuales de los alumnos: notas de las pruebas, puntaje obtenido en un test de memoria y en un test de comprensión lectora. Asimismo, observaron que algunas características del discurso instruccional del docente tenían una influencia indirecta en el rendimiento escolar de los alumnos. Las variables que afectarían el rendimiento de modo indirecto serían aquellas referidas al tiempo que el docente destina a exponer el tema de la clase, favorecer diálogos que construyen conocimiento, realizar preguntas individuales y grupales, entablar diálogos que promueven la negociación y la reformulación de los significados ligados al tema enseñado.

Por otra parte, entre los estudios que analizaron el uso de la narrativa como anclaje para la adquisición de conocimientos, se encuentran aquellos que observaron clases de Ciencias Naturales del nivel secundario en Argentina (Revel Chion & Adúriz-Bravo, 2014; Revel Chion, Adúriz-Bravo & Meinardi, 2013). Los resultados de estos estudios mostraron que la introducción de relatos históricos en las clases de ciencias operó como una estrategia didáctica que favoreció la presentación y la exposición de la unidad temática, facilitó la comprensión del mundo social y natural y mejoró, posteriormente, la recuperación de los contenidos.

3.2. La enseñanza de vocabulario en las interacciones en el aula

Diversos trabajos centrados en la enseñanza del vocabulario han destacado la relevancia que adquieren las clases de ciencias para el aprendizaje de palabras abstractas y poco familiares. Específicamente, estos estudios han atendido a las propiedades léxicas -cantidad, diversidad, abstracción y familiaridad- del vocabulario que configuran el entorno lingüístico al que se encuentran expuestos los alumnos en las clases de ciencias del nivel inicial y primario (Menti, Giménez, Dutari & Montivero, 2016; Menti & Rosemberg, 2013).

Las clases de ciencias se caracterizan por integrar distintos tipos de palabras que se encuentran relacionadas semánticamente unas con otras. De esta manera, configuran el patrón temático de la clase (Lemke, 1997). Estas palabras pueden ser términos específicos pertenecientes a una disciplina científica, o bien, palabras de uso frecuente cuyo significado varía en función de cada área del conocimiento (Baumann & Graves, 2010).

Para que el alumno aprenda palabras nuevas o amplíe el conocimiento de aquellas que ya posee, no es suficiente que el docente las mencione en distintas situaciones comunicativas. Es importante que ponga en juego, además, estrategias de enseñanza explícita y sistemática (Lawrence, 2009; Nagy & Scott, 2000). En este sentido, diversos estudios centrados en las clases de ciencias del nivel inicial, primario y secundario describieron las estrategias explícitas e implícitas mediante las cuales los profesores mediatizan la información que permite que los estudiantes puedan inferir e interpretar el significado de las palabras que desconocen y establecer, además, relaciones semánticas (Cinto & Rassetto, 2009; Menti, Dutari, Carignano & Rosemberg, 2019). Así, por ejemplo, Menti y Rosemberg (2014) observaron que las maestras de primaria pusieron en juego distintos movimientos conversacionales y actos discursivos (Sinclair & Coulthard, 1975) durante el tratamiento de vocabulario. Retomaron las palabras expresadas por sus alumnos (O'Connors & Michaels, 1996) y, a partir de ellas, proporcionaron más información (Nassaji & Wells, 2000), corrigieron su empleo equivocado o repararon su uso impreciso o ambiguo (Macbeth, 2004; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977). Además, generaron un contexto cognitivo (Edwards & Mercer, 1988) para introducir o enseñar palabras nuevas a partir de experiencias previas de sus alumnos.

4. Los objetivos de este estudio

El modelo psicolingüístico de Nelson (1996, 2014; Nelson & Ware, 2002) y los planteos de Bruner (1986) que postulan la relevancia de la narración como una estructura cognitiva que organiza la información, así como también las evidencias que proporcionan las investigaciones previas reseñadas, incitan interrogantes referidos a las características que asume el tratamiento de vocabulario durante las narrativas que se generan en las clases de ciencias del nivel primario. En consecuencia, el presente trabajo se propone: a) categorizar y describir los tipos de secuencias narrativas construidas entre la maestra y los alumnos en los que tiene lugar la enseñanza de palabras y b) analizar las oportunidades que se brindan en el marco de las secuencias narrativas para el tratamiento del vocabulario.

5. Metodología

5.1. Diseño

Esta investigación responde a un diseño transversal en el que se comparan situaciones de enseñanza que tuvieron lugar en tres grados de la escolaridad primaria (1º, 3º y 5º). Se trata de un diseño cualitativo en el que se privilegia una aproximación ecológica al objeto de estudio por medio de filmaciones y el análisis

de los datos de una combinación del método comparativo constante de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967) y conceptos desarrollados en diversas perspectivas teóricas.

5.2. Participantes

Participaron en este estudio 6 maestras y 169 estudiantes (61 de 1º grado, 55 de 3º y 53 de 5º) de escuelas públicas del nivel primario. Los grupos de participantes integraban seis cursos: dos de 1º, dos de 3º y dos de 5º grado. En cada grado, un curso pertenecía a una escuela rural y el otro, a una escuela urbana de la provincia de Córdoba (Argentina).

5.3. Corpus

El corpus de datos está conformado por situaciones de enseñanza que involucraron el desarrollo completo de la unidad temática *ciclo del agua*, correspondiente al área de Ciencias Naturales, en cada uno de los seis cursos observados. En total, las situaciones de enseñanza están integradas por 3664 turnos de habla (1211 de 1º grado, 1378 de 3º y 1075 de 5º).

5.4. Procedimiento de recogida de los datos

En cada curso, se realizaron filmaciones de situaciones de enseñanza que implicaron el desarrollo completo de la unidad temática *Ciclo del agua*. Todas las situaciones fueron transcritas de acuerdo con las normas estipuladas por el programa CHILDES (MacWhinney, 2000).

El estudio siguió los principios éticos establecidos por el Comité de Ética del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Resolución N° 2857/06). Se aplicaron todos los procedimientos recomendados para los estudios con niños. Se solicitó autorización para filmar las situaciones de enseñanza al Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina). Una vez obtenido el permiso, se firmaron consentimientos informados con cada uno de los directivos de las instituciones participantes.

5.5. Procedimiento de análisis de la información empírica

Se realizó un análisis cualitativo que combinó el uso del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967), que privilegia el análisis inductivo del corpus empírico, con el empleo heurístico de conceptos desarrollados por la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982), el análisis conversacional (Goodwin, 2000; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977), la semiótica social (Lemke, 1997) y el análisis del discurso escolar (Edwards & Mercer, 1988; Macbeth, 2004; Nassaji & Wells, 2000; Rosemberg & Silva, 2009; O'Connors & Michaels, 1996). Se identificaron y categorizaron las secuencias interaccionales narrativas incluidas en las clases de

ciencias registradas. De ese corpus, se seleccionaron todas aquellas secuencias interaccionales focalizadas en el tratamiento de vocabulario. El análisis cualitativo tuvo por objeto conceptualizar: a) el tipo de fragmentos interaccionales narrativos que operaron como anclaje para el tratamiento de palabras y b) los movimientos conversacionales y actos discursivos docentes (Menti & Rosemberg, 2014) que propiciaron la enseñanza de palabras durante la elaboración conjunta de narrativas. En este estudio, se categorizó como secuencia narrativa a la sucesión de dos o más emisiones contiguas y relacionadas temáticamente, que refieren a cualesquiera de los componentes de un suceso (evento, escenario, evaluación y/o discurso) desplazado en el tiempo. Los segmentos narrativos pueden referir a eventos ficticiales o no ficticiales (para una revisión, ver Uccelli, 2009).

6. Resultados y discusión

6.1. Tipos de narrativas

Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que los contextos interaccionales en los que se estructura el desarrollo de la unidad temática *ciclo del agua* están integrados por secuencias narrativas que funcionan como anclaje para la enseñanza y el desarrollo del vocabulario. En este sentido, se categorizaron fragmentos narrativos producidos durante: a) conversaciones en torno a un evento elaborado a partir de imágenes; b) conversaciones sobre eventos pasados y c) conversaciones en torno a eventos futuros. A continuación, se ejemplifican las categorías registradas en el corpus de datos.

a. Conversación en torno a un evento elaborado a partir de imágenes

Las narraciones elaboradas a partir de ilustraciones caracterizan, generalmente, las situaciones de lectura de cuentos que tienen lugar en el contexto del hogar y de la escuela. En las clases de ciencias, se observó que las maestras iniciaban la construcción de narrativas a partir de imágenes que no acompañaban textos escritos, sino que eran empleadas para dar comienzo a conversaciones relacionadas con la unidad temática. Estos casos se ejemplifican en la siguiente interacción registrada entre una maestra y alumnos de 1º grado de una escuela urbana:

Maestra: Miren la foto, no me miren a mí.

Pablo: Murieron, murieron, [...] huesos.

Maestra: Ahí hay huesos de peces, ¿qué les pasó?

Iván: Murieron.

Maestra: Murieron, ¿por qué?

Pablo: Porque no hay agua.

Iván: Desapareció el agua.

Maestra: Desapareció el agua, ¿y las ovejas?

Iván: Si tuvieran agua, respirarían.

Facundo: [...] porque no había más agua.

Maestra: Las ovejas se fueron porque no hay más agua. Los árboles, no es, no es otoño ¿eh? ¿Y qué les pasó a los árboles?

Clara: Se le cayeron todas las hojas.

Maestra: Pero no es otoño ¿eh? ¿Por qué será?

Pablo: Porque hacía mucho calor.

Maestra: No, tampoco. [...]

José: Porque no había agua. [...]

Maestra: ¿Y los árboles de qué se alimentan?

Varios alumnos: Con agua.

En el fragmento presentado, se pone de manifiesto cómo la maestra se apoya en una foto para iniciar la construcción colaborativa de una secuencia narrativa. En este caso, la narrativa opera como anclaje para que los alumnos puedan inferir las relaciones de causa-consecuencia -presentes en la fotografía- que existen entre la falta de agua y la muerte de animales y de árboles.

La docente inicia el intercambio mediante una directiva destinada a focalizar la atención de los alumnos: "Miren la foto, no me miren a mí". Como sostiene Tomasello (1999), los dibujos o fotografías presentes físicamente en la situación comunicativa contribuyen a mantener la atención conjunta que es necesaria para el desarrollo del lenguaje.

Mediante diversas estrategias discursivas, la maestra controla la progresión temática de la narrativa y la sucesión de las intervenciones. Al comienzo, se vale de una pregunta mediante la cual solicita acciones que constituyen la columna vertebral de la narración (Uccelli, 2009): "Ahí hay huesos de peces, ¿qué les pasó?". Luego, repite las respuestas de los estudiantes a modo de evaluación positiva (O'Connors y Michaels, 1996) y, en el mismo turno, yuxtapone una pregunta que opera como anclaje para: 1) continuar con la progresión de la narración: "Desapareció el agua, ¿y las ovejas?" y 2) ayudar a que los alumnos infieran las relaciones de causa-consecuencia contenidas en la fotografía: "Murieron, ¿por qué?".

b. Conversación sobre un evento pasado

Las conversaciones sobre eventos pasados son frecuentes en los intercambios cotidianos en los contextos familiares y comunitarios y, también con frecuencia, aparecen incrustadas en los intercambios que configuran las situaciones de enseñanza y aprendizaje. La secuencia interaccional que se presenta a continuación tiene lugar entre una maestra y sus alumnos de 1º grado de una escuela rural:

Maestra: ¿Quién es el niño que se baña día de por medio? [Varios alumnos levantan la mano].

Maestra: Bajen los brazos. ¿Quién se baña cuando hace mucho frío?

Andrea: Mi mamá me baña todos los días.

Maestra: ¿Y larga agua y larga agua?

Andrea: No, un día mi mamá distraída dejó el agua gotear y salía todo el piso

mojado.

Maestra: ¿Y a vos te parece que está bien eso?

Andrea: No.

Maestra: Hay que cuidar el agua.

El ejemplo presentado muestra cómo la docente de 1º grado genera un contexto cognitivo (Edwards & Mercer, 1988) en el que construye nuevos conocimientos a partir de las experiencias previas de sus alumnos (Nassaji & Wells, 2000). La docente inicia el fragmento interaccional narrativo con preguntas mediante las cuales busca que sus alumnos activen y relaten guiones de experiencias cotidianas relacionadas con el tema de la clase: "*¿Quién es el niño que se baña día de por medio?; ¿Quién se baña cuando hace mucho frío?*". Con el marco que proporciona la narrativa de una experiencia habitual, un niño relata una experiencia pasada específica: "*Un día mi mamá distraída dejó el agua gotear y salía todo el piso mojado*". En el marco de la construcción colaborativa del fragmento narrativo, la docente emite una cláusula evaluativa (Uccelli, 2009) en la que expresa su postura: "*Hay que cuidar el agua*" con respecto al evento pasado narrado en el turno anterior por una niña.

c. Conversación en torno a un evento futuro

Las maestras y los alumnos observados estructuran sus conversaciones en torno a eventos futuros mediante el empleo de un lenguaje hipotético. En estos casos, los hablantes no comentan lo que va a suceder, sino lo que podría pasar si se llevaran a cabo determinadas acciones. De manera coincidente con los estudios que atendieron a niños más pequeños (Hudson, 2006; Stein, 2015), las situaciones de enseñanza analizadas muestran que, durante las interacciones en torno a eventos futuros, los alumnos no poseen referencias previas donde anclar la reconstrucción lingüística del evento futuro. Ello se ve reflejado en la menor participación infantil. El siguiente fragmento interaccional entre una maestra y su grupo de 1º grado de una escuela rural ejemplifica cómo se construyen las narraciones sobre eventos futuros durante las clases de Ciencias Naturales:

Maestra: ¿Y qué pasará si yo pongo el cubito de hielo arriba? [Tomando el cubito de hielo con la mano]. ¡Ay! Miren... se me pegó ¿Qué pasó?

Fran: Congelar.

Maestra: ¿Te parece que se va a congelar?

Lucas: [No se comprende lo que dice].

Maestra: ¿Cómo?

Lucas: Se va a hacer agua si la dejás arriba de la mesa.

Maestra: Pero, es agua esto. ¿En qué se va a convertir?

Fernando: En agua.

Maestra: Se va a convertir en estado líquido, no en agua, si esto [= hielo] ya es agua. Esto [= hielo] está en estado sólido por eso está duro. Miren, recién lo pongo y ya se está derritiendo, lo vamos a dejar un ratito.

En el intercambio conversacional presentado, la docente y sus alumnos hipotetizan acerca de lo que acontecerá si se realizan determinados hechos: "¿Y qué pasará si yo pongo el cubito de hielo arriba?". El intercambio se estructura, principalmente, a partir de interrogantes que la maestra plantea para que los alumnos expresen cuáles son las acciones principales (Uccelli, 2009) que determinan el cambio de estado sólido a líquido del agua.

A partir de las respuestas de los alumnos, puede inferirse que los niños no poseen experiencias previas que operen como referencia para reconstruir lingüística y cognitivamente lo que sucederá si se coloca un cubito de hielo en la mano: "Maestra: ¿Qué pasó?; Fran: Congelar; Maestra: ¿Te parece que se va a congelar?" Como se observa, no se desarrolla la progresión temática y secuencial esperada por la maestra. En consecuencia, esta proporciona la respuesta esperada con la que cierra la secuencia interaccional. En la última intervención, la docente reelabora la narrativa y, en ese marco, relaciona cohesivamente (Nassaji & Wells, 2000) información nueva con la ya mencionada a lo largo del intercambio. A su vez, se apoya en la narrativa para corregir el uso que un niño hizo de la palabra foco agua. Menciona, de manera explícita, las características perceptivas que posee el agua cuando está en estado sólido: "Esto [= hielo] está en estado sólido por eso está duro". Aclara, además, que en el ciclo del agua no se modifica el agua, sino sus estados: "Se va a convertir en estado líquido, no en agua, si esto [= hielo] ya es agua". Y, finalmente, se focaliza en la acción principal que determina el cambio de estado sólido a líquido: "Miren, recién lo pongo y ya se está derritiendo".

6.2. Oportunidades que brindan las narrativas para el tratamiento del vocabulario

El análisis de las situaciones de enseñanza mostró que las secuencias interaccionales narrativas brindaron distintas oportunidades para enseñar vocabulario. Las narrativas constituyeron un anclaje para: a) reparar el significado de palabras que pueden presentar problemas en la comprensión del tema; b) introducir palabras o expresiones poco familiares o desconocidas; c) ampliar la información proporcionada por los alumnos y d) corregir el uso que un niño hace de un término. Las siguientes secuencias interaccionales ejemplifican los distintos contextos de oportunidades que se generaron durante las narrativas para enseñar palabras.

a. Reparar problemas en la comprensión mutua en torno al significado de palabras específicas

El siguiente fragmento ilustra cómo una maestra de 1° grado de una escuela rural se vale de una narrativa para reparar un problema de comunicación que se manifiesta por el uso impreciso de ciertas palabras:

Maestra: El otro día, ¿se acuerdan cuando llovió?

Varios alumnos: Sí.

Agustina: Cayó piedra.

Maestra: Caía piedra, pero ¿son piedras de qué?

Damián: De hielo.

Maestra: ¿Piedras de qué?

Varios alumnos: De hielo.

Maestra: ¿De qué es?

Azul: De hielo.

Maestra: [Tomando un cubito de hielo] ¿De qué es?

Varios alumnos: Hielo.

Maestra: Pero ¿de qué es el hielo?

Francesca: Agua.

Maestra: Entonces, ¿qué son?, ¿piedritas de qué?

Francesca: Agua.

Maestra: ¿Agua cómo?

Marcos: Sólida [...]

Maestra: Hay algunos que lo llaman granizo, otros, piedra. ¿Qué otro nombre tiene?

Damián: Cascote, cascote.

Maestra: Cascote.

En el intercambio presentado, la docente inicia la secuencia interaccional narrativa mediante una pregunta que apela a los conocimientos previos de los alumnos: "El otro día, ¿se acuerdan cuando llovió?". Una alumna proporciona como respuesta un elemento del guion *-llover-* que no es tan frecuente en el lugar donde se encuentra ubicada la escuela (sierras de Córdoba, Argentina): "Cayó *piedra*". Tal como se observa en su intervención, la alumna introduce un término de uso frecuente entre los niños: *piedra*. De acuerdo con Baumann y Graves (2010), este tipo de palabras pertenecen al *vocabulario general* porque su significado puede variar en función de la disciplina científica. La docente, a partir de su experiencia en las aulas, reconoce que este tipo de palabras pueden traer aparejados problemas en la comprensión del significado contextual de la palabra foco *piedra* y, en consecuencia, en la comprensión de la unidad temática.

Mediante una serie de preguntas temáticamente relacionadas y emitidas en distintos turnos de habla, la maestra proporciona un sostén discursivo que tiende a reparar los quiebres en la comunicación. En primera instancia, guía las respuestas de sus alumnos hacia una definición contextual de la palabra foco *piedra*: "Maestra: *Caía piedra pero ¿son piedras de qué?*; Varios alumnos: *Hielo*; Maestra: *Pero ¿de qué es el hielo?*; Francesca: *Agua*; Maestra: *Entonces ¿qué son?, ¿piedritas de qué?*; Francesca: *Agua*; Maestra: *¿Agua cómo?*; Marcos: *Sólida*".

En un segundo momento del movimiento de reparación, realiza tres actos discursivos: 1) proporciona de manera explícita un sinónimo contextual del vocablo foco perteneciente a la variedad estándar: "*granizo*"; 2) yuxtapone al término nuevo la palabra que se está reparando (*piedra*). De esta manera, establece relaciones de equivalencia temática entre la palabra nueva (*granizo*) y la ya conocida (*piedra*) y 3) solicita otros sinónimos contextuales de uso frecuente en la comunidad donde viven los niños: "¿Qué otro nombre tiene?". Un alumno ofrece un término de uso regional: *cascote*, intervención que es valorada positivamente por la

docente al repetir la palabra emitida por el niño. De acuerdo con O'Connors y Michaels (1996), la repetición de la docente opera para toda la clase como una pista que expresa la importancia que adquiere la información emitida por el niño y que, por lo tanto, puede ser incluida en la construcción mental y social del patrón temático (Lemke, 1997) que se está generando colaborativamente.

b. Introducir palabras o expresiones poco familiares o desconocidas

Las secuencias narrativas constituyen una oportunidad para introducir palabras menos familiares a los niños en un intercambio conversacional en el que es más fácil inferir su significado, tal como se muestra en el siguiente intercambio que tuvo lugar en un 5° grado de una escuela urbana:

Maestra: Esa agua dulce, cuando va cayendo y pasando por la montaña, por los distintos lugares del planeta.

Cristian: Se va descongelando.

Maestra: Va arrastrando las sales minerales del suelo.

Lucas: [Levantando la mano] Señor, en un libro leí todas las contaminaciones así que tenía el medioambiente. Se iban para arriba [Llevando la mano hacia arriba] y la quemaba la atmósfera y después cuando llovía, el agua venía con contaminada y y cuando y cuando el agua tocaba, así, la lechuga todo eso, el maíz que nosotros la cosechamos, después cuando nosotros lo vamos a consumir, en, está...

Maestra: Contaminada.

Lucas: Está contaminada.

Maestra: Eso es la lluvia ácida.

El intercambio conversacional seleccionado pone de manifiesto cómo la docente introduce de manera explícita una expresión de uso muy poco frecuente entre los alumnos de 5° grado de primaria (*lluvia ácida*), expresión a la que alude de manera implícita el alumno en el relato narrado en el turno anterior.

Al comienzo del intercambio, la maestra se encuentra explicando los cambios de estado del agua. Específicamente, está tratando la fusión del agua, el paso de estado sólido a líquido. Del intercambio, parece desprenderse que la intervención puntual de la docente -"[El agua descongelada de las montañas] *va arrastrando las sales minerales del suelo*"- activa, en uno de los estudiantes, información adquirida durante la lectura de un texto y motiva su necesidad de compartirla. En un mismo turno de habla, el alumno narra el relato leído, que versa sobre las contaminaciones del medioambiente.

Al finalizar su narrativa, la maestra -a modo de cierre o resumen de la secuencia temáticamente relacionada- introduce una expresión nueva: *lluvia ácida*, expresión a la que hace referencia el alumno durante todo su relato, pero sin mencionarla explícitamente.

c. Ampliar la información proporcionada por los alumnos

La narrativa, en tanto modo de compartir información, puede constituir un

medio para que la maestra amplíe la información de los alumnos en relación a temas específicos, tal como se muestra en el siguiente intercambio entre una docente y sus alumnos de 5º grado de una escuela rural:

Maestra: ¿Y qué pasaba con esto de los incendios que se quemaron los árboles? ¿Quedaron muchos árboles con efecto paraguas?

Varios alumnos: No.

Gonzalo: Cae directo al suelo y se...

Maestra: Bien, caen directo al suelo, caen directo al suelo.

Sandra: Caen directo al suelo y aparte [...] para los ríos. [Se superpone la voz de un compañero].

Maestra: Bien, entonces esa gotita no tuvo, no tuvo un soporte, no tuvo algo que la parara; entonces, cayó directo al suelo y ¿qué pasó?, ¿cayó con más fuerza o más suavcito?

[No se les entiende a los alumnos porque hablan varios a la vez].

Maestra: Con más fuerza.

Lautaro: [No se escucha porque le tapa la voz el murmullo].

Maestra: Claro, ¿por qué?, porque esa gotita, en vez de filtrarse por la tierra, pasó de largo.

Agustín: Como cuando vas sin paracaídas...

La interacción presentada muestra cómo la maestra, en el marco de una narrativa, pone en juego un movimiento conversacional de ampliación en el que realiza distintos actos discursivos. La maestra inicia el movimiento de ampliación mediante preguntas que buscan activar la información que los niños poseen sobre los incendios ocurridos días antes de que se dictara la clase en la zona rural donde está ubicada la escuela: "*¿Y qué pasaba con esto de los incendios que se quemaron los árboles?*". En el mismo turno, yuxtapone otra pregunta que hace referencia a las consecuencias que traen aparejados los incendios en las sierras, donde hay habitualmente muchos árboles. En el marco de este interrogante, introduce una expresión de uso poco frecuente: *efecto paraguas*.

Por la respuesta de varios alumnos, puede inferirse que *efecto paraguas* es una expresión conocida por parte de la clase. La maestra retoma la información proporcionada por los alumnos y genera un andamiaje para que puedan comprender la relación de causa-consecuencia en la que se encuentra involucrada la expresión foco *efecto paraguas*.

El movimiento de ampliación continúa con las realización de otros actos discursivos llevados a cabo por la maestra: 1) retoma el contenido de las emisiones previas: "*Entonces, cayó directo al suelo*"; 2) añade más información: "*Bien, entonces, esa gotita no tuvo, no tuvo un soporte, no tuvo algo que la parara; entonces, cayó directo al suelo*" y 3) solicita información específica: "*¿Qué pasó?, ¿cayó con más fuerza o más suavcito?*".

En su última intervención y a modo de resumen, la docente reformula el contenido expresado en las emisiones previas: "*Claro, ¿por qué?, porque esa gotita, en vez de filtrarse por la tierra, pasó de largo*".

Hacia el final de la serie temáticamente relacionada, un alumno contextualiza la explicación de la maestra mediante el empleo de una comparación analógica. Establece similitudes entre la velocidad que pueden alcanzar las gotas que caen a la tierra sin árboles (donde antes había) y la velocidad que puede alcanzar un ser humano al caer de una aeronave sin paracaídas: "Como cuando vas sin paracaídas...".

d. Corregir el uso que un niño hace de un término

Los intercambios en los que las narrativas se co-construyen constituyen una oportunidad para que la docente corrija el uso de términos por parte de los alumnos, tal como se muestra en el siguiente intercambio que tuvo lugar en un 5º grado de una escuela rural:

Maestra: Hemos visto acá mismo hay agua en estado gaseoso [Tomando con sus manos el manual].

Matías: Cuando la...

Santi: La nieve.

Maestra: No, ese es estado sólido.

Flor: El vapor.

Maestra: El vapor del agua. Por eso, siempre, cuando eran más chiquitos, se ponía el ejemplo cuando ponía la pava a hervir; ese humito que larga la pava es el vapor y esa es el agua, son millones de gotitas chiquitas [...] ese es el estado gaseoso.

El fragmento interaccional seleccionado ejemplifica cómo la docente se vale de un relato narrativo para corregir el empleo que un niño hace de una palabra. Para referirse al estado del que se está hablando (*estado gaseoso*), un alumno proporciona un término equivocado (*nieve*). Consecuentemente, la docente inicia un movimiento conversacional que tiende a corregir el error contenido en la emisión del niño. En primer lugar, introduce una expresión nueva (*estado sólido*) que incluye conceptualmente la respuesta del niño (*nieve*). Posteriormente, otra alumna proporciona la respuesta esperada (*vapor*). La maestra retoma la respuesta correcta y amplía la información valiéndose de una secuencia narrativa en la que relata cómo se produce el vapor de agua en los experimentos que suelen realizarse en las clases de nivel inicial.

7. Conclusiones

Los resultados del estudio muestran que, en las clases de Ciencias Naturales del nivel primario, las maestras co-construyen con sus alumnos distintos tipos de secuencias narrativas que funcionan como anclaje para la enseñanza y el desarrollo del vocabulario. De manera coincidente con estudios previos (Atance & O'Neill, 2005; Hudson, 2006; Nelson 1996; Stein, 2015; Uccelli, 2009), se categorizaron secuencias narrativas generadas en conversaciones que giraron en torno a relatos elaborados a partir de imágenes, eventos pasados y eventos futuros.

En las situaciones de enseñanza registradas, las maestras emplearon, como recurso didáctico, fotografías y dibujos para generar narrativas. Las imágenes operaron como representaciones externas (Nelson, 2014) que contribuyeron a mantener la atención conjunta (Tomasello, 1999) durante la construcción de los relatos.

Se observó, además, que las secuencias narrativas referidas a eventos pasados fueron iniciadas por las maestras mediante preguntas que apelaban a experiencias previas de los alumnos. Así, buscaban un anclaje para los contenidos que eran objeto de la situación de enseñanza. De este modo, los interlocutores adultos generaron un contexto cognitivo (Edwards & Mercer, 1988) que favoreció la elaboración conjunta de narrativas en las que introdujeron conocimientos nuevos a partir de los eventos experimentados por los niños. De manera coincidente con investigaciones previas (Hudson, 2006; Stein, 2015), los niños participaron más de aquellas conversaciones que giraron en torno a eventos pasados que de aquellas secuencias narrativas elaboradas a partir de imágenes o referidas a eventos futuros. Este hecho podría explicarse a partir de los resultados de investigaciones antecedentes que observaron a niños pequeños interactuar con sus madres en el hogar (Fivush, Haden & Reese, 2006; Nelson, 1996). Esta práctica habitual desde edades tempranas explicaría la participación más activa de los alumnos en las narrativas sobre eventos pasados.

Por su parte, las conversaciones en torno a eventos futuros se caracterizaron por mencionar lo que podría suceder si se llevaban a cabo determinadas acciones. Estos resultados coinciden con los obtenidos en estudios previos, en los que se encontró que las narrativas generadas por madres y niños pequeños en el contexto del hogar daban lugar al uso de un lenguaje hipotético (Hudson, 2006). Al igual que trabajos previos realizados con niños más pequeños, los datos evidenciaron que, durante las conversaciones en torno a eventos futuros, los niños no poseían referencias previas para reconstruir lingüísticamente lo que sucedería. Ello podría explicar el mayor costo cognitivo que implicó para los niños participar en este tipo de conversaciones (Stein, 2015).

La evidencia empírica proporcionada por este estudio mostró, además, que el contexto de las secuencias narrativas generadas por las maestras y sus alumnos ofreció oportunidades diversas para tratar palabras conocidas y desconocidas. De acuerdo con Nelson (2014), no todas las conversaciones propician un contexto de oportunidades para aprender vocabulario. Las interacciones que posibilitan el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil son aquellas que cautivan el interés de los niños y, a su vez, promueven el desarrollo conceptual.

El análisis puso de manifiesto que las maestras no solo se focalizaron en la enseñanza de palabras desconocidas o poco familiares, sino también en las familiares y de uso frecuente. De manera coincidente con los planteos de Nelson (2014), en las situaciones analizadas, se observó que las palabras conocidas y de uso familiar para los niños se incluían en contextos conceptuales y semánticos más amplios. En este sentido, las docentes pusieron en juego movimientos de enseñanza con el objeto de ampliar los significados y usos que los niños ya dominaban

de estas palabras. Cabe señalar que las investigaciones previas han señalado que, para que el niño adquiriera un conocimiento amplio de una palabra, tiene que escucharla, leerla y emplearla en diferentes contextos (Lawrence, 2009). Es decir que este aprendizaje se va profundizando gradualmente a partir de encuentros reiterados con la palabra en diversas situaciones comunicativas (Nagy & Scott, 2000).

Asimismo, los datos mostraron que estas palabras de uso frecuente se insertaban en las narrativas con significados diferentes al que tenían en las conversaciones cotidianas (Baumann & Graves, 2010). En esos casos, las docentes pusieron en juego movimientos de enseñanza que tendieron a reparar interpretaciones erróneas de su significado; interpretaciones que podían ocasionar problemas en la comprensión de la unidad temática. Los movimientos de reparación se iniciaban con el reconocimiento por parte de las maestras de una palabra o expresión problemática -debido a su imprecisión o a su ambigüedad- y su solución en el mismo turno o en los turnos siguientes.

El análisis mostró, además, que las maestras corrigieron el empleo que los alumnos hicieron de algunas palabras o expresiones. Estas palabras se insertaron, sobre todo, en aquellos intercambios conversacionales en los que la maestra desarrollaba contenidos conceptuales alejados del mundo de referencia del niño. En estos casos, el movimiento de corrección se iniciaba con una respuesta que incluía vocabulario o expresiones equivocados. La docente orientaba su discurso a tratar el error y a obtener respuestas correctas por parte de los alumnos.

Los resultados de este estudio mostraron que, en el contexto de las narrativas que se producen en la interacción entre la docente y los alumnos para alcanzar una comprensión compartida de los tópicos de la situación de enseñanza, el vocabulario se torna foco de las intervenciones de la docente y se amplían las oportunidades de aprendizaje infantil. En efecto, de modo coincidente con las investigaciones previas, llevadas a cabo en clases de ciencias de la escuela secundaria, en este estudio, se observó que las narraciones funcionaron como un anclaje a partir del cual el alumno tuvo la posibilidad de construir significados, escuchar palabras nuevas, comprender el significado de los conceptos científicos que integraban el contenido de la clase y establecer relaciones semánticas entre estos y otros más conocidos (Arya & Maul, 2012; Revel Chion, Adúriz-Bravo & Meinardi, 2013). Los resultados de este estudio tienen -debido a ello- fuertes implicancias pedagógicas a ser tenidas en cuenta tanto en la formación de docentes como en el diseño de propuestas pedagógicas para promover el desarrollo discursivo y lingüístico a través de la enseñanza de distintos tipos de contenidos disciplinares.

Referencias bibliográficas

- Arya, D. & Maul, A. (2012). The role of the scientific discovery narrative in middle school science education: An experimental study. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1022-1032. Doi: 10.1037/a0028108.
- Atance, C. M. & O'Neill, D. K. (2005). The emergence of episodic future thinking in humans. *Learning and Motivation, 36*(2), 126-144. Doi: 10.1016/j.lmot.2005.02.003.
- Baumann, J. & Graves, M. (2010). What is academic vocabulary? *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 54*(10), 4-12. Doi: 10.1598/JAAL.54.1.1.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Cinto, M. T. & Rassetto, M. J. (2009). Movimiento y discurso en la transmisión de los contenidos de Biología. Convergencia y divergencia. *Revista de Educación en Biología, 12*(2), 16-21.
- Edwards, D. & Mercer, M. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Fivush, R., Haden, E. & Reese, C. A. (2006). Elaborating on elaborations: role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development, 77*(6), 1568-1588. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics, 32*, 1489-1522. Doi: 10.1016/S0378-2166(99)00096-X.
- Gumperz, J. (1982). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, J. A. (2006). The development of future time concepts through mother-child conversation. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(1), 70-95. Doi: 10.1353/mpq.2006.0005.
- Lawrence, J. (2009). Summer reading: Predicting adolescent word learning from aptitude, time spent reading, and text type. *Reading Psychology, 30*(5), 445-465. Doi: 10.1080/02702710802412008.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society, 33*(5), 703-736. Doi: 10.1017/S0047404504045038.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Menti, A., Dutari, M. P., Carignano, S. & Rosemberg, C. R. (2019). The teaching of words and information juxtaposition. An analysis of kindergarten and first Grade classes. *12th ARLE Conference*. Conferencia llevada a cabo en Universidade NOVA. Lisboa, Portugal.

Menti, A., Giménez, F., Dutari, M. P. & Montivero, M. C. (2016). Input lingüístico en clases de ciencias: Oportunidades para el aprendizaje de vocabulario en el nivel inicial y primario. *XXVII Encuentro del Estado de la Investigación Educativa. Infancias. Nuevos Escenarios. Tendencias y Propuestas en el Ámbito de la Educación*, 27, 1-11.

Menti, A. & Rosemberg, C. R. (2013). Propiedades léxicas del entorno lingüístico generadas en clases de Ciencias Sociales en la escuela primaria. Un estudio del vocabulario al que se hallan expuestos los niños. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 30(2), 201-218.

Menti, A. & Rosemberg, C. R. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las interacciones docente-alumno durante el tratamiento de palabras desconocidas. *Psykhé*, 23(1), 1-13.

Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (Comp.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-135). Barcelona: Paidós.

Nagy, W. E. & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3 (pp. 269-284). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406. Doi: 10.1093/applin/21.3.376.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: emergence of mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nelson, K. (2010). Developmental narratives of the experiencing child. *Child Developmental Perspectives*, 4(1), 42-47. Doi: 10.1111/j.1750-8606.2009.00116.x.

Nelson, K. (2014). Pathways from infancy to the community of shared minds / El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas. *Infancia y aprendizaje*, 37(1), 1-24. Doi: 10.1080/02103702.2014.881654.

Nelson, K. & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social-cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511. Doi: 10.1037/0033-295X.111.2.486.

Nelson, K. & Ware, A. (2002). The reemergence of function. En N. L. Stein, P. J. Bauer & M. Rabinowitz (Eds.), *Representation, memory, and development: Essays in honor of Jean Mandler* (pp. 161-184). Mahwah, NJ: LEA.

Ninio, A. & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Boulder, CO: Westview Press.

O'Connors M. & Michaels, S. (1996). Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, Learning, and Schooling* (pp. 63-103). New York, NY: Cambridge University Press. Recuperado el 14 de enero de 2020, de: https://www.researchgate.net/publication/313151810_Shifting_participant_frameworks_Orchestrating_thinking_practices_in_group_discussions.

Revel Chion, A., Adúriz-Bravo, A. & Meinardi, E. (2013). El formato narrativo en la enseñanza de un modelo complejo de salud y enfermedad. *Revista de Educación en Biología*, 16(1), 28-36.

Revel Chion, A., & Adúriz-Bravo, A. (2014). ¿Qué historias contar sobre la emergencia de enfermedades? *Tecné, Episteme y Didaxis*, 36, 47-59.

Rosemberg, C. R. & Manrique, S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil: ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños? *Psykhé*, 16(1), 53-64.

Rosemberg, C. R. & Silva, M. L. (2009). Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse Processes*, 46(6), 572- 591. doi:10.1080/01638530902959588.

Rosemberg, C. R. (2013). El aprendizaje de vocabulario en distintos contextos de relato en el jardín de infantes: Experiencias personales en la ronda y lectura de cuentos. 4º Congreso Internacional de Educación de la Facultad de Psicología. Congreso llevado a cabo en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Rosemberg, C. R., Silva, M. L. & Stein, A. (2010). Narrativas infantiles en contexto: Un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 28, 135-154.

Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382. doi: 10.1353/lan.1977.0041.

Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.

Stein, A. (2015). Narrativas compartidas en el hogar. Un estudio longitudinal de la estructura y el lenguaje evaluativo. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 32(1), 51-71. Doi: 10.16888/interd.2015.32.1.3.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press. Doi: 10.2307/j.ctvjsf4jc.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Massachusetts: Harvard University Press.

Uccelli, P. (2009). Emerging temporality: Past tense and temporal / aspectual markers in Spanish-speaking children's intra-conversational narratives. *Journal of Child Language*, 36(5), 929-966. Doi: 10.1017/S0305000908009288.

Villarroel Henríquez, V. & Sánchez Oñate, A. (2017). Dialogicidad y narratividad en profesores de excelencia y su relación con el aprendizaje. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 457-466. Doi: 10.1590/2175-3539/2017/021311175. Recuperado el 14 de enero de 2020, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-457.pdf>.

Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.