

El habla en las Tertulias Dialógicas Literarias: Un estudio con docentes y estudiantes de 6^{to} grado de la provincia de Santa Fe

Speech in Dialogic Literary Gatherings: A study with 6th grade teachers and students from the province of Santa Fe

Lewinsky, Viviana*
Alam, Florencia**

Resumen

El presente trabajo analiza la distribución del habla de estudiantes y docentes y el proceso de construcción interaccional de relatos de experiencia personal producidos por estudiantes de 6^{to} grado durante una serie de Tertulias Dialógicas Literarias. El corpus de datos incluye 6 registros videofilmados en una escuela primaria de gestión estatal de la provincia de Santa Fe, Argentina, a la que asisten niños que viven en barrios suburbanos empobrecidos. Para el análisis se emplearon procedimientos cuantitativos y cualitativos. Los resultados mostraron que la distribución del habla configurada en la actividad no logra diferenciarse de aquella característica de las actividades escolares y que para construir los relatos los estudiantes se apoyan en fragmentos del texto, las narrativas de otros estudiantes y preguntas de las docentes.

Palabras claves: Tertulias Dialógicas Literarias, narrativas de experiencia

personal, distribución de habla, interacción, escuela primaria

Abstract

The current study analyses the distribution of students and teachers talk and the interactional construction of personal experience narratives produced by 6th grade students during a series of Dialogic Literary Gatherings. The data corpus consists of 6 videotaped Dialogic Literary Gatherings in a public primary school in the province of Santa Fe, Argentina. The school is attended by children belonging to suburban and vulnerable populations. For the analysis, quantitative and qualitative procedures were used. The results showed that the talk distribution configured in the Dialogic Literary Gatherings does not differ from the characteristic talk distribution in school activities and that in order to construct

*Universidad de Buenos Aires (UBA). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Buenos Aires, Argentina. Mail de contacto: vivilewinsky@gmail.com

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), Buenos Aires, Argentina. Mail de contacto: florenciaalam@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46553/RPSI.16.32.2020.p119-139>

Fecha de recepción: 30 de julio de 2020 Fecha de aceptación: 14 de noviembre de 2020

personal narratives the students lean on fragments of the text, others student's narratives and teacher's questions.

Key words: Dialogic Literary Gatherings, personal experience narratives, talk distribution, interactions, primary school

Introducción

Existe un amplio consenso acerca de la importancia del contexto conversacional del aula en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Bruner, 1986; Edwards, 1995; Vygotsky, 1978). Una serie importante de estudios que ha indagado los intercambios comunicativos en las actividades escolares tradicionales indica que en éstas predomina el habla producida por el docente, quien dirige los intercambios, explica y pregunta; mientras que los estudiantes se limitan a responder (Flanders, 1970; Mehan, 1979; Moore & Nussbaum, 2013; Sinclair & Coulthard, 1975; Wells & Arauz, 2006). Sin embargo, son menos frecuentes los estudios que abordan los intercambios comunicativos en otro tipo de actividades escolares. Este trabajo, precisamente, tiene por objeto contribuir al conocimiento de los intercambios comunicativos que se configuran durante las Tertulias Dialógicas Literarias (en adelante: TDL), una actividad de lectura y conversación sobre textos clásicos de literatura universal.

Las investigaciones que han observado las interacciones entre docentes y estudiantes en las TDL se han desarrollado únicamente en escuelas primarias de España e Inglaterra a la que asisten niños de diverso origen cultural y nivel socioeconómico. Sus resultados indican que, en esta actividad, se construye un diálogo igualitario, en donde los

docentes no direccionan el intercambio y los estudiantes producen hasta el 80% del habla. Asimismo, encuentran que los estudiantes intervienen en las TDL compartiendo experiencias personales, apoyándose en fragmentos del texto leído o en intervenciones de los compañeros. También señalan que, dadas las características de la actividad, las TDL resultan una actividad especialmente importante para niños provenientes de contextos sociales vulnerables o culturas minoritarias que no suelen participar de los intercambios en las actividades escolares tradicionales (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016).

Como indican los trabajos de Labov (1972) y Nelson (2007) las experiencias personales se construyen y comparten a través del discurso narrativo. Una serie de estudios (Alam & Rosemberg, 2014; Küntay, 2009; Michaels, 1988; Poveda, 2003; Rosemberg & Manrique, 2007) que ha atendido a las narrativas de experiencia personal en actividades escolares muestra que, en muchas ocasiones, los estudiantes construyen sus relatos en la interacción, apoyándose en narrativas de otros estudiantes o en preguntas y comentarios docentes. Otros trabajos (Rosemberg & Borzone, 2004; Wortham, 2001) señalan que las narrativas cumplen un papel fundamental en el medio escolar, en tanto facilitan la transición entre la identidad cultural de los niños y la escolar.

Considerando la evidencia proporcionada por las investigaciones mencionadas y teniendo en cuenta que las actividades escolares pueden desarrollarse y promover resultados diferentes según el momento particular en el que se las realice y el grupo social y cultural que esté involucrado

(Cole & Engestrom, 2007) cabe preguntarse cómo se distribuye el habla de los estudiantes y docentes, y cómo se construyen los relatos de experiencia personal durante las TDL que se desarrollan en escuelas primarias argentinas a donde asisten niños que viven en contextos sociales vulnerables. Resulta relevante considerar esta población en tanto que los trabajos antecedentes (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016) señalan la importancia de esta actividad para niños de grupos vulnerables, pero han indagado únicamente la implementación de TDL con niños que viven en Europa. Además, tal como sugieren investigaciones recientes, para comprender el desarrollo y el desempeño discursivo infantil es necesario atender a niños de distintos grupos sociales y culturales (Rogoff, Dahl & Callanan, 2018).

Para ello se presenta, en primer lugar, una breve descripción de la actividad de TDL, luego las investigaciones antecedentes que atienden a los intercambios comunicativos en las actividades escolares tradicionales y en las TDL y trabajos que analizan la construcción interaccional de narrativas orales de experiencia personal en actividades escolares. Finalmente, se plantean los objetivos específicos del presente estudio.

Las Tertulias Dialógicas Literarias

En las TDL, los docentes y estudiantes leen y comentan oralmente textos clásicos de literatura universal. Durante la actividad, los interlocutores se sientan en ronda y adoptan roles específicos: el del moderador, usualmente el docente, y el de los participantes, usualmente los estudiantes. De acuerdo con las reglas que configuran las

TDL, el moderador organiza los turnos de habla que los participantes solicitan para leer fragmentos del texto que han seleccionado y compartir comentarios derivados de su lectura o de la intervención de un compañero. El moderador no promueve las intervenciones de los estudiantes, ya que de acuerdo con los lineamientos de esta actividad la participación no es obligatoria. Las intervenciones no son evaluadas por el moderador ni juzgadas por los participantes y ninguna intervención se considera mejor que otra o más válida, lo cual facilita un intercambio igualitario. La actividad finaliza cuando los participantes no manifiestan deseo de intervenir o se alcanza el tiempo de trabajo inicialmente pautado (Cardini, Lewinsky & Paparella, 2019; Rivas, André & Delgado, 2017).

Esta actividad se fundamenta en el enfoque dialógico del aprendizaje, el cual coloca el diálogo igualitario y la diversidad de interacciones como los elementos centrales de las situaciones de aprendizaje (Valls, Soler Gallart & Flecha, 2008)¹.

Investigaciones antecedentes

Los trabajos clásicos (Flanders, 1970; Galton, Simon & Croll, 1980; Mehan, 1979; Sinclair & Coulthard, 1975) que indagan los intercambios que se configuran entre docentes y estudiantes en las actividades escolares tradicionales identifican que en éstas predomina el habla producida por el docente. En efecto, Galton, Hargreaves, Comber y Wall (1999) observan que, en escuelas primarias de Inglaterra, el 75% de la producción de habla corresponde al docente, mientras que el 25% restante a los estudiantes.

Estudios más recientes (Berry & Kim, 2008; Howe & Abedin, 2013; Rees & Roth, 2017; Rosenberg & Borzone, 2004; Vrikki, Wheatley, Howe, Hennessy & Mercer, 2019) identifican resultados similares y confirman que aún en actividades donde el docente invita activamente a los estudiantes a participar, el habla sigue concentrada en él. En estos trabajos, además, se registra que los docentes suelen incluir preguntas de carácter cerrado que demandan poco desafío cognitivo a los estudiantes, quienes responden a través de emisiones cortas y simples (Vrikki et al., 2019).

Por su parte, estudios realizados desde el análisis de la conversación (Cazden, 1988) y la lingüística interaccional (Moore & Nussbaum, 2013) advierten que el habla se concentra en los docentes, porque el contexto escolar se encuentra atravesado por normas de interacción que suponen roles predeterminados y poco negociables para los interlocutores, quienes trabajan con la información en función del rol que asumen. Mientras los docentes explican, preguntan y dirigen los intercambios, los estudiantes se limitan a responder.

Uno de los objetivos principales de las TDL es revertir, precisamente, la distribución del habla que caracteriza a las actividades escolares tradicionales (Valls et al., 2008). Los estudios que desde la metodología comunicativa crítica (Gómez, Puigvert & Flecha, 2011) han atendido a este aspecto, muestran que en el contexto de esta actividad la distribución del habla es inversa a la de una actividad tradicional, ya que los estudiantes producen más del 80% del habla (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016). Estas investigaciones fueron

llevadas a cabo con estudiantes y docentes de 5^{to} y 6^{to} grado de escuelas de España e Inglaterra a donde asisten niños de diverso origen cultural y nivel socioeconómico. Si bien en estos trabajos se señala que las TDL resultan una actividad especialmente importante para los estudiantes provenientes de contextos sociales vulnerables o culturas minoritarias, no se explicitan los orígenes culturales de los niños ni cómo se considera el nivel socioeconómico, aún cuando ambas variables pueden incidir ampliamente en su participación en la actividad. Los resultados de estos estudios también señalan que durante las TDL se configura un diálogo igualitario, a partir de las intervenciones de los estudiantes, en tanto el docente no direcciona los intercambios. Asimismo, las investigadoras reconocen que en la actividad los estudiantes argumentan en relación con el texto leído o a la intervención de sus compañeros, lo cual da lugar a un proceso de interpretación colectiva. En estos trabajos, por último, se identifica que durante las TDL no se abordan contenidos curriculares, sino conocimientos y experiencias de cada estudiante, lo cual facilita la mejora de sus aprendizajes en el plano académico, emocional y vincular.

Las experiencias personales se construyen y comparten a través de narrativas (Labov, 1972; Nelson, 2007). La narración resulta el modo natural y prototípico en el que las categorías lingüísticas se imponen a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia. A través de las narrativas de experiencia personal, los individuos recapitulan vivencias y eventos pasados a la vez que dan cuenta de las formas en las que comprenden el mundo (Nelson, 2007).

Diversos estudios (Michaels 1988;

Poveda, 2003; Rosenberg & Manrique, 2007) analizaron las narrativas orales de experiencia personal en actividades escolares en el nivel inicial y en el primer ciclo de la escuela primaria. No se han encontrado trabajos que aborden esta cuestión en los últimos grados de la primaria ni en la secundaria.

Algunos trabajos (Poveda, 2003; Rosmeberg & Manrique, 2007) que atendieron a la construcción interaccional de narrativas entre niños y docentes mostraron que los docentes pueden proporcionar andamiaje (Bruner, 1986) en la construcción de relatos de experiencia personal o bien guiar el intercambio hacia aspectos periféricos del discurso infantil. Al proporcionar andamiaje, los docentes intervienen a partir de la identificación de la intención comunicativa de los niños; mientras que para redireccionar el relato se apoyan en la relación asimétrica que tienen con ellos y buscan imponer su argumento. Otras investigaciones focalizadas en las narrativas producidas por niños en interacción con sus pares (Alam & Rosenberg, 2014; Küntay, 2009; Nicolopoulou, 2008) encontraron que, en muchas ocasiones, los niños se apoyan en los relatos de otros niños para producir sus propias narrativas. En efecto, Küntay (2009) observa que los niños, luego de escuchar experiencias de otros niños, pueden producir relatos propios sobre eventos semejantes; apelando a recursos que ayudan a diferenciar sus narrativas de las anteriores.

McCabe, Bailey y Melzi (2008) señalan que, en la escuela, la narrativa posibilita la comunicación de las experiencias; la apropiación y reelaboración de nuevos conocimientos; la asunción de diferentes perspectivas y el establecimiento de nuevas

relaciones sociales. Asimismo, una serie de trabajos (Poveda, 2003; Rosenberg & Borzone 2004; Wortham, 2001) concluye que las narrativas cumplen un papel fundamental en el medio escolar en tanto facilitan la transición entre la propia identidad cultural de los niños, desplegada en los relatos de sus experiencias, y la cultura escolar. En estos estudios, se identifica que esta transición resulta especialmente importante para los estudiantes pertenecientes a culturas minoritarias o de nivel socioeconómico bajo, ya que en estas poblaciones los niños suelen tener escasas oportunidades de acceder tempranamente a la cultura escolar. Más aún, en los hogares de estas poblaciones los procesos de elaboración de conocimiento, las relaciones y los estilos de discurso utilizados suelen diferir de los que se enfatizan en el entorno escolar. Por lo cual, el acceso tardío a la cultura escolar dificulta los procesos de aprendizaje en la escuela, lo cual se refleja en elevados indicadores de repitencia y deserción (Craig & Washington, 2006).

Nuestro estudio

Como se pone de manifiesto en los antecedentes reseñados, son escasos los estudios que han analizado la configuración del habla en las TDL. En ningún caso se han estudiado experiencias de TDL en países no europeos. Los trabajos señalados tampoco han analizado, discursivamente, el proceso de construcción interaccional de relatos de experiencia personal a través de los cuales los estudiantes comparten sus experiencias y vivencias en la actividad. El objetivo de este trabajo es, precisamente, contribuir al conocimiento de estos aspectos. Nos preguntamos, específicamente, cómo

se distribuye el habla de los estudiantes y docentes durante las TDL que se desarrollan en escuelas primarias argentinas a donde asisten niños que viven en contextos sociales vulnerables. Además, qué proporción del habla destinan los estudiantes a compartir sus experiencias personales y cómo construyen las narrativas en la interacción.

Metodología

Participantes

Participaron de la investigación 39 estudiantes -edad entre 11 y 13 años- de 6^{to} grado y 2 docentes titulares del área de lengua de una escuela primaria de gestión estatal de la localidad de Granadero Baigorria, provincia de Santa Fe.

Los estudiantes viven con sus familias en barrios suburbanos empobrecidos, alejados a la escuela. Algunos, además, viven en barrios caracterizados por la presencia de viviendas precarias, pequeñas y con infraestructura insuficiente. Muchos estudiantes forman parte de familias ensambladas (Street, 2007), que se mudan de manera frecuente en función del trabajo que disponen los jefes o las jefas de familia que trabajan en el mercado laboral informal.

Los estudiantes y las docentes que participaron de la investigación realizan TDL de manera habitual, dado que la escuela forma parte del proyecto Comunidades de Aprendizaje desde noviembre del año 2017. Este proyecto, sistematizado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona (CREA-UB), se propone mejorar los aprendizajes y la convivencia en las escuelas a partir de diversas actividades; entre ellas las TDL. En Santa Fe, este proyecto es impulsado desde

el año 2015, por el Ministerio de educación provincial, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) y la Fundación Natura².

Corpus

El corpus de datos analizado incluye seis TDL que se videofilmaron durante los meses de mayo, junio y agosto del ciclo lectivo 2019. Tres TDL ocurrieron en 6^{to} grado I y tres en 6^{to} grado II. El estudio se llevó adelante en 6^{to} grado de primaria, teniendo en cuenta que los trabajos antecedentes indagaban TDL que ocurren en este mismo grado. En las TDL de 6^{to} grado I participaron 19 estudiantes y su docente del área de lengua, y en las de 6^{to} grado II 20 estudiantes y su docente. Mientras que la docente y los estudiantes de 6^{to}II trabajan juntos desde el año 2017 y realizan TDL desde el año 2018, la docente y los estudiantes de 6^{to}I trabajan y realizan TDL juntos desde el año 2019. En efecto, la primer TDL que los estudiantes de 6^{to}I realizaron junto a la docente ocurrió un mes antes de la primera toma de datos.

En todas las TDL registradas, las docentes asumieron el rol de moderadoras y los estudiantes el de participantes. Ambos grupos realizaron las TDL con capítulos del libro "Frankenstein" (Mary Shelly, 1823)³, de acuerdo a un cronograma de trabajo semanal pautado por las docentes y el equipo directivo.

Cada actividad registrada se desarrolló durante una hora de clase (45 minutos). En total se registraron 43 minutos, 05 segundos de videofilmación en 6^{to}I y 90 minutos, 26 segundos en 6^{to}II.

Obtención y transcripción de los datos

Las seis situaciones de TDL fueron

audio y video filmadas por la primera autora. Para realizar el estudio, se contó con la autorización de la institución y el consentimiento firmado de los padres y/o tutores legales de los estudiantes. La participación en las actividades registradas no fue obligatoria.

Con anterioridad a efectuar las

videofilaciones, la primera autora ya había mantenido contacto con las docentes y los estudiantes; por lo cual todos se encontraban familiarizados con su presencia en el aula. Como se identifica en la siguiente imagen, durante las filmaciones, se captó la ronda de TDL desde diversos planos, sin hacer foco en un estudiante o en las docentes en particular:



Figura 1. TDL en 6^{to} II. Junio.

Las videograbaciones fueron transcritas empleando el programa ELAN (Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2018) y las pautas de transcripción CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts: MacWhinney, 2000) que permiten su procesamiento mediante el programa CLAN (Computerized Language Analysis: MacWhinney, 2000). Los registros fueron complementados con la información del contexto situacional.

Procedimientos de análisis de los datos

El análisis se realiza mediante procedimientos cuantitativos y cualitativos.

En primer lugar, se atendió a la distribución del habla, tomando como referencia la cantidad de emisiones -enunciados marcados por una pausa superior a dos segundos y/o completitud sintáctica y/o entonación que marcaba el final del enunciado (Bernstein Ratner & Brundage, 2015)- realizadas por cada interlocutor en cada uno de los grupos, 6^{to}I y 6^{to}II. Se procesaron las

transcripciones mediante el programa ELAN y la función freq del programa CLAN. Una vez procesados los datos, se identificaron frecuencias y frecuencias relativas y se utilizaron procedimientos estadísticos descriptivos de medidas centrales para identificar los promedios.

En segundo lugar, se identificaron las emisiones realizadas por los estudiantes y se categorizaron según las siguientes categorías:

1.Lectura: Emisiones destinadas a leer fragmentos del texto seleccionados.

2.Narrativas: Emisiones destinadas a compartir narrativas de experiencia personal. Para los propósitos de este trabajo, consideramos la definición de narrativa propuesta por Labov (1972): una narración se compone de una serie de cláusulas narrativas -por lo menos dos- que describen cronológicamente una serie de acontecimientos que ocurrieron en el pasado.

3.Otras emisiones: Emisiones destinadas a indicar la página del fragmento seleccionado y a responder de forma breve preguntas y comentarios de las docentes en las que no se construye un discurso narrativo.

Una vez categorizadas, las emisiones se cuantificaron y utilizaron procedimientos estadísticos descriptivos para conocer su distribución en el corpus.

Por último, se extrajeron las narrativas de experiencia personal y se realizó un análisis cualitativo que combina el Método Comparativo Constante (Strauss y Corbin, 1990) con herramientas de la sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982) y el análisis de la conversación (Goodwin, 2003; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), para comprender cómo construyen los estudiantes los relatos de

experiencia personal en la interacción. También, se consideraron de forma heurística los estudios de Küntay (2009); Labov (1972); Rosenberg y Manrique (2007) y Valls et al. (2008). En este trabajo, a modo de ejemplo, se incluye un fragmento representativo de los intercambios y las emisiones destinadas a la producción de narrativas en cada grupo (6^oI y 6^oII).

Resultados

La distribución del habla en las Tertulias Dialógicas Literarias

En total, en los tres momentos registrados, se identificaron 1779 emisiones: 597 emisiones en 6^oI y 1182 en 6^oII. Los resultados del análisis pusieron de manifiesto diferencias entre los grupos (6^oI y II) en la distribución del habla entre estudiantes y docentes. En efecto, tal como se observa en la Figura 2, mientras que en las tres TDL realizadas en 6^oI la docente aporta mayor proporción de emisiones, en las TDL de 6^oII la proporción de habla se distribuye de forma más pareja entre la docente y los estudiantes.

Es interesante atender a la distribución del habla que se produce en cada una de las TDL, en tanto que allí también se observan diferencias. Al considerar las tres TDL de 6^oI se identifica que, en promedio, la docente produce el 70% del habla mientras que los estudiantes producen el 30% restante. Como se deduce de la Figura 2, además, la diferencia entre el habla de los interlocutores de este grupo oscila entre los 32 -en mayo- y los 48 -en agosto- puntos porcentuales. Por su parte, en las TDL de 6^oII, el habla se distribuye de una manera en las TDL de mayo y junio, y de otra en la TDL de agosto.

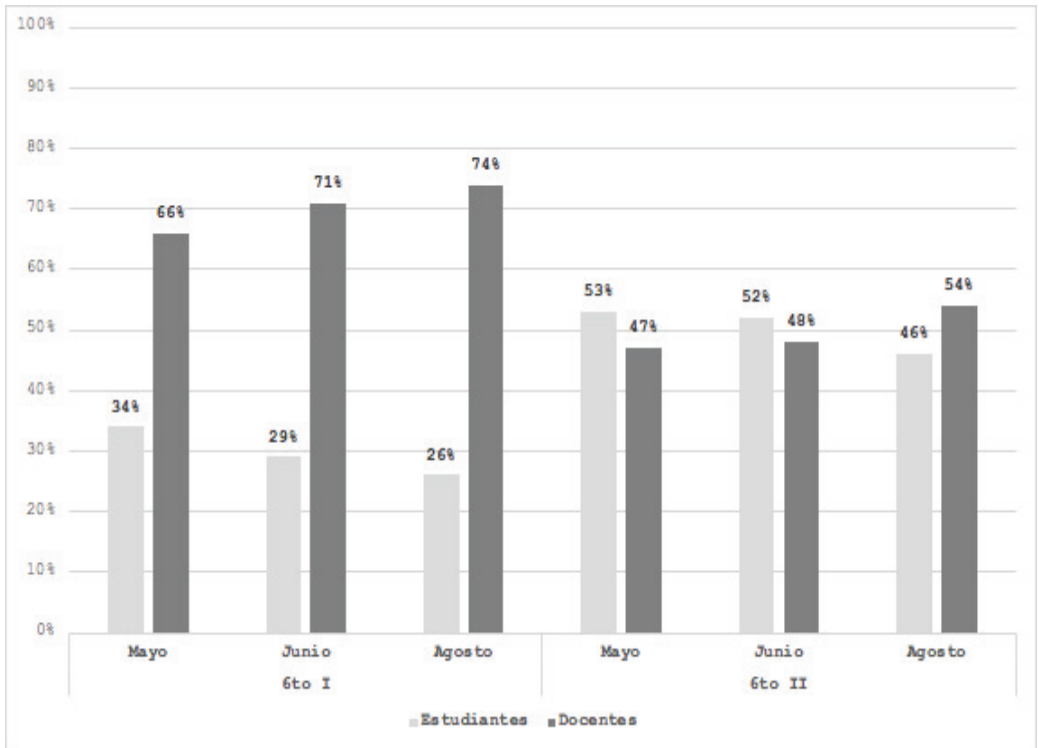


Figura 2. Porcentaje (%) de emisiones producidas por las docentes y los estudiantes en las TDL.

En el gráfico se identifica que, en las TDL de los primeros dos meses, los estudiantes de 6ºII producen más habla que la docente. En efecto, en promedio, los estudiantes producen el 52,5% de las emisiones y la docente el 47,5% restante, siendo la diferencia entre el habla de los interlocutores de 5 puntos porcentuales. En la TDL del mes de agosto, por el contrario, la docente produce el 54% del habla y los participantes el 46% restante. En este caso, la diferencia entre el habla de los interlocutores aumenta a 8 puntos porcentuales.

En la Figura 2, también, se observan

leves variaciones longitudinales respecto a la distribución del habla durante los meses estudiados para ambos grupos. Entre la TDL del mes de mayo y la del mes de agosto de 6ºI, los estudiantes hablan, en promedio, 8 puntos porcentuales menos. En 6ºII esta diferencia es de 7 puntos porcentuales.

Por su parte, el análisis de las emisiones de los estudiantes según las categorías consideradas -lectura, narrativas, otras emisiones- mostró que los estudiantes destinan la mayor proporción de su habla a narrar experiencias personales.

La Figura 3 pone de manifiesto que,

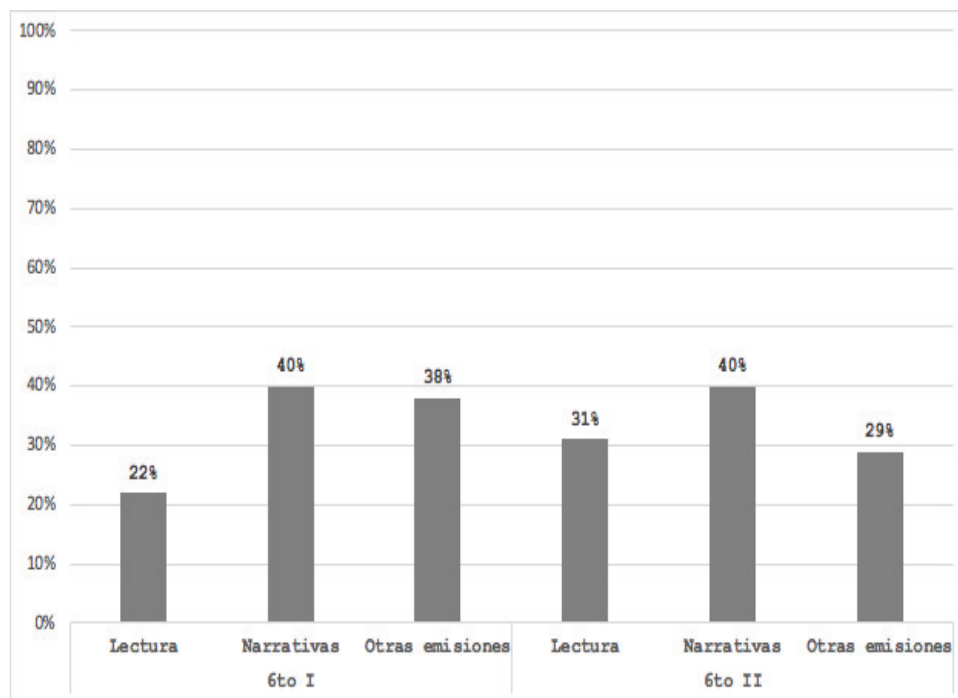


Figura 3. Porcentajes (%) de emisiones producidas por los estudiantes en las TDL

en ambos grupos, el 40% de las emisiones que producen los estudiantes durante las TDL estudiadas son utilizadas para narrar experiencias personales.

La construcción interaccional de las narrativas

El análisis microdiscursivo de las narrativas de experiencia personal mostró que, en ambos grupos, los estudiantes producen sus narrativas a partir de una frase del texto que han seleccionado previamente o a partir de la narrativa producida por otro estudiante en el intercambio. Además, como se pone en evidencia en los ejemplos

que se presentan a continuación, en 6ºI se identifican intervenciones de la docente que contribuyen a la construcción de narrativas.

Ejemplo I: TDL 6ºI. Mayo

- 1 DOCENTE: Bueno, Bra. decinos qué ver. ¿En qué página es?
- 2 ESTUDIANTE 1: Marqué página 19, el último párrafo. Ehm.[lee
- 3 en voz baja] De la misma muerte.
- 4 DOCENTE:[asiente] Un poquito más fuerte decilo.

5 ESTUDIANTE 1:[lee] De la misma muerte. [comenta] Es
6 donde termina el último párrafo.

7 DOCENTE: ¿Por qué elegiste eso?

8 ESTUDIANTE 1: El mismo día que estuvo viva dijo xxx que se

9 iba a morir y murió.

10 DOCENTE: ¿Y qué te acordas? ¿Algo más de ese día? ¿Vos

11 estabas? [mueve las manos haciendo pequeños círculos hacia

12 adelante]

13 ESTUDIANTE 1: El último día que- de mi abuela. Ella estaba

14 mal. Se fue. Mi mamá no quería que se vaya xxx y primero se

15 fue. Estaba viva, estaba dormida. Cuando vino, mi mamá se

16 puso al lado y le agarró la mano. Se murió apretándole la
17 mano. xxx.

18 DOCENTE:[asiente] ¿Algo más querés contar?

19 ESTUDIANTE 1: No. [niega con la cabeza]

20 DOCENTE: Gracias, Bra. ¿Algún otro marcó esa palabra?

21 ¿O quiere hacer algún comentario?

22 [ESTUDIANTE 2 levanta la mano] ¿Dai? dale. ¿Qué querías

23 contar?

24 ESTUDIANTE 2: Es lo mismo que conté hoy a la mañana. Un día

25 yo vine- vinimos de la escuela y a la noche, como mi abuela

26 fumaba mucho, eh se había enfermado entonces llamaron a la

27 ambulancia. Y ehm entonces mi abue-abuela se reía. Pero

28 nosotros llorábamos porque teníamos miedo. Entonces mi

29 abuela nos decía que no lloremos porque ella no iba a

30 morir. Y al otro día cuando me desperté, como mi abuela

31 tenía un kiosco, fui a comprar. Y pero mi tío me había

32 dicho que había pasado algo. Entonces fuimos corriendo y

33 cuando volvimos con mi hermano, ya había fallecido en el

34 baño. La habían encontrado tirada. Pero no saben qué pasó.

35 Dijeron que se desmayó. Y entonces, cuando fuimos al

36 velorio, mi prima estaba llorando porque pensaba ella que

37 era su culpa y entonces cuando la fuimos a enterrar, mi

38 prima se quería ir a la tumba con ella, pero justo la había

39 agarrado un tío xxx y
cuando la habían tapado le
pusieron

40 flores, y con mi tía, la más
chica se sentaron arriba de la
41 tumba y se pusieron a
llorar.

42 DOCENTE: Mjm. [asiente]
Mjm. ¿Qué te hizo sentir
recordar

43 eso?

44 ESTUDIANTE 2: Cuando
Bra dijo eso y xxx.

45 DOCENTE: Gracias Dai.

En el ejemplo anterior se identifican dos narrativas. En la primera (línea 8 a 17), el estudiante 1 construye su relato a partir de un fragmento que ha seleccionado del texto. Es posible identificar este anclaje porque el estudiante lee palabras que refieren a la muerte -de la misma muerte- (línea 3 y 5) y luego, en respuesta a una pregunta que la docente suele emplear en las TDL -¿por qué elegiste eso?- (línea 7), narra la muerte de su abuela. Entre las líneas 8 y 9, el estudiante resume el evento -el mismo día que estuvo viva dijo xxx que se iba a morir y murió-. La docente, entonces, interviene (líneas 10 a 11) a través de una serie de preguntas abiertas -¿y qué te acordas? ¿algo más de ese día?-, otra pregunta más focalizada -¿vos estabas?-, y de un gesto que podría interpretarse como un pedido de mayor profundización (líneas 11 y 12), que andamian la expansión de la narrativa. En efecto, tras esta intervención, el estudiante 1 expande su relato (línea 13 a 17).

La segunda narrativa que se identifica en el intercambio (línea 24 a 41) es construida por el estudiante 2 a partir de la narrativa precedente del estudiante 1.

En efecto, no sólo el tema es el mismo, la muerte de la abuela, si no que el estudiante explicita la relación entre ambas narrativas en la línea 44 -cuando Bra dijo eso y xxx-. Cabe señalar que al narrar, el estudiante 2 despliega una narrativa compleja con múltiples participantes -el tío, la abuela, la prima, la tía-, en la que contextualiza el evento temporalmente -un día yo vine- vinimos de la escuela y a la noche (...)-, incluye emociones -teníamos miedo-, utiliza el discurso indirecto, -mi abuela nos decía que no lloremos porque ella no iba a morir- y establece las causas de la muerte en un plano temporal diferenciado -mi abuela fumaba mucho, eh se había enfermado-, probablemente, con la intención de diferenciar su narrativa de la del compañero.

A continuación, se presenta un ejemplo registrado en el grupo de 6^{to}II.

Ejemplo II: TDL en 6^{to}II. Agosto.

1 DOCENTE: Bueno,
seguimos con Flo. Decinos en
qué página.

2 ESTUDIANTE 1:6 [lee]
Enseguida nos dividimos y lo
buscamos

3 gritando su nombre, pero no
apareció. A eso de las 12 de la
4 noche, volvimos a casa
pensando que quizá había
deci-decido

5 regre-regre-regresar por su
cuenta. Pero no estaba. Así
que

6 encendimos antorchas y
salimos de nuevo al campo.
[narra]

7 Me hizo acordar que, una

vez mi mamá se fue, creo que a la
8 casa de mi abuela y yo había ido temprano con ella, pero
9 después me había ido- me había ido con la hija de la amiga
10 xxx. Siempre me quedaba en mi casa, pero estaban todos los
11 varones jugando a la play. Ahí, en mi casa. Entonces yo me
12 fui para la casa de la abuela de Cristian y me quedé viendo
13 una película ahí, con la sobrina de xxx, y me quedé
14 dormida. Y mi mamá después cuando llegó, pensó que- me
15 empezó a buscar. Yo escuchaba gritos, pero pensé que xxx y
16 seguí durmiendo. Y xxx se fueron a la casa de mi abuela, a
17 buscarme a la casa de la Yosi. Por todos lados me fueron a
18 buscar. Después viene el- el tío de Cristian y ve que estoy
19 ahí y coso- y le avisa a mi mamá. Después mi mamá, al otro
20 día cuando me levanto me dice de todo. Me dice de por qué
21 no avisé. Y si yo le dije a mi hermano xxx.
22 DOCENTE: Gracias, Flo. ¿Algún comentario?

23 ESTUDIANTE 2: Yo quiero hacer un comentario.
[levanta la
24 mano]
25 DOCENTE: A ver, eh.
26 ESTUDIANTE 3: Yo también.
27 DOCENTE: Ari, Dam. ¿Alguien más quiere hacer algún
28 comentario? Vamos, Ari.
29 ESTUDIANTE 2: xxx. Lo que dijo Flo, me hizo acordar que
30 cuando yo me portaba mal. Eh- era de noche y- y estaban
31 cocinando y entonces yo me escapé y me escondí en un- en un
32 árbol y no me encontraban. Y entonces mi papá salió a
33 buscarme por todos lados hasta que me encontraron. Porque
34 me portaba mal.
35 DOCENTE: [asiente] Gracias. Dam.
36 ESTUDIANTE 3: Eh, una vez mi hermano estaba durmiendo y yo
37 me desperté y todos nos despertamos. Eh, estábamos
38 desayunando, no me acuerdo cómo era, era la mañana.
39 Después, cuando vi, mi hermano no estaba. Vi la puerta
40 abierta para ir al patio de atrás y mi mamá empezó a buscar

41 ahí, pensando que se había
 ido con el perro y no estaba. Y
 42 mi mamá se asusta y sale
 a la calle, empieza a gritar su
 43 nombre. Y se escucha a
 alguien llorando en la- en la
 pieza
 44 y cuando viene, eh se
 va debajo de la cama y mi
 hermano
 45 está. Veo todo oscuro, veo
 todo oscuro y le caía todo el
 46 polvo en la cara.
 47 DOCENTE: Gracias.

En el ejemplo anterior se identifican tres narrativas. La primera narrativa (líneas 7 a 21) se ancla en el texto leído y se desarrolla inmediatamente después de la lectura del fragmento seleccionado (líneas 2 a 6). Se identifica que el estudiante 1 construye su relato a partir del contenido del texto, en tanto lee un fragmento que refiere a la búsqueda de una persona y narra un evento en el cual él se va de su casa y luego la madre lo busca. Cabe señalar que el estudiante mantiene su turno de habla entre la lectura y la narración.

Los estudiantes 2 y 3 deciden participar en la TDL luego que la docente pregunta -¿algún comentario?- (línea 22), después de la intervención del estudiante 1. Ambos lo hacen con relatos similares al producido por el estudiante 1: el estudiante 2 comparte un relato en donde el padre lo busca durante la noche (líneas 29 a 34); mientras que el estudiante 3 narra un evento en donde la mamá busca a su hermano (líneas 36 a 46). Más aún, el estudiante 2 inicia su narración indicando que el relato del compañero le hizo recordar la experiencia personal que va a compartir: -xxx. lo que dijo Flo, me hizo acordar que cuando yo me portaba mal (...)-

(líneas 29 a 30). A diferencia del intercambio presentado en el ejemplo I (6^{to}I), aquí las narrativas producidas a partir del relato de un compañero no presentan una complejización de los recursos narrativos.

En este ejemplo, por último, se identifica que la docente no interviene por medio de preguntas que busquen expandir las narrativas de los estudiantes. En efecto, en las TDL analizadas se encuentra que las docentes de cada grupo intervienen de diferente manera en la actividad. Mientras la docente de 6^{to}II interviene exclusivamente para ordenar y comunicar los turnos de habla durante las TDL, la docente de 6^{to}I interviene no sólo realizando estas acciones sino también, como se indica anteriormente, potenciando la construcción de narrativas.

Discusión y conclusiones

Los resultados del presente trabajo ponen de manifiesto diferencias y similitudes con los trabajos antecedentes que atendieron a las TDL en otros países y contextos educativos. En efecto, la distribución del habla entre docentes y estudiantes se aleja de los resultados obtenidos en escuelas primarias de España e Inglaterra donde se mostró una mayor participación de los estudiantes que del docente (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016). En nuestro trabajo, en cuatro de las seis TDL la distribución del habla se asemeja a la que tiene lugar en las actividades escolares tradicionales, donde el docente concentra la producción de habla (Galton et al., 1999; Vrikki et al., 2019). En las dos TDL restantes, ambas de 6^{to}II, los resultados tienden a aquellos señalados por los antecedentes, en tanto los estudiantes

hablan más que la docente. Sin embargo, en estas TDL, la cantidad de habla producida por los estudiantes resulta menor que la indicada en los estudios previos. Cabe pensar que las diferencias encontradas entre los estudios se deben al hecho de que, tal como ha sido señalado por Cole y Engestrom (2007), una misma actividad escolar puede generar distintos resultados de acuerdo al contexto particular en el que se implemente. Es probable que las características específicas que asume la enseñanza de la lengua y la literatura en el currículum de la educación primaria en cada país -Inglaterra, España, Argentina- (Bombini, 2001; Colomer, 1996) posicione a los estudiantes y docentes participantes de las TDL en diferentes lugares desde los cuales intervenir en la actividad. Resulta complejo realizar conjeturas más específicas respecto a diversos aspectos que, seguramente, afectan la producción discursiva de los estudiantes participantes en las TDL dado que los trabajos antecedentes (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016) no describen en profundidad las características de la población que participa en los estudios. Es precisamente por ello que resulta fundamental, en próximos trabajos, realizar estudios comparativos que permitan observar los intercambios comunicativos que se configuran en las TDL en distintos contextos sociales y culturales atendiendo, justamente, a las diferencias y similitudes que se encuentran entre los contextos y los participantes de la actividad.

Como se pone de manifiesto en el análisis, si bien existen diferencias entre los grupos de 6ºI y 6ºII se reconoce que, en ambos casos, el habla producida por los estudiantes disminuye con el correr de

los meses. Resulta complejo identificar las razones por las cuales esto ocurre, sobre todo considerando que son pocos meses de intervalo. En estudios futuros sería interesante ampliar el intervalo de toma de datos para estudiar si esta tendencia se mantiene.

Al profundizar el análisis en las emisiones que producen los estudiantes, se identifica que este interlocutor, en ambos grupos, destina la mayor parte de sus emisiones (40%) a compartir experiencias personales. Este hallazgo va en línea con el identificado en los estudios realizados en TDL de escuelas primarias europeas, donde se encuentra que en la actividad no se abordan contenidos curriculares, sino conocimientos y experiencias de cada estudiante (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016). Cabe pensar que como en las TDL se propone una consigna de trabajo abierta, los estudiantes utilizan la actividad como espacio de socialización, en el que comparten sus experiencias a través de narrativas. En efecto, los estudiantes comparten eventos de su vida cotidiana, vivenciados por ellos, junto a amigos y familiares, a la vez que aportan a la actividad sus conocimientos, las formas en que comprenden el mundo y los temas significativos de la cultura en la cual están insertos (Poveda, 2003; Wortham, 2001).

Los resultados del análisis microdiscursivo de las narrativas de experiencia personal ponen de manifiesto que los estudiantes elaboran sus relatos a partir de fragmentos que han seleccionado del texto o a partir de la narrativa producida por otro estudiante. Este hallazgo dialoga con aquel identificado en los estudios previos

que señala que en las TDL los estudiantes intervienen en relación al texto leído o a la participación de sus compañeros (García Carrión, 2016; García Carrión & Hargreaves, 2015; Hargreaves & García Carrión, 2016). Los estudiantes que producen sus narrativas ancladas en fragmentos del texto lo hacen luego de la lectura de los mismos y relatan eventos que se asemejan y relacionan con lo leído. Por el contrario, los estudiantes que producen sus narrativas a partir de los relatos de otros estudiantes retoman las temáticas abordadas por los primeros. Este proceso de construcción narrativa también se ha encontrado en otros estudios que indagan las interacciones entre niños más pequeños y la construcción de narrativas (Alam & Rosemberg, 2014; Küntay, 2009; Nicolopoulou, 2008). Más aún, en el ejemplo I, se identifica que el estudiante 2 se apoya en el relato del estudiante 1 para producir su narrativa. Al hacerlo, emplea recursos narrativos más complejos, tal como indica Küntay (2009).

El análisis microdiscursivo de las narrativas, también, pone en evidencia que las docentes de cada grupo intervienen de diferente manera en la actividad. Por un lado, la docente de 6^{to}I ordena y comunica los turnos de habla en las TDL e interviene a través de preguntas y comentarios que potencian la construcción de narrativas de los estudiantes. Por el otro, la docente de 6^{to}II interviene, principalmente, para ordenar y comunicar los turnos de habla durante la actividad. Este hallazgo puede interpretarse a la luz de las características que usualmente adoptan los intercambios en el contexto donde las TDL tienen lugar: la escuela. Como advierten los trabajos previos (Cazden, 1988; Moore & Nussbaum, 2013)

el contexto escolar se encuentra atravesado por normas de interacción que suponen roles predeterminados -docente y estudiantes- y poco negociables para los interlocutores, quienes trabajan con la información en función del rol que asumen. Si bien en las TDL las docentes adoptan el rol de moderadoras y los estudiantes el de participantes, es probable que ninguno de ellos deje de lado el rol que usualmente asumen en la escuela, con el cual se encuentran sumamente familiarizados, y desde allí, también, intervengan en la actividad. De ahí que la docente de 6^{to}I no se limite a intervenir como moderadora, sino que participe en los intercambios realizando diversas preguntas a los estudiantes, al igual que en otras actividades áulicas. Esta manera de intervenir la posiciona más cerca del rol docente y la lleva a concentrar el habla en la actividad. No obstante, cabe destacar que las preguntas elicítadas por la docente durante las TDL andamian la expansión y complejización de las narrativas producidas originalmente por los estudiantes (Poveda, 2003; Rosemberg & Manrique, 2007) en vez de direccionar el intercambio hacia emisiones cortas y simples, como suele ocurrir en las actividades escolares (Vrikki et al., 2019). Las intervenciones docentes pueden considerarse la base del proceso de andamiaje (Bruner, 1986), porque a partir de ellas los estudiantes proporcionan sus experiencias y conocimientos de manera más elaborada en el intercambio. En este sentido, y en línea con lo identificado en el trabajo previo de Rosemberg y Borzone (2004), es posible pensar que el grado de complejidad sintáctica de las emisiones de los estudiantes puede atribuirse no sólo a sus habilidades lingüísticas sino también al andamiaje que la docente proporciona para

que los estudiantes puedan intervenir en las TDL, más acabadamente, desde su intención comunicativa.

La interpretación acerca de los roles que la docente de 6^oI asume en la actividad podría explicar las diferencias observadas en la distribución del habla en las TDL de cada grupo. En efecto, el hecho que la docente de 6^oI intervenga en la actividad tanto desde el rol de moderadora como desde el rol docente, la lleva a concentrar la producción de habla. Este resultado va en línea con los trabajos previos que muestran que en las actividades escolares los docentes producen más habla que los estudiantes al explicar, preguntar y dirigir los intercambios (Flanders, 1970; Galton et al., 1999; Mehan, 1979; Rees & Roth, 2017; Sinclair & Coulthard, 1975; Vrikki et al., 2019). Es interesante, también, indagar las diferencias en la distribución del habla en cada grupo teniendo en cuenta el vínculo existente entre las docentes y los estudiantes y la experiencia en TDL compartidas. En este sentido, cabe recordar que la docente de 6^oI trabaja con los estudiantes desde el año 2019 y realiza TDL con ellos desde el mes de abril, un mes antes de iniciar la toma de datos; mientras que la docente y los estudiantes de 6^oII trabajan juntos desde el año 2017 y realizan TDL desde el año 2018. Es posible que el habla en las TDL de 6^oII se concentre en los estudiantes, en tanto los interlocutores de este grado ya han compartido diversas experiencias de TDL y han construido una dinámica de trabajo mediante la cual cada interlocutor confía en la forma de intervención del otro. En estas TDL, como ya se ha dicho la docente actúa, principalmente, desde el rol que asume para la actividad, confiando que los estudiantes

intervendrán en la TDL. Esta situación se modifica en el mes de agosto, donde, probablemente, la docente decida intervenir de manera más insistente en los intercambios y, por lo tanto, concentre la producción de habla. En 6^oI, en cambio, es probable que los interlocutores aún no hayan establecido una dinámica de trabajo compartida para las TDL, dado el poco tiempo de trabajo en común. Es posible que esta cuestión influya, también, en la forma en la que la docente interviene en las TDL: a partir de emisiones que la posicionan, como ya se ha dicho, más cerca del rol docente.

Los hallazgos sobre el tipo de discurso que emplean los estudiantes en las actividades observadas invitan a reflexionar sobre el valor que las TDL pueden tener para los procesos de aprendizaje en el nivel primario. Como se ha señalado, en las TDL los estudiantes comparten narrativas orales de experiencia personal, lo cual no suele tener lugar en las actividades escolares de este nivel. Esta cuestión resulta relevante porque, como se indica en los estudios previos, las narrativas facilitan la transición entre la propia identidad cultural de los estudiantes y la escolar (Poveda, 2003; Rosenberg & Borzone 2004). A su vez, cobra especial importancia para los estudiantes que, como los del presente estudio, pertenecen a familias que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad, y que carecen de oportunidades tempranas de acceso a la cultura escolar (Craig & Washington, 2006). En este sentido, los resultados de este estudio pueden capitalizarse en el diseño de actividades pedagógicas innovadoras para el nivel primario, a través de las cuales se contemplen las narrativas orales de experiencia personal y se alcancen nuevas

oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Los resultados de este trabajo aportan conocimiento al modo en que los estudiantes y las docentes se comunican y trabajan con la información en una actividad que pretende ser disruptiva y no reproducir las normas de comportamiento y comunicación características del espacio escolar. Sin embargo, en las TDL analizadas, esto ocurre en contadas ocasiones. Es probable que, como se ha identificado en los estudios previos (Cazden, 1988; Moore & Nussbaum, 2013), esto suceda porque la matriz escolar tradicional sobre la que se construyen los intercambios entre los interlocutores de las actividades escolares se encuentre fuertemente arraigada. Sin embargo, durante las TDL, los relatos y las experiencias de los estudiantes se incorporan en el centro de los intercambios. Esta cuestión favorece el ingreso del mundo simbólico de los

estudiantes al aula, mundo que no suele contemplarse en el entorno escolar.

Aún cuando la metodología y las categorías identificadas en el presente trabajo podrían permitir la comprensión y el análisis de otras TDL que se desarrollan en el país, los resultados identificados no son generalizables porque se analizaron pocos casos. En investigaciones futuras sería relevante ampliar el corpus e incluir TDL donde participen estudiantes de otras edades y contextos culturales para identificar si esta cuestión impacta en los resultados.

Agradecimiento

Agradecemos especialmente al Programa de Educación del Centro de Implementación en Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) por haber posibilitado el contacto con la escuela donde se tomaron los datos de este estudio.

Referencias

- Alam, F. & Rosemberg, C.R. (2014). Narración y disputas entre niños. Un análisis de argumentaciones tempranas. *Cogency*, 6(1), 9-31.
- Bernstein Ratner, N. & Brundage, S. (2015). *A clinician's complete guide to CLAN and PRAAT*. Talkbank Organization. <https://talkbank.org/manuals/Clin-CLAN.pdf>
- Berry, R. A. W. & Kim, N. (2008). Exploring Teacher Talk during Mathematics Instruction in an Inclusion Classroom. *The Journal of Educational Research*. 101, 363–378.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En: Maite Alvarado (coord.) *Entre líneas, teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 53-74). Buenos Aires, Argentina: Flacso/Manantial.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, España: Paidós.
- Cardini, A., Lewinsky, V. & Paparella, C. (2019). “Claves para escalar propuestas de lectura innovadoras: el caso de las Tertulias Literarias en Santa Fe”. *21 Congreso Internacional de Promoción de*

- la Lectura y el Libro*. Congreso organizado por la Fundación El Libro, en el marco de 45 Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, Argentina.
- Cazden, C. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, Inglaterra: Heineman.
- Craig, H. K. & Washington, J. A. (2006). Recent research on the language and literacy skills of African American students in the early years. En D. K. Dickinson y S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research, Vol. 2* (pp. 163-172). New York, Estados Unidos: The Guilford Press.
- Cole, M. & Engestrom, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.) *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 484-507). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Colomer, T. (1996). Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. *ICE de la Universidad de Zaragoza*, 127-171.
- Edwards, D. (1995). A commentary on discursive and cultural psychology. *Culture & Psychology*, 1(1), 55-65.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts, Estados Unidos: Adison-Wesley.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C.; Wall, D. & Pell, T. (1999). *Inside the Primary Classroom 20 Years On*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- García Carrión, C. (2016). ¿Qué facilitó que casi todo el mundo participara en el dialogo?: interacciones transformadoras en Tertulias Literarias Dialógicas. En N. Mercer, L. Hargreaves y R. García Carrión, *Aprendizajes e interacciones en el aula* (pp.38-53). Barcelona, España: Hipatía Press.
- García Carrión, R. & Hargreaves, L. (2015). "Children's Personal Epistemologies (ChiPE): capitalising on children's and families' knowledge in schools towards effective teaching and learning". *Final Conference of the European Research Project, ChiPE*.
- Goodwin, C. (2003). The Body in Action. En J. Coupland y R. Gwyn (Eds.), *Discourse, the Body and Identity* (pp.19-42) New York, Estados Unidos: Palgrave/Macmillan.
- Gómez, A., Puigvert, L. & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245.
- Gumperz, J. J. (1982). *Estrategias del discurso*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Hargreaves L. & García Carrión R. (2016). Toppling Teacher Domination of Primary Classroom Talk through Dialogic Literary Gatherings in England. *Revista Forum*. 58(1), 15-26.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom Dialogue: a systematic review

- across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356.
- Küntay, A.C. (2009). Microgenesis of narrative competence during preschool interactions: Effects of the relational context. En A. Aksu Koç y S. Bekman (Eds.) *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 178-193). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- McCabe, A., Bailey, A. & Mezi, G. (2008). *Spanish-Language Narration and Literacy. Culture Cognition and Emotion*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación para la alfabetización con alumnos del primer curso. En J. Gumperz (Ed.) *La construcción social de la alfabetización*, (pp.109-137) Barcelona, España: Paidós
- Moore, E. & Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 63, 43-50.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania, Estados Unidos: University of Pennsylvania Press.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, meaning and memory*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Poveda, D. (2003). Paths to participation in classroom conversations. *Linguistics and Education*, 14(1), 69–98.
- Rivas, A., André, F. & Delgado L. (2017). Tertulias Literarias: el diálogo como centro del aprendizaje, en Rivas, A., André, F. y Delgado L. *Cincuenta innovaciones educativas para escuelas*, (pp.15-18). Buenos Aires, Argentina: CIPPEC – Santillana.
- Rogoff, B., Dahl, A. & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children's lived experience. *Developmental Review*, 50, 5-15.
- Rosemberg, C.R. & Borzone, A.M. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?. *Infancia y Aprendizaje*, 27-(2), 211-246.
- Rosemberg, C.R. & Manrique, M.S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil. ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños?, *Psykhé*, 12(1), 53-64.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simple systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sinclair, J. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards the analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques*.

- Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Street, M.C. (2007). Metodología para la identificación de las familias ensambladas. El caso de Argentina. *Notas de población*, 82, 133-166.
- Valls, R., Soler Gallart, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*. 46, 71-87.
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S. & Mercer, N. (2018). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, DOI: 10.1080/09500782.2018.1509988
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Wells, G. & Arauz, R. M. (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*. 15 (3), 379–428.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in action: A strategy for research and analysis*. New York, Estados Unidos: Teachers College Press.

Anexo

Glosario de símbolos de transcripción utilizados

[] acciones no verbales
 . pausa

- interrupción durante el habla
 ¿? entonación interrogativa
 xxx palabra o palabras inteligibles

Notas al final

1. Para conocer más visitar: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
2. Para conocer más visitar: <https://www.cippec.org/proyecto/comunidades-de-aprendizaje/>
3. Versión correspondiente a la Colección Redes de Tinta, producida, impresa y distribuida por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe en el año 2018.