

Aspectos psicolingüísticos del desarrollo narrativo infantil

Julieta Fumagalli
Instituto de Lingüística, UBA
CONICET
julietafumagalli@yahoo.com

Gabriela Friese
Instituto de Lingüística, UBA

Virginia Jaichenco
Instituto de Lingüística, UBA

Introducción

Nelson (2010) señala que el desarrollo narrativo de los niños se presenta como una experiencia en la cual los sujetos exploran en busca de significados el mundo social, cultural y físico en colaboración con otros, los adultos. En este sentido, la narración es una herramienta fundamental para interpretar y organizar la experiencia. Rosemberg, Silva & Stein (2009) retoman a Nelson (1996) y señalan que las narraciones infantiles no sólo son una forma de intercambio comunicativo, sino también un esquema cognitivo: una de las primeras y más importantes formas en que se configuran el pensamiento y la memoria. Es importante tener en cuenta que no es la interacción en sí misma la que tiene un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los sujetos sino las estrategias de interacción que se implementan en el marco de la misma (Snow 1972, 1983; Bruner 1973, 1977; Nelson 1977; Rosemberg & Silva 2009).

Rosemberg & Silva (2009) sostienen que en el intercambio adulto/niño, el adulto colabora con el discurso del niño al tomar su comentario o emisión previa de manera semánticamente contingente. Al retomar la emisión, el adulto la reestructura tanto a nivel sintagmático al corregir la presentación del orden de los constituyentes, como a nivel paradigmático al focalizar en la selección de los componentes léxicos. De este modo, el adulto aplica, entre otros, movimientos de reestructuración y reformulación que le proporcionan al niño nueva información que puede incorporar en su propia producción y de este modo acercarla a la producción adulta.

En este trabajo se seleccionarán y analizarán fragmentos de interacciones que tuvieron lugar durante rondas de intercambio en Sala de 3 y Sala de 5 de una escuela privada de nivel socioeconómico medio de la ciudad autónoma de Buenos Aires.

Lenguaje narrativo: desarrollo, componentes y maduración

Construir y narrar una historia es un fenómeno durante el que los niños deben poner en juego sus capacidades cognitivas y lingüísticas de modo simultáneo. Aunque de modo natural y cotidiano los niños producen pequeños fragmentos que contienen historias o narraciones, detrás de esta producción –a simple vista sencilla– subyace el uso de múltiples dimensiones, recursos y capacidades.

Asimismo, como se señaló en la introducción, el adulto juega un rol de suma importancia en la reestructuración del discurso infantil facilitando la creación de un

contexto de mutuo entendimiento (Rosemberg & Silva 2009). Como señalan las autoras, la reestructuración se da en dos niveles: sintagmático –a partir de la corrección del orden secuencial sujeto-verbo-objeto– y paradigmático –mediante la focalización en la selección de cada componente léxico–. En el marco del mutuo entendimiento, las intervenciones del adulto le proveen al niño nueva información que éste incorporará en su discurso.

Desde el **punto de vista cognitivo**, y como punto de partida, narrar implicará que el niño pueda comprender los eventos independientes que, juntos, formarán parte de la historia. Además, y de la mano de este primer punto, deberán valerse de su conocimiento general del mundo para llevar a cabo dicha comprensión. Como segundo punto, una vez asimilada y comprendida esta información más general, cognitivamente cuando los niños construyen narrativas se ven obligados a procesar las relaciones causales e inferenciales entre los hechos de la historia, para poder luego hacer uso, manipulación e integración de toda esta información y generar la propia estructura narrativa (Berman & Slobin 1994, Norbury & Bishop 2003, Bishop 2004).

Por otro lado, junto con los aspectos cognitivos intervienen aspectos lingüísticos, como dos caras de una misma moneda.

Desde el **punto de vista lingüístico**, los niños se valen de los recursos de su propio lenguaje para construir la narración en términos estructurales: la información acerca de los personajes, situaciones, escenarios y eventos a producir se codifica en términos léxicos. Es decir: la información abstracta respecto de los eventos del mundo y su estructuración jerárquica en términos narrativos debe *traducirse* en las palabras o ítems lexicales que luego se encadenarán de modo significativo para construir las oraciones. Esto significa que, además, los niños deberán valerse de sus recursos morfosintácticos¹ para establecer, construir y reflejar la cadena de eventos que desean narrar y las relaciones temporales entre dichos eventos.

Esta implicancia dual (cognitivo-lingüística) del fenómeno narrativo lleva a que durante su desarrollo ambas dimensiones colaboren y contribuyan a la maduración, desarrollo y perfeccionamiento de su capacidad narrativa como fenómeno mayor.

Durante su crecimiento, el desarrollo de la dimensión cognitiva –en lo que a la narración se refiere– reflejará una mayor capacidad para comprender y decodificar motivaciones y estados mentales de personajes, las relaciones casuales entre los eventos que componen la trama y la existencia de dos perspectivas: hablante y oyente. Del mismo modo, pero en lo que lenguaje se refiere, los niños desarrollarán y utilizarán un repertorio (más o menos extenso según la edad) de estructuras lingüísticas encargadas de expresar estos mensajes. Se trata, específicamente, de estructuras sintácticas como la subordinación (que permiten la expresión, por ejemplo, de relaciones causales e inferenciales), expresiones lexicales como el uso de adverbios y adjetivos, y la estructuración de tópico.

Se asume que existe una colaboración entre los dos tipos de fenómenos (cognitivo y lingüístico) que juntos *empujan* hacia la maduración del lenguaje narrativo del niño.

¹ Nos referimos a los recursos formales de la lengua tales como la conjugación verbal y nominal, artículos, pronombres, determinantes, adverbios y la diversidad de formas en que las palabras conforman estructuras sintácticas.

Respecto a la observación y análisis de las producciones concretas de los niños se considera que es posible diferenciar entre dos tipos de dimensiones expresadas en estructuras que coocurren en la producción narrativa.

La dimensión lingüística es llevada a cabo por la **estructura local** de la producción narrativa, esto es: los elementos formales que llevan a cabo la expresión de la historia en las oraciones superficiales que serán –al fin de cuentas– las que conformarán la producción del niño. Se trata de cuestiones lingüísticas como las ya mencionadas: la complejidad sintáctica de las oraciones, el uso de la morfosintaxis y el vocabulario para establecer las relaciones entre los eventos, el hilo temporal y causal del argumento, etc. (Norbury & Bishop 2003, Bishop 2004).

La dimensión cognitiva se expresa en la **estructura global** de la narración, estructurada en seis elementos básicos que llevan a cabo una narración completa: escenario, inicio, disparador, conflicto, resolución y coda. Estos elementos les permitirán a los niños realizar la estructuración de todos los eventos que componen la producción de una historia: el lugar donde suceden los hechos, el comienzo, la motivación del nudo principal de la historia, el conflicto a resolver, la forma en que éste es resuelto y el cierre final que le indica al oyente que la historia ha concluido. La presencia de estos *nodos narrativos* como organizadores y estructuradores de la narración daría cuenta de un nivel alto de maestría de la capacidad narrativa: se asume que a lo largo de su desarrollo hablante los niños van sumando estos recursos de modo gradual y madurativo hasta completar el repertorio completo (Norbury & Bishop 2003, Bishop 2004).

La variabilidad y complejidad del fenómeno han llamado la atención de los investigadores de lenguaje, especialmente en torno a la posibilidad de análisis y sistematización de la investigación del lenguaje narrativo. En este sentido se destaca especialmente el aporte de Berman y Slobin (1994), que luego de realizar un estudio longitudinal en diferentes lenguas en el que analizaron la producción narrativa de niños entre tres y nueve años de edad (además de un grupo de adultos) propusieron una caracterización concreta del modo en que el perfil narrativo de los niños se modifica a lo largo de su crecimiento. Para ello, postularon *categorías funcionales narrativas* que aglutinan los dos fenómenos que intervienen, es decir: realizan las cuestiones cognitivas en estructuras y recursos lingüísticos concretos. La utilidad de delimitar y describir estas categorías reside en que permitirá establecer diferencias entre los estadios madurativos de la capacidad narrativa según la edad. Los autores proponen que las categorías son cinco: perspectiva, conectividad, estilo narrativo, temporalidad y conjunción de eventos.

La *perspectiva* supone la puesta en forma de las relaciones entre lo que sucede en primer plano y lo que sucede en segundo plano, la elección del tópico de la historia, el lugar que ocupan hablante y oyente. En términos de forma, supone el uso de voz pasiva y voz activa, las formas referenciales como pronombres, especificadores, deícticos, etc. La *conectividad* se refiere la forma en que se articulan y conectan los eventos individuales del relato para conformar la estructura narrativa mayor, que desde la forma se expresa por medio del uso de formas no finitas (conjugación verbal), la conjunción y la subordinación sintáctica.

La *temporalidad* consiste en la ubicación de los eventos en una línea de tiempo, lo cual implica utilizar recursos como la marcación de tiempo y aspecto, la conjunción temporal y la subordinación y todos los recursos que permiten a los niños expresar lexicalmente el aspecto (adverbios, verbos, partículas).

Valiéndose de estas categorías funcionales, los autores delimitan al menos tres grupos diferenciables por su perfil narrativo: los niños de tres y cuatro años, los de cinco a ocho

años de edad y –por último– los del grupo de nueve años o más. A los fines del presente artículo, y para poder contextualizar el análisis que se realizará posteriormente de las interacciones de los niños de sala de tres y cinco años describiremos el perfil narrativo esperable de ambos grupos.

Basándonos en este marco teórico nos proponemos analizar producciones reales que se dieron en el marco de rondas de interacción llevadas a cabo en el aula. Nos centraremos en dos aspectos analizados separadamente en secciones: las características de las producciones narrativas y el rol del adulto durante la interacción.

Producción narrativa en situación de ronda

El primer grupo es el de los niños de tres años, cuya producción narrativa se espera que contenga una construcción de la *perspectiva* más bien desagregada. El relato que producen estos niños parece la recopilación de eventos aislados que aún no conforman una estructura narrativa clara. La ausencia de una noción jerárquica que organice y articule los eventos para conformar la estructura narrativa dificulta la construcción y expresión de la perspectiva del narrador. Los niños a esta edad presentan una tendencia a la *subjetivización*, es decir, producen emisiones auto referenciales o biográficas que no siempre se vinculan con la historia narrada.

[Interacción Sala de 3 años]

Manu: Y lo vi... con el bote, había un hormiguero que no podés pisar porque si después te pican.

Prof. ¿Sí? Hay que tener cuidado con el hormiguero. ¿Qué tiene el hormiguero?

Manu: Eh... todos.

Prof. ¿Qué tiene adentro el hormiguero?

Manu: Eh... comida.

Prof. Pero ¿qué es el hormiguero? ¿Quién vive en el hormiguero?

Manu: Eh... la casa.

Prof. ¿Quién?

Manu: De los hormigueros.

Prof. Es la casa de quién el hormiguero.

Manu: De...

Prof. ¿De quién? Fuerte.

Manu: Fuimos con Facu y había un hormiguero.

Prof. Pero quién vive en el hormiguero ¿Qué es un hormiguero?

Manu: No, no vive en las casas.

Prof. ¿Quién vive en el hormiguero? Las hormigas viven en el hormiguero, algunas hormigas pican, no todas.

Manu: No, mirá, no ves, no ves, en la selva, en la selva grande así de golpe te van a picar mucho.

En la interacción se observan algunos comentarios biográficos o subjetivos como “*Fuimos con Facu*”, “*no vive en las casas*”, “*No, mirá, no ves, en la selva*” que se apartan del relato narrativo original acerca de las hormigas y el hormiguero. El adulto, en el fragmento antes citado, indaga sobre el uso de un concepto específico: hormiguero. Para esto, pide información sobre el concepto y de ese modo ayuda al niño a sumar información nueva y más precisa.

En lo que se refiere a la *temporalidad* de la narración, durante esta edad los niños aún no consiguen hacer uso del tiempo verbal pasado para relatar la historia, sino que oscilan entre pasado y presente de modo alternativo. Este uso “mixto” entre ambos tiempos, sin embargo, resulta arbitrario y no se encuentra motivado narrativamente.

[Interacción Sala de 3 años]

Prof. ¿Cuándo fuiste a la pileta?

Manu: Mañana.

Prof. ¿Mañana? ¿Vas a ir a la pileta?

Manu: Sí, no, ya fui a la pileta.

Prof. Ya fuiste otro día.

El ejemplo resulta claro: el niño oscila entre pasado y presente, generando durante la interacción que la profesora intente ajustar el resto de la narración a uno u otro tiempo para ayudar al niño al construir la línea temporal.

Las oraciones de los relatos de estos niños, además, carecen de una conectividad clara y articulada, durante este estadio aún producen descripciones inconexas aisladas e individuales que conforman un *collage* de eventos antes que un hilo temporal.

[Interacción Sala de 3 años]

Camilo: Y había mucho mucho lío, y había olas, y había muchos luidos y playa, y había una casa, y y cuando nos salimos papá y yo, vino el Papá Noel y me legaló a Wayne y un cuento de Hulk.

La mayor parte de la breve narración se compone de una enumeración o descripción de eventos antes que una estructuración jerárquica articulada y conectada.

El perfil narrativo esperable para los niños de cinco años evidencia que se trata de un estadio transicional, ya que presentan mayor variación no solamente como grupo, sino también entre su propia producción narrativa. Así, algunos niños logran una estructuración narrativa organizada lingüísticamente con mucha claridad, mientras que otros niños aún pueden parecerse más a sus pares menores.

A pesar de esta variabilidad, se destacan dos cuestiones que los diferencian de los hablantes de tres años de edad: el modo en que construyen la *temporalidad* y la *conectividad* de sus narrativas.

En términos temporales comienzan a construir un mundo ficticio que se distancia del mundo real del momento de enunciación. Esta percepción de que ambos mundos no co-ocurren (sino que se proyecta “otro mundo” ficcional que existe y sucede en la narración) se lleva a cabo por medio de una organización temporal de los eventos más clara. La elección de un tiempo gramatical (ya sea pasado o presente), que en este caso sí funciona como *ancla* de la historia, funciona como un marcador lingüístico que da cuenta de la perspectiva narrativa como tal.

[Interacción Sala de 5 años]

Prof. Juaco, decilo vos porque a Agustín no lo voy a escuchar.

Joaquín: Cuando evolucionaron empezaron a tener poco pelo porque son humanos.

Prof. Cuando evolucionaron empezaron a tener poco pelo porque cambiaron su cuerpo como nosotros los conocemos a los humanos. ¿Y qué otra cosa hizo el

mono que antes no hacía? Alejo estaba agachado, qué empezó a hacer el humano.

Agustín: A crecer.

Otro nene: A caminar.

Prof. ¿A crecer? A levantar la mano sino no escucho. ¿Qué, Guadi?

Guadalupe: A caminar más derecho.

Prof. A caminar más derecho. Como dijo Guadalupe, el mono evolucionó de tal manera que pasó de caminar erguido, perdón, de caminar agachado casi en cuatro patas, porque tenía dos patas y dos manos, pero en lugar de caminar con las dos patas y dos manos empezó a caminar derecho. Ahora yo les pregunto otra cosa, nosotros estuvimos viendo la otra vez acá unas imágenes, ¿se acuerdan? Qué empezó a hacer el hombre.

El uso de tiempos verbales le permite a Joaquín proyectar una perspectiva como narrador que se distancia del momento de enunciación y que –además– genera la sensación de tejido temporal que organiza los eventos del pasado. Es posible percibir y comprender que “*primero evolucionaron*” y luego “*empezaron a tener poco pelo*”, proyectando un hilo temporal pasado claro y ficticio. En esta secuencia del intercambio se ve claramente cómo el docente hace hincapié en la utilización de los tiempos verbales tanto al formular preguntas como en los resúmenes que realiza a modo de síntesis en las que se recupera, integra y cohesiona la información brindada por los niños a partir de estrategias de reestructuración y expansión de las intervenciones infantiles: “Guadalupe: A caminar más derecho. / Prof. A caminar más derecho. Como dijo Guadalupe, el mono evolucionó de tal manera que pasó de caminar erguido, perdón, de caminar agachado casi en cuatro patas, porque tenía dos patas y dos manos, pero en lugar de caminar con las dos patas y dos manos empezó a caminar derecho”.

Por último, la construcción de la *conectividad*, es decir, del *hilo conductor* que concatena los eventos, refleja que estos niños producen un esquema temporal motivado narrativamente, aunque aún lo realicen en pequeños “bloques” de dos o tres emisiones. Se encuentran, podríamos pensar, en los primeros estadios de la construcción jerárquico temporal total de la narración, centrándose en esta etapa madurativa en unidades menores aunque no por eso menos articuladas. La forma lingüística de sus expresiones se caracteriza por el uso de conectores temporales explícitos, además de valerse de ellos para establecer relaciones entre las cláusulas que articulan su secuencia temporal como por ejemplo “cuando, después, entonces”

[Interacción Sala de 5 años]

Prof. Está bien, las personas son mamíferos, pero por qué son mamíferos, porque nacen de la panza de mamá... Agustín.

Agustín: Porque evolucionamos, porque evolucionaron.

Prof. Porque evolucionaron, sí, los mamíferos evolucionaron y pero por qué más.

Agustín: Porque fueron convirtiendo en perros, en personas y en gatos.

El rol adulto durante la interacción en el aula

Existe un gran número de actividades en el aula que motivan situaciones de intercambio entre maestros y niños, entre ellas la lectura y narración de cuentos, los debates y la narración de experiencias personales.

En el marco de estas situaciones de intercambio con los niños, los docentes adoptan distintas formas de intervención que constituyen un andamiaje (Bruner 1986) que favorece el desarrollo lingüístico de los sujetos. Al hablar de andamiaje se hace referencia a la estructuración que hace el adulto de la tarea y a la interacción que tiene lugar para facilitar el aprendizaje del niño; el concepto de andamiaje permite describir las estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico del niño y otros desarrollos y aprendizajes en los cuales el adulto funciona como un modelo, monitor y organizador hasta que el niño puede hacerlo por sí mismo (Borzzone 1996).

Numerosas investigaciones en el marco de la sociolingüística interaccional (Cazden 1989; Michaels 1988; Gumperz 1982, 1984, 1988) analizan los intercambios que tienen lugar en el aula, específicamente en el denominado “tiempo de compartir” o “ronda de intercambio”.

La ronda es una situación áulica en la cual los niños narran experiencias personales y los docentes colaboran con ellos mediante distintos movimientos como repetición, reestructuración y preguntas semánticamente contingentes que funcionan como un modo de andamiar el discurso de los niños y colaborar en la construcción de conocimiento compartido. Forma parte de la rutina de las clases de escuela infantil y generalmente tiene lugar al inicio de la jornada escolar. Para llevar adelante esta actividad, los niños se sientan en círculo alrededor de la maestra y comparten una experiencia personal extraescolar, la discusión sobre un tema en particular o aspectos relativos a la organización de las actividades del día. El evento de la ronda cumple diversas funciones sociales, emocionales, lingüísticas y cognitivas que contribuyen al desarrollo de las habilidades de participación de los niños y facilita los procesos de socialización (Rosemberg & Manrique 2007). A su vez, propicia el desarrollo de las habilidades discursivas y, como resultado de la necesidad de reelaborar la experiencia vivida, permite que entre en juego el discurso narrativo y con él la organización temporal de los hechos y un uso descontextualizado del lenguaje (Cazden 1989; Michaels 1981, 1988; Snow 1983; Rosemberg & Manrique 2007). Durante el evento de la ronda, los participantes construyen los relatos en conjunto y el docente aplica diversas estrategias para colaborar en la reelaboración lingüística de las emisiones de los niños (Rosemberg & Manrique 2007).

Sin embargo, como señalan Rosemberg & Manrique (2007), no siempre son los niños los que proponen el tema de interacción, en ciertas oportunidades son los docentes los que introducen el tópico para el relato compartido y lo escogen en función de los posibles intereses de los niños. Al seleccionar el tema de la interacción, los maestros pueden imprimir una focalización precisa para que los niños se centren sobre aquellos aspectos que les interesa trabajar. Siguiendo a Póveda, Sebastián & Moreno (2003) el docente tiene un rol sumamente importante en la orquestación de la ronda como evento de habla, será el responsable de organizar los turnos de participación y de regular las intervenciones de los participantes.

Como se señaló, la ronda es una situación pedagógica que favorece el desarrollo del discurso oral y la capacidad comunicativa de los niños. Asimismo, cabe señalar el papel que esta actividad puede tener como facilitador para la alfabetización (Michaels 1981, 1988; Póveda, Sebastián & Moreno 2003), dado que durante este evento de habla se practican ciertas formas de coherencia discursiva y contextualización importantes para la comprensión del discurso escrito (Póveda, Sebastián & Moreno 2003).

Mehan (1979) señala que en la interacción en el aula no presenta las mismas características que la conversación cotidiana, ya que no hay dos componentes sino tres,

dado que se estructura en un sistema tripartito en el cual hay una iniciación por parte del docente, luego una respuesta por parte del niño y una nueva intervención del docente que tiene forma de evaluación (estructura I-R-E).

En cuanto a las interacciones reales que analizaremos, nos enfrentamos a dos tipos de interacción. En el caso de Sala de 3 se trata de una ronda en la cual se propicia la narración de experiencias personales, y en Sala de 5 la interacción está motivada por un tema propuesto por el docente. En la selección de los fragmentos nos centraremos en los modos de intervención docentes y trataremos de recuperar en ellos los movimientos complementarios (Rosemberg & Borzone 2004) que realizan los maestros en función de las respuestas o iniciativas verbales de los niños. El análisis de estas secuencias permitirá identificar y describir los distintos modos de intervención docente así como señalar posibles alternativas para que la intervención tenga un impacto positivo en el desarrollo cognitivo.

Los intercambios se registraron durante la primera hora de clase lo que permitió observar y participar del saludo diario que forma parte de las situaciones estables de la sala.

En el caso de Sala de 3, después del saludo la docente propone como tema de conversación un tópico con el cual están familiarizados los niños que concurren al Jardín de Infantes: “qué hicieron el fin de semana”. Sin embargo, a pesar de proponer el tema y de poseer un conocimiento compartido con los alumnos sobre las posibles actividades que realizan durante el fin de semana, la maestra tendrá que interpretar el tópico del mensaje infantil para colaborar con ellos en la producción oral del discurso y ayudarlos a organizar los eventos que quieren narrar (Borzone 1996, Rosemberg & Manrique 2007). Cabe aclarar que en la propuesta de la actividad no se pautaron explícitamente las reglas de intervención. Esto tendrá consecuencias a lo largo del intercambio, ya que hubo numerosas intervenciones superpuestas e intentos de “robo” de turno. Ante las superposiciones de voces, como se observa en el pasaje que se cita a continuación, la maestra señalará que hablar todos juntos no forma parte de las pautas de la actividad, y para regular el intercambio indicará al sujeto que tiene el turno para hablar:

[Interacción Sala de 3 años]

Prof.: Bueno, yo quiero que me cuenten cómo están. ¿Bien? ¿Qué hicieron el fin de semana? Camilo –le llama la atención a un niño–. ¿Quién se acuerda qué hizo el fin de semana o ayer, a dónde fueron?

Nene: Yo fuimos a un cumpleaños.

Prof.: ¿A qué cumpleaños fuiste?

Nene: A Lucas.

Prof. De Lucas y ¿la pasaste bien?

Nene: Sí.

Prof. ¿Con quién fuiste?

Nene: Ehhh con Camilo.

Prof.: Ah, mirá, fueron todos...

Otro nene: Él no fue.

Prof. ¿Vos fuiste?

Otro nene: Sí.

Prof. ¡Todos fueron!

Nene: Yo también fui.

Otro nene: Yo también fui.

Varios nenes hablan a la vez diciendo que fueron al cumpleaños.

Prof. ¿Sí? Momento, de a uno porque si no yo no entiendo nada. Juaco.

Juaco: Pero yo en el cumple de Lucas no pude darle el regalo porque... si la torta (no se entiende).

En el fragmento anterior la maestra interviene de dos modos distintos. Por un lado, introduce el uso de la segunda persona del singular, tanto para desambiguar la producción del niño en la que compiten la primera persona singular con la primera persona plural, así como para señalarle que el protagonista de la historia es él: *Nene: Yo fuimos a un cumpleaños. / Prof.: ¿A qué cumpleaños fuiste?* En este caso, la docente no realiza una corrección explícita, toma la respuesta del niño y continúa con el intercambio con una pregunta en la que incorpora la forma verbal correcta para propiciar la expansión del relato. Luego, la docente retoma de modo contingente la emisión del niño y la reestructura conservando el tópico presentado por él e imprimiendo las modificaciones necesarias para ajustar la emisión infantil al habla adulta. En este caso la reestructuración del adulto incorpora la preposición correcta: *Nene: A Luca / Prof. De Lucas y ¿la pasaste bien?* De este modo, le provee al niño nueva información que puede codificar en relación con su propia emisión. En el siguiente fragmento, se observa cómo una niña agrega información relacionada con el evento que está narrando, un viaje al Tigre, y hace un comentario sobre un hecho importante que sucedió durante ese viaje: la subida del río. La maestra retoma de modo contingente la emisión infantil y brinda la palabra a la cual la niña hace referencia y de este modo colabora con el aprendizaje de vocabulario. En este fragmento se observa claramente cómo la maestra reformula la emisión infantil y cómo, luego de la reformulación de la docente, la niña incorpora el concepto adulto y hace uso de él.

[Interacción Sala de 3 años]

Anita: También, también se llenó, también se llenó de agua.

Prof. ¿La casa?

Anita: Sí.

Prof. ¿Por qué?

Anita: Porque...

Prof. ¿Llovió?

Anita: No, porque antes se estaba llenando el, se estaba llenando el río.

Prof. Ah, subió el río.

Anita: Estaba subiendo, estaba subiendo pero no entró agua en la casa.

Prof. ¿Pero subió mucho el río?

Anita: Sí, hasta la tierra.

Prof. Ah. Menos mal que no entró en la casa. ¿Era alta la casa?

En otro fragmento del intercambio, la maestra vuelve a preguntar si alguien quiere contar algo para darle así la oportunidad de participar a otros niños.

[Interacción Sala de 3 años]

Prof. Bueno, ¿alguien más quiere contar algo?

Varios nenes: ¡Yo!

Prof. ¿Juaco?

Anita: Parece que todos quieren contar.

Prof. Todos quieren contar.

La docente le otorga el turno de intervención a uno de los niños que lo pide. El pequeño intenta comenzar varias veces su relato hasta que finalmente empieza a narrar su experiencia. Ante cada uno de los intentos, la maestra realiza una intervención como un modo de asegurarle al niño que lo escucha atentamente y evitar posibles interrupciones por parte de otros participantes.

[Interacción Sala de 3 años]

Juaco: En mi casa, en mi casa...

Prof. ¿Sí?

Juaco: En las vacaciones...

Prof. ¿Sí?

Juaco: Fui a Mc. Donald's a comprar el mamut de la era del hielo.

La docente realiza una evaluación positiva del hecho y formula una pregunta con alternativa de respuestas con la finalidad de que agregue información sobre el evento elegido. Esta modalidad de intervención genera una respuesta que parece cerrar la posibilidad de seguir explotando el evento elegido por el niño.

[Interacción Sala de 3 años]

Prof. ¡Qué lindo! ¿Qué comiste? ¿Patitas comiste o hamburguesa?

Juaco: Patitas.

Ante el posible cierre del intercambio, la maestra continúa realizando preguntas para indagar más sobre la experiencia elegida y permitirle construir un relato más detallado de la misma. Mientras Juaco está hablando, entra una maestra auxiliar. El niño siente que puede perder su turno de intervención y señala que no ha terminado. La maestra le responde que está escuchándolo.

[Interacción Sala de 3 años]

Prof. Patitas, ¡qué rico! ¿Y fuiste con tu hermanito?

Juaco: No, con mi mamá, con mi papá...

(Entra una auxiliar a preguntarle algo a la maestra)

Juaco: Fui con mi mamá, con mi papá y con mi mamá... no terminé todavía.

Prof. No terminaste, te estoy escuchando, con tu mamá, con tu papá.

Juaco: Y Santi.

Prof. Y Santi. Muy bien. ¿Ya está?

Cuando Juaco parece haber finalizado de contar su experiencia, la maestra le pregunta si puede asignarle el turno a otro compañero que lo está pidiendo, el niño dice que no y continúa hablando. La maestra, ante la negativa, explica que Juaco todavía tiene cosas para contar y que es importante escucharse, de este modo intenta señalar la importancia de respetar los turnos de participación para que todos puedan contar su experiencia. Tal vez, esta intervención hubiera sido necesaria al inicio de la ronda de intercambio para puntualizar las reglas con las cuales debían llevar adelante la tarea.

[Interacción Sala de 3 años]

Juaco: No.

Prof. Esperá que no terminó Joaquín.

Juaco: Y después me fui a comer, y después me fui a comer a otro lado.

Prof. ¿Sí? ¿Adónde?

Juaco: No sé.
Prof. Por ahí. No terminó de hablar Joaquín, y Joaquín los escuchó a ustedes.
Juaco: Fui con Nacho, con Nico, con...
Prof. ¿Son tus amigos?
Juaco: No, son mis primos.
Prof. Tus primos.
Juaco: Y mi mamá, mi papá y Santi.
Prof. Muy bien. ¿Ya está?
Juaco asiente con la cabeza.

En los fragmentos seleccionados de este intercambio podemos observar como estrategia principal el modo en que la maestra toma la emisión líder de los niños e interviene realizando, mayormente, preguntas con alternativas de respuesta o que apuntan a sumar información sobre el contexto situacional y temporal del hecho que se relata. Las alternativas de respuesta que ofrece la docente generalmente están basadas en sus propias representaciones y conocimiento sobre los eventos a los que los niños hacen referencia. Sin embargo, a pesar de que la docente parecería estar utilizando este recurso como un modo de ayudar a los niños a construir representaciones completas y detalladas de los eventos que están relatando, muchas veces las respuestas de los niños muestran posibles líneas para explotar un relato más rico y la docente no aprovecha la oportunidad para hacerlo.

Mientras en Sala de 3 se propuso una actividad de narración de experiencias personales circunscripta a la temática de las actividades del fin de semana, en el caso de Sala de 5, el docente presentó como tema de conversación un tópico previamente trabajado por los niños. Antes de comenzar con la actividad, el maestro explica el objetivo de la tarea que se desarrollará y les plantea cómo se realizará la tarea. A su vez, realiza preguntas para que los niños manifiesten cuáles son las pautas generales, ya conocidas por ellos, para llevar adelante una interacción en grupo. Las respuestas de los niños dan cuenta de la internalización y conocimiento de las pautas de interacción en grupo en la escuela, como señala Borzone (1996): “A los niños les es más fácil desempeñarse verbalmente si el maestro crea ciertas rutinas de interacción con una estructura organizativa predecible, de manera tal que los niños sepan cómo y cuándo intervenir”.

[Interacción Sala de 5 años]

Prof. A ver, la señorita Julieta que siempre viene a jugar con nosotros, necesita escuchar cómo ustedes conversan, cómo ustedes hablan, todo lo que saben. Entonces qué es lo que vamos a hacer, vamos a hacer de cuenta, vamos a imaginar que estamos haciendo un trabajo y vamos a hablar de algo, yo les voy a hacer una pregunta y ustedes me van a decir qué es lo que piensan de eso, como siempre: cómo hacemos para hablar.
Chicos: Levantando la mano.
Profesor: Levantando la mano. ¿Qué hay que hacer cuando habla un compañero?
Olivia: No tenemos que hablar.
Profesor: Y escuchar, si uno le quiere decir algo a un compañero vuelvo a levantar la mano y hablo.

Una vez presentada la actividad y las pautas de desempeño esperadas para la misma, el maestro retoma el tema antes trabajado y mediante una pregunta abre el diálogo. La pregunta formulada orienta a los niños en la temática a tratar y les facilita la recuperación de información compartida por el grupo en una situación de

enseñanza/aprendizaje anterior. Cuando las pautas no sean cumplidas, el docente recordará la necesidad de levantar la mano para pedir el turno de participación:

[Interacción Sala de 5 años]

Prof. ¿El león qué puede hacerles?

Chico: Te mata.

Johanne: Te clava algo.

Nena: Te rompe la casa.

Hablan todos juntos.

Prof. Ahora levanto la mano yo. Los leones no son animales domésticos porque no aprendieron a vivir con nosotros, porque a veces tienen algo que se llama instinto animal. Si ellos tienen ganas de atacar y de comer...

Johanne: Y atacan.

Prof. No les importa que ustedes sean sus amigos y son capaces de comerse a una persona. Los perros y los gatos son animales que han aprendido a vivir con los humanos.

En el próximo fragmento el docente asigna los turnos y considera solamente las respuestas de los niños que habían sido habilitados para hablar. Se pueden recuperar dos modalidades ante las respuestas que no son adecuadas: no considerarlas o repetirlas y realizar una pregunta para que infieran la respuesta correcta. La primera estrategia la aplica cuando un niño que no tenía el turno de participación responde (*Otro nene: Y también se lavaba las manos*) y la segunda cuando la respuesta es dada por una niña que había sido habilitada para intervenir: *Guadalupe: (no se escucha) / Prof. ¿En los troncos? Mmm, me parece que dibujaban en otro lado.*

El docente también realiza evaluaciones explícitas de la información brindada por los niños: *Prof. (...) Yo les dije con la sangre qué hacía el hombre primitivo. / Juan Mateo: Pintar. / Prof. ¡Bien!* Esta estrategia parecería funcionar como un modo de autorizar la voz del sujeto que da la respuesta, valorizando solamente las respuestas de los niños que se adaptan a las pautas de intercambio establecidas al inicio de la actividad.

[Interacción Sala de 5 años]

Prof. Claro, como el ratón Pérez, imagínense que el hombre primitivo además de usar al oso para comer, para abrigarse, para hacer otra cosa también. Yo les dije con la sangre qué hacía el hombre primitivo.

Juan Mateo: Pintar.

Prof. ¡Bien!

Otro nene: Y también se lavaba las manos.

Prof. ¿Escucharon a Juan Mateo? Para pintar. Y dónde pintaba el hombre primitivo.

Nena: En las paredes.

Nene: En las paredes porque no existían hojas.

Nena: Basta, Mateo.

Nene: Pintaba para hacer... (No se termina de escuchar)

Nena: Mateo me sigue molestando.

Prof. Bien, Guadalupe quiere decir algo, que es la única que levanta la mano. Mateo vas a salir de la sala en serio. A ver, Guadi.

Guadalupe: (no se escucha)

Prof. ¿En los troncos? Mmm, me parece que dibujaban en otro lado.

Nene: Yo sé, yo sé...

Prof. Juan Cruz que no habló.
Juan Cruz: En las paredes.

En el próximo fragmento se pone claramente de manifiesto la estrategia de reestructuración de la respuesta de la niña. La reestructuración toma la forma de una pregunta que le permitirá a la niña dar cuenta del concepto correcto. Finalmente, el maestro realizará una evaluación explícita de la respuesta al repetirla y corregir lo que decía antes.

[Interacción Sala de 5 años]

Profesor: Un gato, muy bien, es un mamífero y por qué es un mamífero un gato.
Olivia: Porque le nacen de la panza a los hijos.
Prof. A ver Oli.
Olivia: Porque le nacen de la panza a los hijos.
Prof. ¿Porque nacen de la panza de quién?
Olivia: De la mamá.
Prof. De la mamá, no de los hijos. ¿Por qué más son mamíferos? A ver, a ver...
Lucki

Luego de establecer claramente una de las razones por las cuales se clasifica a los mamíferos: ser vivíparos, el maestro continúa indagando qué otras características conocen los niños sobre estos animales.

[Interacción Sala de 5 años]

Prof. De la mamá, no de los hijos. ¿Por qué más son mamíferos? A ver, a ver...
Lucki
Lucas: Las personas.
Prof. Está bien, las personas son mamíferos, pero por qué son mamíferos, porque nacen de la panza de mamá... Agustín.
Agustín: Porque evolucionamos, porque evolucionaron.
Prof. Porque evolucionaron, sí, los mamíferos evolucionaron y pero por qué más.
Agustín: Porque fueron convirtiendo en perros, en personas y en gatos.
Prof. Bien, bien pero por qué más. Sentada Oli, bien sentada.
Alejo: Porque toman de la teta.
Prof. ¡Muy bien! Johanne no escuchó porque estaba hablando, viste...
Olivia: (hablando fuerte) Porque toman de la teta.
Prof. Porque toman de la teta de la mamá, y qué más tenemos nosotros parecido a esos mamíferos, qué habíamos dicho.
Nene: Porque tienen colmillos.
Otro nene: Se alimentan de la mamá.
Prof. Se alimentan de la mamá, toman de la teta, a ver Guadi.
Nene: Colmillos.
Otro nene: Nosotros no tenemos colmillos.
Guadalupe: Tienen pelo.
Prof. Bien, Guadalupe, bien. ¿Qué más tienen?
Guadalupe: Pelos.
Prof. Tienen una característica que también es tener pelos en el cuerpo.
Nene: ¡Y en la cabeza!

La estrategia dominante en este intercambio es la de repetir las respuestas de los niños como modo de afirmarlas como correctas y, a su vez, retomarlas para solicitar nueva información. El maestro repite las respuestas de los niños y en base a ellas formula preguntas relacionadas con el tópico de conversación y que permiten agregar aspectos desconocidos sobre el tema. De este modo, logra que avance el intercambio y que no permanezca estancado.

Por otra parte, hacia el final del fragmento antes citado puede observarse cómo, cuando una de las respuestas es muy breve, el maestro la reestructura y colabora proporcionando componentes o información ausentes en la emisión infantil: *Guadalupe: Tienen pelo. / Prof. Bien, Guadalupe, bien. ¿Qué más tienen? / Guadalupe: Pelos. / Prof. Tienen una característica que también es tener pelos en el cuerpo.*

En el fragmento que se transcribe a continuación, se observa la estrategia del docente para introducir una nueva línea temática en el intercambio. Para esto, vuelve a formular una pregunta que retoma los comentarios y la información brindada por los niños.

[Interacción Sala de 5 años]

Prof. Ahora vamos a empezar a pensar, quiero que empiecen a pensar ustedes, ustedes dijeron una vez, yo no lo dije, lo dijo uno de ustedes, que nosotros éramos mamíferos. ¿Porque de qué animal veníamos?

Chicos: De los monos.

Prof. De los monos, muy bien. Ahora yo quiero que ustedes empiecen a pensar un poquito, si nosotros éramos monos, cómo es que fue que nos convertimos ahora en personas.

Chicos: Porque evolucionamos.

Prof. ¿Agos?

Al tratarse de información nueva, el maestro no solo repite las respuestas de los niños, también realiza evaluaciones explícitas de las mismas.

[Interacción Sala de 5 años]

Agostina: Porque evolucionamos.

Prof. Porque evolucionamos, y cómo fue que evolucionó el hombre (esto todavía no lo hablamos nunca, Juli, esta es en una conversación nueva)

Alejo: Es porque empezaron a cambiar el cuerpo.

Prof. Bien, empezó a cambiar el cuerpo.

Olivia: Se le cayó los pelos. Se le empezó a...

Prof. Bien. ¿Como a mí se le cayeron los pelos? (El maestro es pelado)

Agustín: ¡No! Y empezaron a crecer y a crecer.

Una pregunta que recupera información compartida por el grupo permitió dirigir el diálogo hacia otro aspecto del tópico principal. Se siguen sumando características del hombre primitivo y las actividades que realizaba, los diferentes aspectos temáticos que se incorporan dan cuenta de la transposición teórica del proceso evolutivo del hombre. El docente continúa utilizando la estrategia de repetición de las respuestas de los niños y de este modo las afirma o evalúa de manera positiva. Mediante esta estrategia, la información aportada por los distintos participantes es incorporada como información válida al relato que se está construyendo. Como se señaló, la estrategia privilegiada del docente es la de retomar las respuestas de los niños como modo de afirmarlas e incluirlas en el relato que entre todos están construyendo. Las intervenciones de cada

uno de los participantes del evento, tanto las de los niños como las del docente, constituyen un aporte esencial para que el intercambio se sostenga y avance el proceso de construcción de un conocimiento compartido. Por otra parte, como modo de colaborar en la construcción de nuevos significados, se puede nombrar la estrategia que aplica el docente al sintetizar la información brindada por los niños; esta síntesis les permite a los niños armar un entramado de los conceptos dispersos que cada uno de ellos propone.

Discusión

En los fragmentos seleccionados, hemos podido observar cómo en el caso de Sala de 5, a pesar de que los niños tienen incorporadas las pautas para realizar intercambios de estas características, las mismas se establecen claramente antes de comenzar la actividad y vuelven a ser manifestadas cuando se rompe el contrato establecido. En el caso de Sala de 3, las pautas no se indican al inicio de la actividad y esto tiene consecuencias a lo largo de la interacción, porque la docente deberá repetir en diferentes situaciones cuáles son las reglas para poder llevar adelante esta actividad. Asimismo, en el caso de Sala de 3 se observa la tendencia al robo de turnos que en cierto modo se ve propiciada por la dinámica de preguntas y respuestas que se propone.

En los intercambios presentados se pueden recuperar dos modos de intervención diferentes cuya estrategia dominante mantiene un patrón a lo largo del mismo. La dinámica que se observa en cada uno de los eventos descriptos es distinta, no sólo a causa de las temáticas tratadas (narración de experiencias personales en el caso de Sala de 3 y la conversación sobre un tema propuesto por el maestro en Sala de 5), sino también por la edad de los participantes.

Tal como hemos desarrollado, la producción de lenguaje narrativo hace simultáneamente dos tipos de recursos de diferente índole, aunque del todo conectados. Las habilidades cognitivas y lingüísticas de los niños son los recursos con los que cuenta para producir narraciones y como tales se desarrollan y perfeccionan a lo largo de su crecimiento como hablantes.

La edad de los niños, entonces, trae aparejadas diferentes habilidades discursivas y lingüísticas que provocan la existencia de patrones de interacción distintos entre docentes y niños. Como hemos señalado en la introducción, las habilidades narrativas de estos dos grupos de niños se encuentran en estadios diferentes, impactando en el repertorio de recursos y estructuras que cada uno de ellos despliega a la hora de producir sus intercambios.

El intercambio analizado en Sala de 3 presenta una dinámica estructurada como cuestionario en la cual la docente realiza preguntas con opciones de respuesta o que solicitan información sobre aspectos descriptivos del evento. Como consecuencia de este tipo de preguntas, las respuestas de los niños proporcionan, la mayoría de las veces, información fragmentaria sobre sus experiencias personales. Como se ha descrito, las narraciones de los niños de este grupo de edad suelen caracterizarse por la intromisión de comentarios de índole subjetiva o autobiográfica, además de la superposición de descripciones de eventos simples no encadenados de modo temporal. La dinámica estructurada en forma de cuestionario, como se ha observado, fomenta y facilita la producción de este tipo de narraciones, limitando de algún modo el *avance* hacia formas narrativas más elaboradas. Si bien la maestra formula las preguntas como un modo de fomentar la participación de los sujetos, indirectamente podríamos pensar que la limita,

dado que muchas veces no permiten la producción de un relato más elaborado ni son preguntas orientadas a generar la aparición de otros elementos que constituyen la estructura narrativa, como ser la complicación y la resolución², algunos de los elementos básicos que conforman la estructura local de una narrativa completa. Mehan (1979) propone que la secuencia tripartita –iniciación, respuesta, evaluación–, sumada a aspectos paralingüísticos y no verbales, constituye la unidad central del intercambio en el aula que le brindan al niño un conocimiento sobre cuándo y cómo participar que se refleja en una mayor competencia comunicativa. A pesar de estar utilizando esta secuencia, al aplicar casi como recurso único la estrategia de cuestionario, la docente no despliega un gran número de estrategias de intervención que “andamien” el aprendizaje como por ejemplo, siguiendo a Rosemberg (2002), las preguntas que formula no generan un espacio amplio para que los niños pregunten, respondan de forma extensa o hagan comentarios que contribuyan a la comprensión mutua y la construcción conjunta de conocimiento.

El intercambio de Sala de 5 se organiza como una conversación en colaboración y exploratoria. Las preguntas formuladas por el docente hacen avanzar el diálogo y exploran los conocimientos de los niños que se articulan con los nuevos conceptos presentados. Valiéndose de estrategias como la reestructuración y ampliación de la información, el docente les brinda a los niños síntesis temáticas en las cuales apoyarse para continuar el intercambio. Estos resúmenes de información que presenta el maestro cumplirían diversas funciones: permiten integrar y cohesionar la información que se está negociando, funciona como un modo de validar la información presentada por los niños y son puntapié para incorporar nueva información. Tal como hemos mencionado, los niños de esta edad cuentan con la capacidad para organizar los eventos jerárquicamente, construyendo un tiempo ficcional que al separarse del de la enunciación contribuye positivamente en el intercambio docente.

Bibliografía

- Berman, R. & Slobin, D. *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale. New Jersey, UK: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994.
- Bishop, D. M. V *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument, ERRNI Manual*. London: Harcourt Assesment, 2004.
- Borzone, A. M. *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique, 1996.
- Bruner, J. *Going Beyond the Information Given*. New York: Norton, 1973.
- _____. “Early social interaction and language development”. En H. R. Schaffer (ed.), *Studies in mother - child interaction*. London: Academic Press, 1977, pp. 271-289.
- _____. *El habla del niño*. Barcelona: Paidós, 1986.
- Cazden, C. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Paidós, 1989.

² Labov (Labov & Waletzky 1967, Labov & Fanshell 1977) propone contemplar en el análisis de la estructura narrativa las categorías: resumen, orientación, valoración, resolución y finalización.

Erickson, F. "Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversation". En Deborah Hicks, *Discourse Learning and Schooling*. USA: Cambridge University Press, 1996.

Gumperz, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Univ. Press, 1982.

_____. "Communicative competence revisited". En D. Schiffrin (ed.), *Meaning, form, and use in context: Linguistic applications*. Washington: Georgetown University Press, 1984, pp. 278-289.

_____. "La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización" En J. Cook Gumperz (comp.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, 1988, pp. 61-83.

Mehan, H. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. 1979.

Michaels, S. "Sharing time': Children's narrative styles and differential access to literacy." *Language in Society*, 10, 1981, pp. 423-442.

_____. "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso". En J. Cook - Gumperz (comp.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, 1988, pp. 109-136.

_____. "The dismantling of narrative". En A. McCabe & C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1991, pp. 303-351.

Nelson K. "Facilitating children's syntax acquisition". *Developmental Psychology* 13, 1977, pp. 101-107.

_____. *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press, 1996.

_____. "Developmental Narratives of the Experiencing Child". *Child Development Perspectives*, 4, 1, 2010, pp. 42-47.

Norbury, C. F; Bishop V. M. "Narrative Skills of children with communication impairments". *International Journal of Language & Communication Disorders* 38 (3), 2003, pp. 287-313.

Póveda, D.; Sebastián, E.; & Moreno, A. "La ronda' como evento para la constitución social del grupo en una clase de educación infantil". *Infancia y Aprendizaje* 26 (2), 2003, pp. 131-146.

Rosemberg, C., Silva, M. L. y Stein, A. "Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires". *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila, 2009.

Rosemberg, C. R. "El intercambio verbal en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema". *Lingüística en el Aula*, 5. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2002, pp. 7-28.

Rosemberg, C. R. y Silva, M. L. "Teacher Children Interaction and Concept-Development in Kindergarten". *Discourse Processes: A Multidisciplinary Journal* 46, 6, 2009, pp. 572-591.

Rosemberg, C.R. y Borzone, A.M. "Del jardín de infantes a la escuela primaria ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y aprendizaje?" *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 2004, pp. 211-246.

Rosemberg, C.R. y Manrique, S. “Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil. ¿Cómo apoyan las maestras la participación de los niños”. *Psyke*, 16, 1, 2007, pp. 53-64.

Snow, C. E. “Mothers speech to children learning language”. *Child Development*, 43, 1972, pp. 549-565.

_____. “Literacy and language: relationships during the preschool years”. *Harvard Educational Review* 53, 2, 1983, pp. 165-189.