

'La ronda' como evento para la constitución social del grupo en una clase de educación infantil

DAVID POVEDA, EUGENIA SEBASTIÁN
Y AMPARO MORENO

Universidad Autónoma de Madrid



Resumen

Este artículo presenta un análisis de corte microetnográfico de un evento de habla conocido como la ronda, recurrente en muchas clases de educación infantil y primaria, en el que los niños y las niñas presentan al resto de la clase narraciones de experiencia personal. El estudio se realizó en un aula de educación infantil de cinco años en una escuela pública de Madrid y el evento seleccionado fue documentado a lo largo de todo un curso escolar. El análisis defiende que este acontecimiento comunicativo contribuye a que el grupo clase se constituya en una comunidad moral (Shweder, 1996), proceso que se ve reflejado en el modo en que se manejan temas afectivamente cargados, las normas de vida fuera del aula, la historia compartida de la clase o los derechos y deberes que rigen la interacción social durante este episodio.

Palabras clave: Discurso en el aula, socialización, narración, etnografía educativa.

'La ronda' as an event to socially constitute the group in a kindergarden classroom

Abstract

This paper presents a microethnographic analysis of a speech event known as la ronda, a common activity in many preschool and primary classrooms, during which children present narratives of their personal experience to the class. The study was conducted in a public preschool classroom for five year olds in Madrid, Spain; the speech event was followed up during a full academic year. The results support that this communicative event is instrumental in transforming the class into a moral community (Shweder, 1996). This process is reflected in the way emotionally charged topics are handled, establishment of out-of-school behaviour norms, construing shared experiences, and the rights and duties governing social interaction during the speech event.

Keywords: Classroom discourse, socialization, narrative, educational ethnography.

Agradecimientos: Quisiéramos agradecer los comentarios de Beatriz Martín y Félix Díaz a versiones previas de este trabajo. Igualmente, quisiéramos agradecer las sugerencias de los/as revisores/as anónimos/as y al editor asociado de la revista a las sucesivas versiones que ha culminado en esta publicación.

Correspondencia con los autores: David Poveda. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Campus de Cantoblanco. 28049 Madrid. Tel. 91-3975175. E-mail: david.poveda@uam.es

Original recibido: Julio, 2002. *Aceptado:* Noviembre, 2002.

Introducción

Entre las pocas actividades que parecen tener una aceptación generalizada en las clases de educación infantil y el primer ciclo de educación primaria se encuentra un evento de habla identificado como *la ronda, la asamblea o el círculo*. Suele realizarse en un lugar específico del aula, como la alfombra, y la temática de conversación se centra o en aspectos organizativos del aula y el centro (Méndez y Lacasa, 1997; Cinta y de Gispert, 1994) o en las experiencias personales de los niños y las niñas fuera de la escuela (Monfort y Juárez, 1996). Dada esta presencia y potencial analítico, eventos como la ronda han sido los escenarios elegidos para investigar cuestiones tan diversas como el desarrollo del discurso a lo largo del año (Kantor, Green, Bradley y Lin, 1992), la diversidad de estilos narrativos por parte de los niños y las niñas (Michaels, 1981) o las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Hemphill y Snow, 1996). Además, su presencia prácticamente universal en escuelas de corte occidental se pone de manifiesto con la existencia de trabajos que discuten este evento en contextos tan diferentes como Estados Unidos (Baker y Perrot, 1988), Arabia Saudí (Alsaifi, 1994) o España.

Pedagógicamente, a la ronda se le atribuyen diferentes fines educativos. En términos amplios, se asume que es una actividad que favorece el desarrollo del discurso oral y la capacidad comunicativa. Articulando esta orientación algo más, en la bibliografía anglosajona se destaca el papel que puede tener esta actividad como preparación para la alfabetización (Michaels, 1981, 1988), ya que durante el evento de habla se practican ciertas formas de coherencia discursiva y contextualización importantes para la posterior comprensión del discurso escrito. En España no parece que este fin pedagógico haya recibido demasiada consideración. Por una parte, no existe una tradición empírica o teórica en la bibliografía hispana que discuta los precursores pragmáticos de la escritura (*cf.*, Peterson, Jersso y McCabe, 1999; Snow, 1991), frente a, por ejemplo, el amplio volumen de trabajos que examinan el desarrollo de la conciencia fonológica. Por otra parte, los estudios realizados en el estado español señalan otros objetivos. Así, Méndez y Lacasa (1997), entre otras cosas, afirman que la asamblea en los primeros años de educación infantil desempeña un papel importante en la transmisión de información sobre la jornada escolar y el establecimiento de normas de funcionamiento en el aula.

En cualquier caso, cuando la actividad de la asamblea o la ronda se centra en la experiencia extraescolar de los niños y las niñas de la clase hay una serie de procesos que marcan de modo especial este evento dentro de la jornada escolar. En primer lugar, como han señalado diferentes autoras (Hicks, 1995; Cazden, 2001), puede suponer la única ocasión oficial dentro de la institución en la que los alumnos y las alumnas pueden hablar de modo extenso sobre un tema de su elección desvinculado del entorno escolar. En segundo lugar, dado que el género discursivo central del evento es la narración de experiencia personal, potencialmente se pueden poner en marcha múltiples procesos asociados a la narración como instrumento social y comunicativo. Para cada uno de los participantes que narra, el relato se constituye como un acto de identidad en el que presenta una imagen de sí mismo y su experiencia vital al resto de la clase (Golden, 1997; Ochs y Capps, 1996; Schiffrin, 1996). Como actividad colectiva, además, la narración es un 'espacio de oportunidad' para desarrollar lazos sociales y afectivos, ya que como señalan Ochs, Smith y Taylor (1996) "(...) las narraciones fortalecen los vínculos sociales y generan un sentimiento de co-asociación ('co-membership') al proporcionar un medio para ilustrar creencias, valores y actitudes compartidas por hablantes y oyentes" (p. 109). Finalmente, desde una perspecti-

va más cognitiva, la narración como actividad individual es una herramienta clave en la construcción de la realidad social en la que participamos (Bruner, 1997).

Dada esta convergencia de problemas, el objetivo de este trabajo es precisamente examinar qué justificación y uso daban a la ronda los participantes de una clase de educación infantil de cinco años que ponían en práctica esta actividad a diario. Como veremos, la lógica de investigación es esencialmente inductiva y está orientada a la perspectiva de los participantes, pero como estrategia contrastiva (*cf.*, Spindler y Spindler, 1982) en las conclusiones se compara el sentido que para la ronda han construido los participantes de nuestro estudio con los objetivos pedagógicos discutidos en la bibliografía precedente - proceso que igualmente ayuda a dar sentido a nuestros datos. Como se explica más adelante, se examinó el desarrollo y despliegue de la ronda durante todo un año escolar. Como punto de partida, asumimos que la maestra tiene un papel principal en la orquestación de este evento de habla, pero entendemos también que el desarrollo y significado final del evento debe verse como un logro colectivo. A lo largo del año, todos los participantes (maestra, alumnos y alumnas) tienen un papel activo en la presentación y elaboración de los temas emergentes que surgen durante la ronda y en la construcción del sentido que estos temas terminan adquiriendo. No obstante, antes de exponer el procedimiento y resultados del trabajo, consideramos importante situar teóricamente nuestra investigación.

Este trabajo se vincula teóricamente a la *Etnografía de la Comunicación* (EC) (Hymes, 1974, 1996; Duranti, 1988; Savigliano-Troike, 1989, 1996) y al *Micronálisis Etnográfico de la Interacción* (ME) (Erickson, 1992, 1996). Para los objetivos de esta investigación, de la EC recoge especialmente la concepción del habla como práctica social e instrumento en la construcción y mantenimiento de la vida comunitaria. Igualmente, toma del EC la concepción clásica del evento de habla o evento comunicativo como unidad central de análisis, especialmente por su capacidad para vincular los detalles de la interacción cara a cara y la conducta individual con el sistema social más amplio. Del ME recoge este esfuerzo por vincular diferentes tradiciones centradas en el análisis detallado de la interacción social con enfoques que consideren procesos socio-culturales más amplios. Igualmente, asume muchas de las pautas metodológicas y estrategias analíticas desarrolladas en los diferentes escritos programáticos de Frederick Erickson (*e.g.*, 1986, 1992, 1996).

En concreto, para los fines de este trabajo, las aportaciones del ME nos permiten utilizar y explotar herramientas derivadas del Análisis de la Conversación (AC) (ten Have, 1999; Hutchby y Wooffit, 1998), sin perder de vista procesos sociales más amplios. Así, examinamos la organización secuencial y co-construcción de diferentes actividades narrativas como especímenes de la realidad social estudiada (ten Have, 1999); pero también consideramos en esta interpretación información, derivada a través de otros procedimientos (entrevistas, observación participante, análisis de documentos, etcétera), sobre las creencias de los participantes y las condiciones del contexto social más amplio. Además, esta aproximación deriva en un modo específico de análisis narrativo. Así, sin perder de vista la primacía que puede tener como género discursivo y herramienta cultural, la postura que asumimos no construye elaboraciones teóricas alejadas de los datos y las minucias de la narración como práctica social situada. Este enfoque ha sido claramente desarrollado en la propuesta reciente de Ochs y Capps (2001), en la que el cuerpo de la discusión teórica sobre el sentido de la actividad narrativa se centra en el examen de narraciones conversacionales, las cuales se caracterizan por ser incompletas, ligadas al contexto, temporalmente abiertas y fluidas en cuanto a

su perspectiva moral y, por tanto, son difícilmente analizables desde perspectivas exclusivamente cognitivas e idealistas.

Método

Los resultados de este artículo forman parte de un estudio etnográfico sobre el la interacción en el aula de una clase de educación infantil en torno a la alfabetización en el que se examinaron en profundidad la ronda y otros dos eventos de habla (la lectura de cuentos y un juego metalingüístico). En casi todos los aspectos metodológicos el análisis fue el mismo para los tres eventos.

Participantes

El aula de estudio fue una clase de educación infantil de cinco años de un centro público de educación infantil y primaria situado en la zona sureste de la ciudad de Madrid, en un distrito predominantemente de clase trabajadora. Los 18 niños y niñas (8 mujeres y 10 varones) que asistieron a lo largo del curso formaban un grupo étnicamente muy heterogéneo, con varios alumnos gitanos, payos, inmigrantes latinoamericanos y africanos, pero socio-económicamente relativamente homogéneo, con las profesiones de los padres abarcando desde trabajos marginales y no cualificados hasta trabajos manuales cualificados. Paz, la maestra, era una mujer de en torno a 35 años residente desde su infancia en el mismo distrito y con muchos años de experiencia en centros de esta zona de la ciudad, aunque el año del estudio era el primero trabajando en ese centro.

Procedimiento

El estudio se realizó siguiendo estrategias generales de la investigación etnográfica y la grabación de la interacción social en situaciones naturales. Durante la mayor parte del curso escolar 1997-98 el primer autor pasó dos días a la semana como observador participante en el aula tomando notas de campo durante los eventos seleccionados y colaborando con la maestra en las diferentes actividades de la jornada escolar. Cada dos semanas se realizaron grabaciones en audio y vídeo de los eventos clave. Estas grabaciones fueron posteriormente catalogadas y transcritas siguiendo las convenciones recogidas en las notas finales. Igualmente, por una parte, todos los niños y todas las niñas de la clase fueron entrevistadas individualmente sobre su comprensión y concepción de los eventos de habla seleccionados y, por otra parte, la maestra en varias ocasiones formales e informales fue entrevistada sobre estas cuestiones y otras relacionadas con su labor educativa. Finalmente, el trabajo de campo incluyó la recogida de abundante material sobre las condiciones sociales, educativas y económicas del distrito del centro de estudio, así como la participación en varias de las actividades políticas locales organizadas por diferentes plataformas cívicas del distrito.

El centro de análisis de esta investigación es la organización y desarrollo de la interacción social cara a cara en relación con diferentes procesos educativos. Las grabaciones en audio y vídeo y las transcripción de estas grabaciones suponen el eje de todo el material empírico; pero, como se ha discutido en la introducción, se utilizan diversas informaciones y datos para dar sentido al discurso en el aula y situarlo en relación con las diferentes comunidades de las que los participantes son miembros (el aula, el centro, la familia, el distrito, etcétera). Desde el punto de vista de la elaboración de los resultados, los análisis se fueron construyendo progresivamente, cotejando las primeras conclusiones (cuando ha sido posible) con la maestra y otros miembros de la comunidad y examinando la base de grabaciones para ver la presencia de los fenómenos detectados - aunque debe señala-

re que, como podrá verse en los resultados, la frecuencia de un fenómeno no es siempre un indicador claro de la relevancia de éste para los propios participantes.

En este sentido, adelantando el resultado general, el análisis del desarrollo conversacional en torno a narraciones de experiencia personal en la ronda y su discusión global con la maestra permiten concluir que la ronda tiene como objetivo central constituir a la clase como un grupo con identidad propia. Nosotros hemos articulado teóricamente este objetivo vinculándolo a la noción de *comunidad moral* (Shweder, 1996), lo que nos ha permitido agrupar todas las conversaciones narrativas en torno a cuatro componentes que constituyen el concepto de comunidad moral. Sin embargo, en tanto que son estas conversaciones narrativas nuestro principal objeto empírico, su análisis se ve mediado por la postura teórica y epistemológica con la que nos aproximamos a ellas. Así, entendemos la conversación como el resultado de acciones emergentes por parte de cada uno de los participantes, en cada uno de sus turnos de palabra y en cada uno de sus movimientos narrativos. En concordancia con nuestra perspectiva etnográfica, hemos analizado secuencialmente estas acciones utilizando tanto información intraconversacional como aquella derivada de otras fuentes como las entrevistas o la observación participante (Erickson, 1984). Igualmente, hemos considerado que los fragmentos narrativos seleccionado para este artículo refleja como se constituyen los diferentes componentes de una comunidad moral, pero como secuencias de acciones siempre son parcialmente indeterminadas, abiertas a nuevos desarrollos e interpretables (por los participante y los analistas) como realizando múltiples propósitos simultáneamente (Duranti, 1997).

Resultados

Si pensamos en cómo se constituye un grupo clase es posible considerar una serie de hitos temporales. Cuando comienza un curso escolar podemos encontrarnos con un grupo de niños y niñas y un docente que no han tenido ningún contacto entre ellos hasta el primer día de clase. A lo largo del año, los miembros de este grupo llegarán a conocerse, establecer amistades y compartir un conjunto de experiencias en común a las que siempre podrán referirse en el futuro. De modo más amplio, estas apreciaciones hacen referencia al modo en que los seres humanos construimos nuestros espacios sociales. Normalmente, un agregado inicial de individuos que participan durante un tiempo prolongado en actividades y tareas sobre las que tienen (o llegan a compartir) objetivos comunes experimentan una transformación sustancial.

Shweder (1996) ofrece la idea de comunidad moral para describir este resultado, entendiéndolo por ésta una comunidad en la cual los individuos del grupo despliegan su interés por sancionar y regular las conductas de sus miembros y preocuparse por el bienestar de sus compañeros y compañeras. Además, desde una perspectiva más cognitiva, en la medida en que este grupo construye una historia común y un conocimiento compartido desarrolla una serie de significados y procedimientos interpretativos comunes (convirtiéndose también en una *comunidad interpretativa* en términos de Feldman, 1999).

Aunque esta formulación teórica parezca aludir a procesos muy abstractos, en este artículo vamos a argumentar que la ronda desempeña un papel clave en la constitución de un grupo clase en una comunidad moral y que, además, estos procesos pueden desentrañarse en la actividad cotidiana del aula. Probablemente, este desarrollo de la clase como comunidad moral no se dio gracias sólo a la presencia de la ronda (o incluso pudiera haber tenido lugar sin realizar la ronda). Sin embargo, como hemos intentado señalar en la introducción, el hecho de que: (a) sí se realizara la ronda, (b) que esta se centrara en la experiencia personal de los

alumnos y las alumnas, (c) que esta experiencia fuera tratada como veremos a continuación, son factores que contribuyeron a hacer de este evento una ocasión especialmente poderosa en la constitución social del grupo.

Aparentemente, la mayoría de las veces la ronda tenía un funcionamiento muy sencillo: a primera hora del día, todos los niños y las niñas de la clase y la maestra se sentaban formando un círculo en la alfombra del aula y uno por uno, siguiendo el orden del círculo, las alumnas y los alumnos podían contar lo que quisieran al resto de la clase. Sin embargo, bajo esta sencillez operativa se descubren múltiples metas las cuales hemos agrupado bajo cuatro piezas constitutivas de la noción de comunidad moral anteriormente propuesta: el tratamiento de la afectividad, la discusión y establecimiento de normas, el desarrollo y uso de una historia compartida y la puesta en práctica de algunos derechos y deberes de participación social. En los siguientes sub-epígrafes vamos desglosando cómo se despliegan en acciones estas metas.

La ronda como espacio afectivo

A lo largo de diferentes conversaciones y entrevistas Paz hizo explícito que la ronda debía ser una ocasión para que los alumnos y las alumnas pudieran hablar de cualquier tema que tuvieran en mente y, además, para que el resto de sus compañeros y compañeras aprendieran a respetar, escuchar y compartir estas preocupaciones. Esta concepción podría tomarse como un principio pedagógico general, pero es también una estrategia para dar respuesta a las necesidades que la maestra (y muchos otros profesionales de la educación que trabajan en el distrito) percibe tienen sus alumnos y alumnas. Por utilizar una expresión frecuente en el distrito, “los alumnos de este tipo de centros” viven circunstancias familiares y personales complicadas y, aparentemente, carecen de los recursos sociales y afectivos que en muchos otros entornos se dan por hechos.

Poder discutir temas familiares ‘delicados’ proporciona a la maestra información sobre el estado emocional y vital de los alumnos y las alumnas con las que trabaja. Igualmente, la aparición de esta información en la ronda posibilita construir biografías públicas de los miembros de la clase. Así, la información que Paz compila sobre los alumnos y las alumnas implica un modo de ser tratada por el grupo en función de los deseos tácitos y explícitos de los participantes. Estas consideraciones incluyen restricciones sobre qué temas han dicho los padres que deben mantenerse en privado o qué cuestiones percibe la maestra afectan emocionalmente a las alumnas y los alumnos. Como resultado de la confluencia de estas consideraciones, se producen situaciones en las cuales la maestra debe dar respuesta en su interacción a múltiples intereses presentes en distintos grupos de alumnos y alumnas, como se pone de manifiesto en el siguiente episodio (reconstruido a partir de notas de campo):

Fragmento 1:

La maestra (PAZ) cuenta que se va a ir a Cuba en las vacaciones de Semana Santa. Esto es relevante ya que va a ir al país de origen de Claudia (CLA), una niña cubana de la clase (y presenta el tema al comienzo del turno de CLA). Además, la maestra ya ha acordado con la madre de Claudia llevar un paquete a sus familiares en Cuba.

(...)

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | CLA: | va a ir a Cuba a ver a mi tía |
| 2 | PAZ: | sí y voy a ver a tu padre |
| 3 | CLA: | y a mi tía... ten cuidado con Fidel que te puede quitar la comida |
| 4 | ALU: | ((varios))¿quién es Fidel? |
| 5 | CLA: | ¿quién es Fidel, Claudia? |

- 6 CLA: el que sale en la tele... que cuando estaba en Cuba, mi abuela y mi abuelo estaban presos, mi abuelo más y por eso se vinieron para acá
- 7 PAB: ¿qué es preso?
- 8 PAZ: ¿qué es preso Claudia?
- 9 CLA: que estaba en la cárcel
- 10 CAN: ((sentada al lado de PAZ)) igual estaba en Badajoz pero eso no se puede decir ((volumen bajo))
- 11 ALU: ((varios)) ¿y por qué estaba en la cárcel?
- 12 PAZ: porque algunas personas, en otros países van a la cárcel por decir lo que piensan y aquí si te equivocas
- 13 ALU: ((varios)) o si robas
- 14 ALU: ((varios)) o si te drogas
- 15 CLA: porque Fidel quiere meter a todos en la cárcel que sale en la película... (...)

Durante esta conversación la maestra tiene que mantener un equilibrio entre varias necesidades que entiende tienen los alumnos y las alumnas del grupo. Al presentarse el tema, varios niños quieren saber por qué estaba en la cárcel el abuelo de Claudia. Ante esto, la maestra se enfrenta a la tarea de proporcionar una respuesta válida para dos conjuntos de niños y niñas. A un primer conjunto, formado por el grupo general, tiene que explicar los motivos por los cuales “se puede ir a la cárcel”, ya que lo han preguntado. Dada la temática, esto supone que su respuesta va a contener información sobre el estatus moral de las acciones que llevan a ser condenado a prisión. Este aspecto es muy importante, ya que la explicación debería ser aceptable y no suponer una agresión a la imagen pública (Brown y Levinson, 1987) de un segundo conjunto formado por dos alumnas en concreto: Claudia y Candela. Candela es una niña española cuyo padre lleva un tiempo encarcelado, esto lo sabe la maestra y Candela sabe que es un tema que no debe compartir con el resto de la clase - por ello, siempre se hace referencia a este tema de modo indirecto (“estar/ir/venir de Badajoz”, línea 10, es la fórmula habitualmente utilizada por Candela y comprendida por la maestra). Claudia, como ella describe, emigró de Cuba debido a los problemas con el sistema político cubano de su familia.

La justificación de la maestra (línea 12) intenta mantener este equilibrio. Primero, diferencia los motivos por lo cuáles una persona puede ser encarcelada en cada país. Igualmente, debe presentar las causas de un modo en que no se amenace la posición de Candela, ya que en la respuesta potencialmente se puede estar haciendo referencia a la situación de su padre. La causa “si te equivocas” cumple esta función de modo excelente: es una conducta que todas las personas pueden tener y por tanto no daña la imagen, ni el estatus moral del padre de Candela. Además, “quien tiene boca se equivoca” es una máxima utilizada frecuentemente por la maestra, y a la cual también apelan los alumnos y las alumnas, en situaciones instruccionales para evitar el miedo a proporcionar respuestas erróneas. En consecuencia, esta posible interrelación entre una máxima para justificar descuidos cotidianos, equivocaciones en contenidos escolares y las razones por las que se puede ir a la cárcel, si los alumnos la establecen, contribuye a mitigar el peso del último problema.

Estas situaciones conversacionales reflejan cómo la maestra, los alumnos y las alumnas han desarrollado estrategias para tratar todos los temas que se introduzcan en el discurso, aunque posteriormente recae sobre la maestra la tarea (compleja) de conducir la interacción de un modo en el que se respeten las necesidades de todos los participantes. Probablemente, es este entorno social no-amenazante el que favoreció que en varias ocasiones las descripciones por parte de los alumnos y las alumnas de episodios de violencia y negligencia familiar pudieran ser tratadas por la clase de un modo afectivamente solidario. En concreto, sobre estas

presentaciones la maestra raramente mostraba una opinión o valoración explícita. Aunque entre adultos mostraba su disconformidad y malestar por el trato que recibían sus alumnos o alumnas en casa, nunca mostraba estas críticas hacia los padres abiertamente en la ronda. Sin embargo, muchos otros episodios sí que eran analizados en función de sus implicaciones normativas.

La ronda como espacio normativo

Otro objetivo frecuentemente desarrollado por la maestra durante la ronda era inculcar hábitos de vida y normas de conducta deseables en las alumnas y los alumnos. Un parte de éstos se introducían de modo explícito, siendo los temas más recurrentes para ser discutidos normativamente los hábitos de higiene, la alimentación y la hora de acostarse. Pero las discusiones sobre normas y conductas habituales no eran las únicas ocasiones en las cuales las acciones de los niños y las niñas eran sometidas a una valoración por parte de la maestra y el resto del grupo. Si era posible o la maestra lo consideraba valioso, de algunas presentaciones se podían extraer y discutir conclusiones normativas (que incluso se llegaban a presentar como ‘moraleja’ del relato)¹:

Fragmento 2:

- (...)
- 1 PAB: que si le atropella un coche a Fede-A FEDE se-LE mataría
 2 PAZ: depende(...)
 3 FED: es que me dio con todo=
 4 PAZ: =si le da muy fuerte o le da suavito=
 5 FED: =me dio así ¡pjuí! ((gesticulando el impacto con los brazos))=
 6 PAZ: =le da un golpe pequeño un golpe grande depende
 7 QUI: o XXX XXX morió pero- (...)
 8 FED: -¡me salió sangre aquí! ((señalándose))
 9 PAZ: ¡uuuy! eso sí que tuviste [suerte
 10 QUI: (...)] [po' ya no cruces más chaval tienes que cruzar con tu padre o con tu madre = [¡o con tu cuñao'!
 11 PAZ: =escucha a Quico que [sí sabe mucho (.)] Quico sabe mucho de eso escúchale bien (...)
 12 PAZ: ¿qué pasa que cruzabas tú solo Quico-eeh Fede
 13 FED: ((niega))
 14 PAZ: ¿cómo fue entonces?
 15 FED: es que (.) mira la-laa-la tonta de la señora
 16 PAZ: ¿la tonta de la señora? ¿es que era tonta la señora?
 17 FED: ((niega))
 18 PAZ: no ¿cómo [es?
 19 FED: [ella se metió en la prohibida que iba a pasar los coches
 20 PAZ: (...)] una señora que iba conduciendo ¿y se metió por una calle prohibida? aah ((aspirando))
 21 FED: y-y me pilló MIRA estaba con María con unaa-unaa=
 22 PAZ: =amiga tuya
 23 FED: entonces venía el coche
 24 PAZ: sí
 25 FED: me dio=
 26 PAZ: =¿y tú qué hacías en medio de la carretera?
 27 FED: que no-que no no fue-que yo fui a mirar y-y cuando bajé me dio
 28 PAZ: pero miraste poco
 29 FED: ((asiente)) [hice así
 30 PAZ: [sólo miraste-miraste sólo hacía un lado ((señalando un lado suyo con la mano))
 31 FED: sí
 32 PAZ: ((dirigiéndose al grupo)) es que ¿a que no hay que mirar sólo hacia un lado?
 33 CAR: ¡hay que mirar pa' los dos!

- 34 PAZ: hay que mirar hacia los dos (.) hacia arriba y hacia abajo ((indicando las direcciones con la mano))
- 35 ALU: ((otros participantes repiten partes de lo anterior))
(...)

En este episodio, Pablo comienza su turno remitiéndose a lo que podría pasar si le atropella un coche a Federico - otro alumno de la clase que ya habló del accidente al comenzar la ronda. Aunque el protagonista de la conversación es Federico, el hablante ratificado sigue siendo Pablo y, en principio, la maestra toma esta temática y la discute en términos generales dirigiéndose a Pablo (líneas 2, 4 y 6). No obstante, desde el momento en que Pablo señala a Federico como personaje principal, éste intenta describir el episodio en sus propios términos, aunque la maestra no recoja estas intervenciones (líneas 3 y 5). Esta 'no incorporación' de Federico puede considerarse normal, ya que su turno concluyó anteriormente e inicialmente sus aportaciones no se corresponden con la intervención de Pablo. Sin embargo, cuando Federico menciona que le salió sangre (línea 8) la naturaleza del incidente rememorado cambia completamente, momento en que la maestra se dirige a él directamente reconociendo la importancia del suceso (línea 9). Esta introducción en la conversación está muy claramente marcada ya que Pablo y Federico están situados prácticamente uno frente a otro. Por tanto, mientras Paz habla con Pablo deja a Federico fuera de su espacio visual y cuando finalmente se dirige a Federico debe girar la cabeza más de 90°.

Inmediatamente después (solapándose con Paz) un alumno, Quico, proporciona su propia conclusión de este incidente, la cual es aceptada y valorada por la maestra (líneas 10-11). Esta intervención comienza a indicar con mayor claridad que la tarea de la conversación se está transformando de una conversación con Pablo (cuya temática inconclusa desconocemos) al análisis de un episodio del cual se pueden extraer normas generales para el futuro. Quico es el primero en señalar esta reformulación de un modo bastante explícito dando sus propias recomendaciones a Federico. Igualmente, el episodio relatado por Federico es un ejemplo prototípico de 'narración de experiencia casi-mortal' (*near death experience*) (Labov, 1972) y, por tanto, asume las características socio-emocionales de este tipo de narraciones. Esto ayuda a entender el enfrentamiento entre la versión de los hechos presentada por cada uno de los participantes. Por un lado, Federico, como hablante protagonista, quiere presentarse en la posición más favorable dentro del relato (Labov, 1972; Peterson y McCabe, 1983). Por otro lado, Paz quiere convertir esto en una ocasión de aprendizaje y, por tanto, busca otro tipo de reconstrucción de los eventos narrados.

Convertir este incidente en un episodio del cual se pueden y deben sacar conclusiones para el futuro requiere una serie de movimientos discursivos que no terminan con la sugerencia de Quico. Primero, es necesario reconstruir el incidente para poder analizar en cada parte qué situaciones se podrían haber evitado, qué acciones alternativas hubieran sido más apropiadas y, en este caso, también asignar responsabilidades. Así, Paz y Federico en una serie de intercambios (líneas 12-26) logran, con mayor o menor acierto, representar el suceso aclarando la posición de cada uno de los participantes y su papel en el episodio. El propósito didáctico de la maestra influye en cómo se distribuyen los papeles en la reconstrucción del episodio, ya que se hace del modo que sea más fructífero para el establecimiento de conductas a seguir por los miembros de la clase en situaciones similares (en este caso, cruzar la calle). Por ello, aunque Paz acepta la culpabilidad de la conductora (línea 20), minimiza su responsabilidad en el episodio (incluyendo no incorporar el retrato degradante que proporciona Federico, líneas 15-16) y resalta el peso agentivo de Federico en el evento. Interpretar el episodio

en estos términos es lo que permite extraer conclusiones útiles para la clase. Primero, establece lo que hizo y debió haber hecho Federico en este incidente (líneas 27-31), y, posteriormente, formula la solución como una instrucción que debe interiorizar el grupo (líneas 32-35).

Como se ha dejado entrever, que los alumnos y las alumnas presenten su vida cotidiana fuera de la escuela a diario en clase permite construir historias personales compartidas. Hasta ahora hemos visto como este conocimiento modula la afectividad en los relatos o la orientación normativa de los niños y las niñas. Además, en la medida en que algunos de estos temas son asumidos por el grupo adquieren un significado especial y contribuyen a crear una identidad propia en el grupo. La siguiente sección analiza este proceso.

La historia compartida de los miembros del grupo durante la ronda

Como consecuencia de las presentaciones diarias de las alumnas y los alumnos, ciertos temas, eventos y protagonistas pasan a formar parte del conocimiento compartido por el grupo. Los protagonistas habituales (normalmente familiares, amistades, vecinos e incluso mascotas) en las narraciones de los miembros de la clase comienzan a ser reconocidos por todos y no necesitan mayor explicación para comprender sus acciones. Así, esta información pasa a formar parte del conocimiento acumulado por la maestra y la clase e influye en cómo se construyen las narraciones y las intervenciones de la maestra. Desde el punto de vista pragmático supone que el conocimiento compartido (*shared knowledge*) está en constante transformación y, por tanto, debe evaluarse constantemente el alineamiento entre las perspectivas de los participantes (Ninio y Snow, 1996).

Para el funcionamiento de la clase durante la jornada escolar son especialmente importantes aquellas narraciones y protagonistas que comienzan siendo parte de la historia personal de un miembro de la clase pero pasan posteriormente a formar parte de la historia general del grupo. Cuando esto ocurre, la temática de la narración personal de la ronda se transforma y aplica en otros contextos con otros fines (y, por tanto, adquiere nuevas propiedades), siendo esta transposición clara para los miembros de la clase. Esta transformación es la que resulta de mayor interés para la temática del artículo, ya que refleja aspectos de la historia construida del grupo, y por ello será analizada en mayor detalle. Un personaje que experimentó especialmente esta transformación fue “la pájara Manoli”, la mascota de Marta, como muestra el siguiente fragmento:

Fragmento 3:

- (...)
- 1 MAR: que esta mañana he cogido a mi pájara Manoli
 2 PAZ: ¿para qué?
 3 MAR: pa' darle un besito
 4 ALU: ¡jo! ((no identificado))
 5 PAZ: aah muy bien=
 6 MAR: =y un día la voy a traer aquí
 7 PAZ: vale=
 8 MAR: =MIRA y me muerde el dedo con azúcar (.) (&) ((se toca el dedo))
 9 PAZ: ((ríe))
 10 MAR: (&) me chupo el dedo me lo meto en el azucarero ((realiza cada acto)) y pica el azúcar ((gesticula “picoteos”)) me hace un daño ((gesticula “mucho”))
 11 PAZ: ((ríe))
 12 ALU: ((ríen))
 13 JUA: ¡como le gusta mucho eel ((gesticula “comer”))
 14 PAZ: el azúcar=
 15 JUA: =el azúcar pues pues -[XXX

- 16 MAR: -¡y se caga por la cocina!
17 PAZ: ¡uuy fíjate!
18 MAR: ¡y yo la persigo! ven aquí (...)

Esta presentación de Marta contiene algunas indicaciones de que el protagonista es conocido por el grupo (la intervención se produjo durante el segundo trimestre del curso, cuando esta información ya es compartida). Al comenzar su narración, Paz no introduce las preguntas orientativas (“¿cómo es el pájaro?”, “¿de qué color es?”) habituales cuando se introduce un protagonista que la maestra identifica como nuevo para la clase. Por el contrario, pasa directamente a preguntar por los motivos de la acción (línea 2) y posteriormente se limita a proporcionar apoyos conversacionales sencillos (líneas 5, 7, 9, 11 y 17). Más reveladora es la intervención de Juan, ya que en su contribución desarrolla directamente los intereses del protagonista (línea 13) y sobre todo lingüísticamente presenta esta información (“como le gusta mucho el azúcar”) como una declaración en firme, aparentemente mostrando que tiene suficientes conocimientos del protagonista para elaborar sobre sus conductas y preferencias.

Los episodios con su “pájara Manoli” eran un tema frecuente en las presentaciones de Marta y, además, eran apreciados y recordados por el resto de la clase. Sin embargo, lo que hace a este contenido importante para la vida del grupo, ya que muchos otros temas y hablantes acaparan el interés de los niños y las niñas, es que pasó a ser utilizado en otras situaciones. La “pájara Manoli” pasó a ser un personaje que aparecía en los juegos simbólicos de las niñas y los niños o que se asignaba a los pájaros (de formas y colores diferentes) que aparecían en las fichas y los cuentos presentados por la maestra en otras situaciones. Esta aplicación era incorporada por la maestra, e incluso en alguna ocasión se acudió a Marta como experta en el cuidado y el conocimiento de los pájaros en actividades distintas a la ronda. Es razonable pensar que esta protagonista hubiera terminado siendo conocida por la maestra y algunos o todos los miembros de la clase a través de otros intercambios informales con Marta. Sin embargo, lo relevante es que el tema se presentó en un evento oficial, convirtiéndose así en conocimiento público ratificado de la clase. Esto permitió que “la pájara Manoli”, como tema conversacional, adquiriera las propiedades textuales que desarrolló: el poder recontextualizarse en otras situaciones y para otros propósitos.

Hasta ahora hemos estado discutiendo algunas de las implicaciones que distintos contenidos y temáticas pueden tener para la organización de la ronda y la vida social de la clase. La ronda como actividad coordinada de múltiples participantes también se rige por una serie de normas de acción necesarias para desarrollar el evento. Estas reglas reflejan aspectos sobre la cualidad de las relaciones que se establecen entre los participantes dentro del evento y de modo más extenso en la vida del aula, punto que se discute en el siguiente epígrafe.

Algunos derechos y deberes sociales durante la ronda

La constitución del grupo como comunidad social con entidad propia también se ve expresada en las reglas organizativas que rigen las acciones de los alumnos, las alumnas y la maestra. Aquí se presentan dos principios que son especialmente significativos para comprender la naturaleza de las relaciones sociales que se construyeron entre los participantes: el derecho a no hablar por parte de las niñas y los niños y el deber de compartir por parte de la maestra.

Del mismo modo en que el mecanismo de asignación de turnos basado en seguir el círculo garantizaba que todos los miembros de la clase iban a tener ocasión de hablar cuando se llegara a ellos o ellas, los niños y las niñas también podían declinar su turno de palabra. Esto se lograba simplemente con el niño o la

niña manifestando que “no quería contar nada” y con ello la maestra pasaba el turno al siguiente hablante. Este mecanismo fue utilizado muy frecuentemente, incluso señalando grandes diferencias individuales entre unos alumnos y alumnas que muy raras veces contaban algo y otras alumnas y alumnos que muy raras veces renunciaban a su turno. Igualmente, fue un procedimiento de declinación de turno que tuvo que ser explicado y enseñado como tal por parte de la maestra, por lo que puede entenderse como parte de la competencia comunicativa que debían adquirir los niños y las niñas de la clase.

Sin embargo, Paz consideraba que había ocasiones en las que se podía derogar este derecho, como muestra el siguiente episodio con Salma (el fragmento proviene de una grabación en vídeo defectuosa y se apoya en notas de campo):

Fragmento 4:

- (...)
- | | | |
|---|------|---|
| 1 | PAZ: | eeh Salma |
| 2 | SAL: | (no quiero contar nada) |
| 3 | PAZ: | Salma cuéntanos alguna cosa porque hace mucho tiempo que no te vemos y no sabemos donde has estado ni lo que has hecho ni nada ¿qué te ha pasado? |
| 4 | SAL: | (me he ido) |
| 5 | PAZ: | ¿dónde has ido? |
| 6 | SAL: | a Marruecos |
- ((A partir de aquí pasan a un intercambio de preguntas y respuestas entre SAL y PAZ sobre como se dicen distintas palabras en árabe)).

Salma es una niña que habitualmente prefería no contar nada. Además, es una de las dos únicas alumnas que explícitamente señalaron en la entrevista que no les gustaba hablar durante la ronda - aunque sí les gustaba escuchar. Finalmente, a lo largo del curso estuvo ausente en dos ocasiones durante varias semanas, ya que hizo dos viajes prolongados con su familia al extranjero. Es importante señalar estas ausencias porque pueden influir en su capacidad de participación en el aula en un doble sentido. Por un lado, no estar presente en clase durante largos períodos limita las oportunidades para aprender y practicar las habilidades necesarias para participar en los eventos del aula (incluyendo la ronda)². Por otro lado, como vemos, pone a la alumna ausente en una posición especial el día de su vuelta, ya que debe explicar a la clase dónde ha estado y por qué ha faltado.

En este contexto, el Fragmento 4 comienza con Salma anunciando que no quiere contar nada (línea 2). Sin embargo, en esta ocasión acababa de regresar a la escuela después de casi dos meses sin venir a clase, por lo que Paz indica claramente que lo ‘correcto’ es que explique dónde ha estado. Esta necesidad, que la maestra expresa en términos del grupo (línea 3, utilizando el plural se hace portavoz de la clase), puede también concebirse como una norma sobre los deberes de los miembros (incluida la maestra) hacia el grupo: explicar la causa de las ausencias. Esta justificación se produce típicamente en los casos en los que los niños y las niñas faltan durante uno o varios días, como cuando se ponen enfermos o van al pediatra. Además, del mismo modo en que Paz hace estas preguntas a los miembros de la clase cuando han faltado, cuando es la propia maestra la que falta un día a clase las alumnas y los alumnos piden asertivamente que explique su ausencia. Volviendo al Fragmento 4, vemos que, aunque la expectativa pueda señalarse, esto no implica que sea necesariamente conformada. Tácitamente, Paz espera un relato sobre el viaje a Marruecos pero, ante la reticencia de Salma, ambas interlocutoras derivan en una serie de preguntas y respuestas sobre cómo se dicen en árabe distintas palabras. Este es un formato en el que sí participa Salma y probablemente es una solución tomada por la maestra para ocupar el

espacio de un turno que ella ha insistido en extender pero que no se ha ajustado a sus expectativas.

Del mismo modo en que la maestra puede empujar a las alumnas y los alumnos a participar en la ronda, bajo determinadas circunstancias el grupo puede hacer que la maestra participe en la ronda como un miembro más. En varias ocasiones, al terminar el círculo la clase insistió en que Paz también contara algo, consistiendo estas intervenciones la mayoría de las veces en descripciones de los eventos de la tarde anterior después de terminar el colegio en la misma clave y género que el resto de los niños y las niñas. Igualmente, en otros episodios la maestra presentaba información voluntariamente a los alumnos simplemente porque creía que podía resultar interesante:

Fragmento 5:

- 1 PAZ: (...) y también fui a ver una cosa ((mira al grupo, agita las manos y hace una expresión de sorpresa))
2 QUI: ¿cuálo cuál?
3 PAZ: ((hace un gesto de "intriga"))
4 ALU: ((varios empiezan a preguntar y a hacer gestos de "intriga" entre ellos))
5 PAZ: fui a ver una película (1) que os gusta mucho a vosotros(...)
6 PAZ: ¿y sabéis que película estuve viendo?
7 ALU: ((varios "niegan" con la cabeza))
8 PAZ: una que os gusta mucho a vosotros que se llama (1) Her-cu-les ((“vocaliza” sin sonido))
9 QUI: ¡¿la de Hércules?!
10 PAZ: Her-cu-les ((mirando a QUI y asintiendo))
11 ALU: ((varios)); Hércules!
12 QUI: ¡Hércu-les! ((dando dos palmadas))
13 PAZ: Hércules (.) estuve viéndola sí (.) es-está muy bien
((a partir de aquí varios ALU empiezan a hacer preguntas, a moverse y a actuar partes de la película))(...)

Este fragmento ocurre enlazado con la intervención del último alumno en el círculo y una vez la maestra termina de contar esto y reorganizar la interacción finaliza la ronda. Se trata de una contribución que aproxima la posición de Paz a la del resto de la clase, ya que está compartiendo un episodio que bien pudiera haber presentado cualquier otro niño o niña y lo ofrece sin mayor pretensión que informar y entretener. Sin embargo, como se puede suponer, en muchos aspectos su intervención no tiene las mismas características que la de un alumno o una alumna. Por una parte, Paz es capaz de poner en funcionamiento varios recursos (a través de gestos, cambios de volumen y prosodia o el diseño de sus preguntas, líneas 1-8) para mantener el suspense y la atención de los oyentes que no despliega el resto de la clase en sus intervenciones. Por otra parte, mientras que haber visto una película es un tema habitual en la ronda, su intervención no se convierte en una narración de la trama, como ocurre en muchas otras ocasiones en las que los niños y las niñas conversan sobre películas o programas de televisión que han visto.

Construir una posición simétrica, en la medida de lo posible, con los alumnos y las alumnas es un esfuerzo que se muestra en este tipo de intercambios y en otros momentos de la vida en la clase. En la ronda, Paz explica claramente que dado que ella establece varios deberes sobre el grupo, entiende que el propio grupo espere algo similar de ella. Pero esto también queda reflejado en su insistencia en que todo el mundo, incluida ella, sea llamado por su nombre de pila en la clase (actitud que hemos intentado plasmar utilizando nombres propios y no roles en las claves de las transcripciones).

En resumen, cada uno de estos sub-epígrafes ha intentado mostrar cómo la interacción durante la ronda contribuye a que la clase se convierta en una comunidad con identidad propia asimilable al concepto de comunidad moral tal y como lo define Shweder (1996). En las conclusiones discutimos en mayor profundidad el sentido que damos a estos y términos y el modo en que hacen vincular nuestros hallazgos con discusiones más amplias sobre la naturaleza de la escolarización.

Conclusiones

Con los diversos tipos de intercambios descritos anteriormente se persiguen una serie de objetivos diferentes a lo que habitualmente se entiende por instrucción. Esta afirmación puede valorarse con mayor precisión a partir de una definición de instrucción más estricta, como la noción de *aprendizaje instruccional* propuesta por Tomasello, Kruger y Ratner (1993). Es cierto que esta definición es sólo una de las varias posibles del término instruccional, no obstante, aquí asumimos esta propuesta para dar cuenta de un fenómeno más restringido que 'educación' y para ilustrar la oposición entre una estructura interactiva instruccional y lo que ocurre en la ronda. Volviendo a la definición de Tomasello y sus colaboradores, este tipo de intercambios se caracterizan por el contraste y transmisión de un conocimiento presente en el adulto, ausente en el niño y el cual éste último debe adquirir. Como recoge la bibliografía de la introducción, en estos términos instruccionales eventos como la ronda son potencialmente útiles para la transmisión de una habilidad específica: el despliegue del discurso extenso, principalmente la narración de experiencia personal centrada en el tema y la descripción descontextualizada. Igualmente, como dijimos, la relevancia de estos aprendizajes se enfatizan desde aproximaciones recientes que ven en estas capacidades un preparación para la lecto-escritura.

Si intentamos valorar las intenciones de Paz y la clase a partir de este objetivo, lo expuesto no sobrevive a este escrutinio. La ausencia de restricciones sobre los temas a tratar, la posibilidad de no tener que participar y sobre todo los caminos hacia los que Paz dirige las conversaciones no parecen explícitamente diseñados para facilitar el desarrollo de estructuras discursivas específicas (lo cual no quiere decir que como resultado colateral éstas también se desarrollen). Pero sobre todo el lugar secundario de este posible objetivo instruccional se ve en el modo en que la ronda se proyecta en el tiempo. Cuando hemos discutido este evento con docentes de los ciclos superiores de educación primaria (e incluso con Paz recordando sus experiencias en estos niveles), presentan la *asamblea semanal* como la evolución natural de la ronda de un ciclo a otro. Este evento, según descripción de los docentes, cambia notablemente en cuanto a frecuencia, ya que pasa de ser diario a ser semanal, y contenido, ya que se pasa de tratar experiencias personales fuera del aula a problemas dentro del centro. Sin embargo, en ambos (con procedimientos distintos) se mantienen constantes los objetivos: mantener la organización e identidad del grupo clase. En otras palabras, la ronda no puede concebirse como una actividad teleológicamente vinculada a un objetivo de aprendizaje o habilidad instrumental posterior (i.e. la comprensión lectora o el discurso extenso), ya que su presencia se justifica desde otros fines, los cuales se constituyen a través de la realización misma de la actividad.

Lógicamente, señalar que la ronda no es primordialmente instruccional no quiere decir que no sea 'educativa', ni que no tenga valor como actividad escolar. No obstante, este planteamiento presenta una serie de desafíos a lo que habitualmente entendemos por escolarización y a los objetivos que supuestamente cumple la educación formal. En términos amplios se ha sugerido que la escolariza-

ción, sin entrar en dicotomías fuertes, favorece una forma de pensamiento lógico-proposicional en detrimento de la experiencia personal y el pensamiento narrativo (por utilizar la distinción clásica de Bruner - aunque él mismo se haya terminado desligando de esta oposición; Bruner, 2002). En cambio, el análisis que hemos realizado de la ronda muestra como la narración se convierte en un instrumento para construir y mantener relaciones sociales y explorar y resolver problemas de la vida cotidiana fuera de la escuela y, además, como estos son objetivos importantes en la agenda educativa de la maestra. Como dejamos señalado en la introducción, esta aproximación a la actividad narrativa concuerda en gran parte con la propuesta conversacional y sociolingüística de Ochs y Capps (2001) y deja en segundo plano una aproximación a la narración como actividad cognitiva individual (Edwards, 1996) precursora de otras formas de pensamiento lógico-formales.

Además, nuestro análisis de la ronda y la proyección en el tiempo que parece tener indican que las actividades sociales en las que la narración desempeña un papel central ocupan un lugar importante durante varios años en el sistema educativo formal. Así, los docentes ven como una parte rutinaria de la vida en la escuela buscar momentos para compartir experiencias personales o resolver problemas a través de conversaciones narrativas. Por tanto, para estos docentes la escolarización no se comprende exclusivamente a través de un prisma instrumental (*cf.*, Díaz de Rada, 1996), ya que muchos otros aspectos de su trabajo son considerados como educativos aunque no puedan ser reducidos a objetivos instruccionales. Igualmente, los niños y las niñas deben ver en la ronda una actividad específicamente escolar, ya que cuando comparten experiencias personales en otros contextos, como la familia o los iguales (*e.g.*, Ochs *et al.*, 1996; Goodwin, 1990), no lo hacen ni de la misma forma, ni con los mismos propósitos. En otras palabras, progresivamente aprenden que sentarse en un círculo en una alfombra y contar algo sobre tu propia vida forma parte del proceso de convertirse en un alumno o una alumna.

Notas

¹ Las convenciones de transcripción utilizadas en este trabajo son: 1,2,3: Numeración de cada turno/cambio de hablante; NOM: Tres primeras letras del nombre del participante; aa: Prolongación del sonido vocal; cc: Prolongación del sonido consonante; sub: Variación prosódica, indicada en la transcripción; MAY: Volumen más alto; (:): Pausa, con el tiempo indicado en el interior del paréntesis en intervalos de segundo; =: Anclaje (falta de pausa entre emisiones), de uno mismo/el turno de otro hablante; -: Interrupción, corrección de uno mismo/de otra hablante; [: Solapamiento de dos o más hablantes; *: Acción simultánea. XXX: Discurso no identificable/transcribible; (esc): Transcripción probable; (()): Comentario o descripción de la acción no verbal; (&): Discurso continuo de un mismo hablante entre el que se insertan otras acciones o intervenciones.

² Esta interpretación fue sugerida por Cristina del Barrio y Héctor Gutiérrez en una discusión temprana del fragmento.

Referencias

- ALSAFI, A. (1994). Psychological reality and the role of the teacher in early-education sharing time. *International Review of Education*, 40, 59-69.
- BAKER, C. & PERROTT, C. (1988). The news session in infants and primary school classrooms. *British Journal of Sociology of Education*, 9, 19-38.
- BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRUNER, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- CAZDEN, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (Second edition). Portsmouth: Heinemann.
- CINTA, M. & DE GISPERT, I. (1994). Joint activity and curriculum content in the context of classroom assemblies: A case study of negotiation. En N. Mercer & C. Coll (Coords.), *Teaching, learning and interaction* (pp. 141-152). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DIÁZ DE RADA, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos*. Madrid: Siglo XXI.
- DURANTI, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURANTI, A. (1988). The ethnography of speaking: Toward a linguistics of the praxis. En F. Newmeyer (Coord.), *Linguistics: The Cambridge survey, vol. 4: Language: The sociocultural context*. (pp. 210-228). Cambridge: Cambridge University Press.

- EDWARDS, D. (1996). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.
- ERICKSON, F. (1984). What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, 15, 51-66.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En M. Wittrock (Coord.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). Nueva York: McMillan.
- ERICKSON, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. En M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Coords.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225). San Diego: Academic Press.
- ERICKSON, F. (1996). Ethnographic microanalysis. En S. McKay & N. Hornberger (Coord.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 283-306). Nueva York: Cambridge University Press.
- FELDMAN, C. (1999). The sociability of meaning: Olson's interpretive community. Manuscrito no publicado, New York University.
- GOLDEN, J. (1997). Narrative and the shaping of identity. En B. Davies & D. Corson (Coords.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 137-145). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- GOODWIN, M. (1990). *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- HEMPHILL, L. & SNOW, C. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. En D. Olson & N. Torrance (Coords.), *The handbook of education and human development* (pp. 173-213). Oxford: Blackwell.
- HICKS, D. (1995). Discourse, learning and teaching. *Review of Research in Education*, 21, 49-95.
- HUTCHBY, I. & WOOFFIT, R. (1998). *Conversational Analysis*. Oxford: Polity Press.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Londres: Taylor and Francis.
- KANTOR, R., GREEN, J., BRADLEY, M. & LIN, L. (1992). The construction of schooled discourse repertoires: An interactional sociolinguistic perspective on learning to talk in preschool. *Linguistics and Education*, 4, 131-172.
- LABOV, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MÉNDEZ, L. & LACASA, P. (1997). El aula de una escuela infantil: ¿qué buscamos y qué hay en ella? *Cultura y Educación*, 8, 73-88.
- MICHAELS, S. (1981). "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10, 423-442.
- MICHAELS, S. (1988). Presentaciones narrativas: Una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (Coord.), *La construcción social de la alfabetización* (pp. 109-136). Barcelona: Paidós.
- MONFORT, M. & JUÁREZ, A. (1996). *El niño que habla: El lenguaje oral en el preescolar*, 6ª edición. Madrid: CEPE.
- NINIO, A. & SNOW, C. (1996). *Pragmatic development*. Boulder: Westview.
- OCHS, E. & CAPPS, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
- OCHS, E. & CAPPS, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge: Harvard University Press.
- OCHS, E., SMITH, R. & TAYLOR, C. (1996). Detective stories at dinnertime: Problem solving through co-narration. En C. Briggs (Coord.), *Disorderly discourse: Narrative, conflict and inequality* (pp. 95-113). Nueva York: Oxford University Press.
- PETERSON, C. & MCCABE, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Nueva York: Plenum Press.
- PETERSON, C., JESSO, B. & MCCABE, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1989). *The ethnography of communication: An introduction* (Second edition). Oxford: Blackwell.
- SAVILLE-TROIKE, M. (1996). The ethnography of communication. En S. McKay & N. Hornberger (Coord.), *Sociolinguistics and language teaching* (pp. 351-381). Nueva York: Cambridge University Press.
- SCHIFFERIN, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic construction of identity. *Language in Society*, 25, 167-203.
- SHWEDER, R. (1996). True ethnography: The lore, the law and the lure. En R. Jessor, A. Colby & R. Shweder (Coords.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 15-52). Chicago: University of Chicago Press.
- SNOW, C. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5-10.
- SPINDLER, G. & SPINDLER, L. (1982). Roger Harker and Schoenhausen: From the familiar to the strange and back again. En G. Spindler (Coord.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action* (pp. 21-46). Prospect Heights: Waveland Press.
- TEN HAVE, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. Londres: Sage.
- TOMASELLO, M., KRUGER, A. C. & RATNER, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.