

# LA INTERACCIÓN EN EL INICIO DE LA LECTOESCRITURA

Ministerio de Educación y Cultura



44789

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE**

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN  
EDUCATIVA**

Servicio de Documentación, Biblioteca y Archivo  
San Agustín, 5 28014 MADRID  
Teléfono: 91 369 30 26 / Fax: 91 429 94 38

=====

**FECHA DE DEVOLUCIÓN**

23 AGO. 2002

- 8 SET. 2010

- 3 ABR. 2017

25 ABR. 2017

21 DIC. 2017

DONATIVO

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
BIBLIOTECA  
23 ENE. 2001  
ENTRADA

MA-126  
(N.C.)



44789



# LA INTERACCIÓN EN EL INICIO DE LA LECTOESCRITURA

Cristina Díez Vegas  
Pilar Pardo de León  
Fernando Lara Ortega  
José Jerónimo Anula Alameda  
Lucía M.<sup>a</sup> González Arechavala

R. 127634

PRIMER PREMIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 1998  
(Orden de 1/6/99, BOE de 9/7/99)

BIBLIOMECA



037793



Número: 140  
Colección: INVESTIGACIÓN



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
Secretaría General de Educación y Formación Profesional  
Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

EDITA: Secretaría General Técnica - Centro de Publicaciones

NIPO: 176-99-102-8  
ISBN: 84-369-3248-X  
Depósito Legal: M. 41.014-1999

Imprime: **grafoffset sl**  
Los Herreros, 14 - Getafe (Madrid)

---

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>I. MARCO TEÓRICO</b> .....	13
1. El trabajo cooperativo en la escuela .....	13
1.1. Interacción entre iguales en educación infantil .....	13
1.2. La interacción verbal en clase .....	15
1.3. La discusión .....	16
1.3.1. La discusión como contexto educativo innovador ....	17
1.3.2. Estudios sobre la discusión .....	18
2. Enfoque constructivista de la lectoescritura .....	25
2.1. Introducción .....	25
2.2. Niveles de conceptualización de la lectoescritura .....	26
2.2.1. Primer nivel: indiferenciado .....	27
2.2.2. Segundo nivel: diferenciado .....	28
2.2.3. Tercer nivel .....	29
2.3. Propuesta constructivista y significativa del lenguaje escrito ..	31
2.3.1. Principios básicos del enfoque constructivista .....	32
2.3.2. Implicaciones educativas del enfoque constructivista .	36
3. Conclusión .....	36
<b>II. APROXIMACIÓN EMPÍRICA</b> .....	41
1. Introducción .....	41
2. Objetivos .....	42

3. Metodología .....	43
4. Sujetos.....	43
5. Aspectos metodológicos en el aula .....	44
6. Procedimiento .....	45
6.1. Agrupamiento de los niños .....	46
6.2. Entrevista inicial y clasificación ordinal.....	48
6.3. Actividades realizadas .....	49
7. Dimensiones de análisis .....	53
7.1. La unidad de análisis.....	54
7.2. Un sistema de análisis multidimensional .....	55
7.2.1. Dimensión <i>campo de actividad</i> .....	58
7.2.2. Dimensión <i>promoción de contenido</i> .....	61
7.2.3. Dimensión <i>gestión de contenido</i> .....	64
7.2.4. Dimensión <i>evaluación</i> .....	70
7.2.5. Dimensión <i>justificación</i> .....	71
8. Interpretación de los resultados .....	74
8.1. Análisis de la participación de la maestra.....	75
8.1.1. Grado de participación de la maestra.....	75
8.1.2. Tipo de participación de la maestra .....	77
8.2. Análisis de la participación de los niños .....	81
8.2.1. Destrezas lectoescritoras y habilidades discursivas.....	81
8.2.2. Producción comunicativa.....	91
9. Conclusiones.....	96
 <b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	 101
 <b>ANEXOS</b> .....	 107
Anexo I.....	107
Anexo II.....	123



---

## INTRODUCCIÓN

La alfabetización comienza desde edades muy tempranas. Los niños se desenvuelven en una sociedad en la que el texto impreso desempeña un importante papel en su vida diaria. Este proceso, a pesar de comenzar tan pronto, no acaba nunca, y en él la intervención de la escuela puede fomentar tanto buenos como malos lectores. De ahí la importancia de conocer cada vez más acerca de la adquisición del lenguaje escrito y de los diversos factores que influyen en este proceso.

En el ámbito de la lectoescritura se ha comprobado que los niños, desde muy pronto, tienen algún conocimiento intuitivo acerca del lenguaje escrito (Goodman, 1991) y antes de llegar a la escuela pueden haber construido muchas hipótesis sobre la lectoescritura, tales como la cantidad de letras mínimas para formar una palabra, la necesidad de variación interna en su distribución para que las palabras sean distintas, o la hipótesis silábica que les lleva a identificar la sílaba a través de un único fonema, entre otras (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991). En consonancia con estas evidencias, los enfoques constructivistas en educación, conciben al niño como un sujeto activo, capaz de crear sus propias hipótesis sobre la escritura y de contrastarlas con las acciones y guías que le proporcionan los adultos y otros niños en un contexto natural, no únicamente en el escolar.

Las concepciones del niño como un sujeto activo en el aprendizaje y de la comunicación como un proceso de reformulación constante en que los participantes generan un contexto común de significación (Sperber y Wilson, 1986), repercuten en el papel que el profesor y las instituciones educativas, mediadores formales entre el niño y su cultura, juegan en el proceso de aprendizaje. Se plantea, más concretamente, una *flexibilización* de las prácticas educativas en tres ejes fundamentales: el de la directividad

del maestro, el de la significatividad de las situaciones de aprendizaje y el de la colaboración entre iguales.

En torno al eje de la directividad, cambiaría el papel del profesor, y en general del adulto. El niño ya no necesitaría del adulto como fuente transmisora, sino como otro participante más, socializado en las prácticas culturales en que ambos están inmersos, que le sirve como modelo de ajuste. Su papel no sería el de ofrecer soluciones a reproducir por los alumnos para una realización correcta de la tarea, sino el de facilitar a los niños su introducción en las prácticas de la cultura, haciendo de ellas zonas de desarrollo próximo. La actividad del docente se enfocaría al proceso de aprendizaje de los alumnos, en el que intervendrá proporcionándoles herramientas culturales y prolongaciones de sus funciones psicológicas (Vygotsky, 1979) en la atención, memoria, criterios de contraste, heurísticos, o metas actuales y finales de la actividad.

La concepción del aprendizaje como un evento significativo, en tanto que posea un sentido, implica el planteamiento de actividades socialmente relevantes, y por tanto, de relativa complejidad. El reto que plantea a los maestros la complejidad que representan las actividades lecto-escritoras para los niños que se inician en ellas, ha dado lugar a posiciones encontradas entre los educadores ¿Son tan complejas las destrezas necesarias para la lectoescritura que debería destinarse un período de tiempo inicial de prácticas descontextualizadas para que los niños automaticen dichas destrezas? Los partidarios de esta opción ven necesario que haya períodos de aislamiento en que los niños perfeccionen los aspectos técnicos de la lectoescritura para, posteriormente, aplicarlos correctamente en tareas nuevas y con propósitos reales (Spiegel, 1992). Esta propuesta es coherente con una opción educativa en que se persigue la producción inmediata de respuestas correctas. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, lograr la respuesta correcta es la fase final de un aprendizaje significativo en el que se va produciendo un ajuste entre las aproximaciones del niño y el modelo convencional de comunicación que utiliza el adulto.

Desde esta perspectiva, superadora del modelo tradicional de aprendizaje como transmisión, la fuente de aprendizaje no es un miembro de la cultura, sino la comunicación que con él establecemos. De este modo, toda situación comunicativa es fuente de aprendizaje; en este sentido, la conversación entre iguales en torno a la tarea, y en general, la conversación en el aula, genera un ambiente beneficioso para el aprendizaje, tal como argumentan Forman y Cazden (1985) y Allen (1987), entre otros. Más concretamente, expande las teorías del niño sobre el mundo, hace la comprensión

---

más precisa, dado que un compañero conversacional incita al niño a expresar ideas que están en proceso de formulación, e incrementa el afianzamiento de conocimientos (Lindfors, 1987).

Las publicaciones existentes acerca de la interacción entre iguales en Educación Infantil son escasas. Entre las que abordan el inicio lectoescritor en interacción podemos citar las siguientes: Teberosky, 1993; Tolchinsky, 1993; Nemirovsky, 1995; Pontecorvo y Zuccheromaglio, 1991; Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989; Orsolini y Pontecorvo, 1986; Pontecorvo, 1987). Entre estos trabajos vamos a destacar, por las conexiones que tienen con el nuestro, los realizados por Pontecorvo, Zuccheromaglio, Orsolini y Amoni. Estas autoras conjugan una perspectiva sociolingüística con la finalidad psicopedagógica de comprender cómo la interacción social y verbal permite construir nueva competencia cognitiva en los alumnos. Esta línea de investigación, que tiene su origen en un enfoque constructivista, pretende estudiar la evolución del conocimiento y el cambio conceptual en los niños. Para ello, les sitúa en primer plano, pretendiendo "saber lo que ellos saben" y utilizando el contexto natural de la comunicación didáctica como situación ecológica para el estudio del desarrollo.

Estas investigadoras definen, construyen y describen la situación de conversación en clase que denominan *discusión*. Conciben esta *discusión* como una forma concreta de interacción verbal utilizada en el aula para resolver un problema colectivo que puede ser interpretado de diferentes modos. El razonamiento en la *discusión* se estructura como razonamiento colectivo porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación y para explicar y profundizar en el significado que ha sido introducido en el discurso. El mecanismo esencial que la *discusión* pretende estimular es el de la interiorización de las operaciones cognitivas complejas que han sido construidas primeramente en la interacción social. (Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989; Orsolini y Pontecorvo, 1992; Pontecorvo, 1992d; Zuccheromaglio, 1992).

Los resultados de las investigaciones de Pontecorvo y cols. muestran cómo, a medida que los niños interactúan, el papel del profesor va cediendo protagonismo y los alumnos son capaces de mostrar pautas de interacción más evolucionadas e independientes del docente. El docente concibe su papel como el de facilitador del aprendizaje, que no debe ofrecer soluciones sino ayudar en el proceso de construcción del conocimiento. Para ello utiliza unas estrategias conversacionales centradas en solicitar la aclaración, explicación o justificación de las intervenciones de los alumnos, y en repetir o reformular los enunciados de los propios niños para que continúen elaborando el discurso.

Nuestra perspectiva didáctica tiene en común con este enfoque el tratar de crear un conocimiento realmente compartido en el aula en lugar de hacer de él un producto de la imposición del profesor; el intentar suscitar en los niños sus perspectivas personales y sus razonamientos, comparándolos con los de sus compañeros, y el intentar que todos los miembros del grupo participen plenamente en el evento alfabetizador. Tomando como punto de partida estos estudios, y principalmente el de Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989), hemos ampliado los planos de análisis a cinco dimensiones y desarrollado cada una de ellas con un alto grado de exhaustividad.

La investigación que presentamos se ha realizado de forma longitudinal durante los cursos 96/97 y 97/98 en un aula de Educación Infantil. En esta clase hemos abordado los procesos interactivos en las situaciones de aprendizaje que plantea la maestra bajo un enfoque constructivista. Para ello hemos grabado trimestralmente en el aula a niños de tres, cuatro y cinco años (primer y segundo curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil) colaborando en la resolución de diferentes tareas lectoescritoras. Los niños eran agrupados en tríadas que variaban según fuese permanente o parcial la presencia de la maestra y según los niveles de lectoescritura de los participantes. Para establecer agrupamientos con alumnos de igual y diferente nivel, hemos partido de los niveles de conceptualización de la lectoescritura definidos por Ferreiro y Teberosky (1979). Todo ello nos ha permitido abordar la adquisición de procedimientos discursivos durante la realización de tareas de escritura, teniendo en cuenta tanto los cambios a lo largo de los dos cursos consecutivos, como la influencia de la presencia de la maestra y del tipo de tarea realizada.

Considerando los beneficios de la conversación entre iguales en torno a la tarea y que no es conveniente descontextualizar el aprendizaje de la lectoescritura de sus condiciones de uso, la maestra de nuestra investigación presenta la lectoescritura como un medio de expresión y de comunicación. Por eso intenta que el contacto de los niños con la lectoescritura sea significativo desde el primer momento, de modo que se vean a sí mismos como lectores y/o escritores. Canaliza su función informativa no dando soluciones ni patrones a reproducir, sino ofreciendo estrategias y guías a los aprendices partiendo de su propia actividad. La maestra también se exhibe como un modelo de referencia para el aprendizaje escribiendo ante ellos al mismo tiempo que verbaliza el contenido o mensaje a transmitir. En todo caso, el objetivo es facilitar al niño el ajuste progresivo de su actividad, y las destrezas que en ella despliega, a las prácticas lectoescritoras convencionales que les muestra la maestra. Este proceso de ajuste

---

es el que hemos estudiado a lo largo de los dos cursos, analizando la actividad discursiva de los niños en torno a tareas de lectoescritura. El sistema multidimensional de categorías de análisis del discurso, desarrollado para registrar este proceso, es una de las novedades que se presentan en este trabajo.

El sistema de categorías ha sido confeccionado una vez transcritas las 72 sesiones de grabación y tomado como unidad de análisis el turno conversacional. Este sistema está compuesto por cinco dimensiones que nos han permitido registrar los aspectos intelectuales implicados en la construcción social del conocimiento y los acercamientos y alejamientos de perspectivas en el discurso en grupo. Además, hemos realizado un análisis transversal de las dimensiones, detectando las combinaciones de categorías más frecuentes y relevantes en la conversación en torno a la tarea. Este análisis nos ha dado la oportunidad de adentrarnos en la situación interactiva analizando las estrategias utilizadas por la maestra para fomentar en los niños el aprendizaje lectoescritor en grupo y la forma en que los alumnos se apropian de las estrategias que despliega la maestra y las instrumentalizan en un proceso de ajuste progresivo de su actividad a las prácticas de lectoescritura.

Uno de los retos más interesantes del trabajo que presentamos es el análisis de niños que comenzaron a trabajar en equipo, a muy temprana edad (tres, cuatro años), realizando tareas de lectoescritura significativas que les proponía la maestra. Esto nos permitía comprobar si los niños de estas edades son capaces de conversar para realizar una tarea colectiva y si las prácticas significativas pueden ser fuente de enseñanza fundamentales en el inicio de la alfabetización.



---

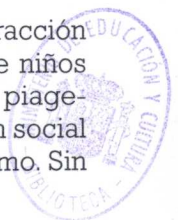
# I. MARCO TEÓRICO

## 1. EL TRABAJO COOPERATIVO EN LA ESCUELA

Frecuentemente la escuela se centra en la adquisición de conocimientos, es decir, en el desarrollo cognitivo, concediendo poca importancia al niño como ser que ha de "construirse" socialmente. Este panorama está cambiando en las últimas décadas, pues la mayor parte de la investigación empírica sobre la enseñanza se dirige a destacar la función de la interacción en el desarrollo integral de la personalidad. Esta influencia se ve clara en la Reforma Educativa, que concede un importante papel al trabajo cooperativo. Sin embargo, todavía es frecuente que el maestro acuda al trabajo en grupo sólo ocasionalmente, y viéndolo no como un desafío intelectual ni como una oportunidad para construir el conocimiento con los compañeros, sino como un momento que permite romper la monotonía en el aula. El trabajo entre iguales en el aula es difícil porque es el profesor el primero que debe aprender a enseñar a interactuar y esto implica un proceso de aprendizaje lento y no exento de dificultades, pero en el que merece la pena embarcarse.

### 1.1. INTERACCIÓN ENTRE IGUALES EN EDUCACIÓN INFANTIL

A pesar del abundante número de publicaciones sobre la interacción entre iguales son escasas las que abordan la cooperación entre niños de Educación Infantil. Esto es debido, en parte, a la perspectiva piagetiana que defiende que los beneficios cognitivos de la interacción social se hacen evidentes solamente con la disminución del egocentrismo. Sin



embargo, desde el enfoque vygotskiano el mundo social influye en el desarrollo desde el principio de la vida y la actividad independiente tiene lugar cuando el niño llega a interiorizar las operaciones cognitivas complejas que han sido construidas primero en la interacción social.

La edad es un factor que influye de manera importante en la eficacia de la interacción. Sin embargo es difícil precisar cuándo comienzan los niños a ser capaces de realizar un aprendizaje colaborativo. Los trabajos de Kruger y Tomaselo (1986) y Mugny y Doise (1983) encontraron que a los seis o siete años los niños son capaces de participar en la construcción de algo y de implicarse en diálogos reflexivos. Otros estudios han analizado el comportamiento verbal y social de los niños en situaciones de conflicto y han mostrado que los niños son capaces de ofrecer justificaciones desde edades muy tempranas (Brenneis y Lein, 1977; Eisenberg y Garvey, 1981; Goodwin, 1983; Maynard, 1985). Por otra parte, Orsolini y Pontecorvo han observado que en las discusiones con su profesor, los niños de cinco años pueden producir justificaciones consistentes en explicaciones causales (Orsolini y Pontecorvo, 1992; Pontecorvo, 1985).

Los estudios de Garvey (1984, citado en Orsolini, 1992) demuestran que los niños de tres a cinco años utilizan una notable variedad de movimientos conversacionales. Solicitudes, correcciones, petición de clarificación, y propuestas, son producidas con una cierta frecuencia en el intercambio entre iguales en el contexto del juego simbólico. En este mismo contexto los niños utilizan actos interactivos como la justificación, con la cual una solicitud, una propuesta o un desacuerdo anterior recibe un "apoyo" (Orsolini, 1992).

Teberosky (1982) señala que hacia la edad de 5-6 años los niños preescolares son capaces de establecer conversaciones colectivas y hacer discursos coherentes, no sólo en situaciones de juego libre, sino también en tareas más orientadas y reflexivas. Esta capacidad está lo suficientemente desarrollada como para poder ser aplicada a la construcción de la escritura. Por tanto, la conversación que surge cuando niños de Educación Infantil realizan juntos una actividad de lectoescritura, puede favorecer el intercambio de información y el establecimiento de acuerdos acerca de lo escrito.

Junto con la edad tiene una gran influencia la complejidad de la tarea, que como consideran Ellis y Rogoff (1982), parece estar relacionada con una cierta desintegración de las relaciones sociales cuando es demasiado compleja. En esta misma línea, Batista (1994) citando a Gelman (1978) y Pratt, Scribner y Cole (1977) afirma que cuando las tareas se adecuan a las



competencias del niño, los preescolares muestran una mayor sofisticación cognitiva y social y mayor motivación. De aquí se deduce que la primera condición necesaria para obtener beneficio de la interacción social, más que la edad o el nivel de desarrollo en sí, es la competencia en la tarea. Por lo tanto, para una tarea dada, los beneficios de trabajar en grupo se incrementan con la edad, y para los niños de una determinada edad, estos beneficios decrecen con la complejidad de la tarea.

## 1.2. LA INTERACCIÓN VERBAL EN CLASE

Ante la importancia del lenguaje en el contexto escolar, orientado a la transmisión del conocimiento, diversos estudios han tratado de comprender el "discurso en clase", y los fenómenos lingüísticos que lo caracterizan, pretendiendo definir y describir los procesos interactivos y comunicativos que tienen lugar en el aula. Existen claramente dos direcciones de investigación en este ámbito (Pontecorvo, 1992c; Pontecorvo, Orsolini y Amoni, 1989; Melero y Fernández (1995):

- \* *Estudios proceso-producto*: se han desarrollado sobre todo en el ámbito psicopedagógico y largamente dominados por los modelos de análisis como el de Flanders (1970) que utiliza observación a través de un sistema de categorías previamente definidas. Estos estudios pretenden determinar qué tipos de comportamientos verbales del maestro son más eficaces respecto al rendimiento de los alumnos y han aportado resultados interesantes sobre el plano de la descripción del comportamiento de los maestros, quienes utilizan la pregunta como estrategia comunicativa y hablan, aproximadamente, durante el 70% del tiempo de clase.
- \* *Aproximación sociolingüística*: se ocupa del lenguaje utilizado en clase. Se trata de una dirección más interesada por la descripción y por la definición de lo que los maestros y los alumnos dicen efectivamente en clase, en un contexto que es definido por la interacción entre ellos y por las reglas implícitas que la gobiernan. Esta orientación es más sensible a los modos en que los contextos de comunicación influyen en la interacción y los procesos comunicativos y cognoscitivos que tienen lugar en la escuela. Un punto de referencia esencial, en este ámbito, ha sido aportado por Sinclair y Coulthard (1975), que han identificado la estructura esencial del discurso como I.R.E. (secuencia de inicio, respuesta y evaluación), en el que el profesor inicia un tópico con una pregunta de la cual ya conoce la respuesta, un estudiante res-

ponde y el profesor evalúa esta respuesta. Este formato subraya la peculiaridad de la pregunta esencialmente orientada a verificar si el otro sabe lo que debe y por tanto a evaluarlo.

La línea de investigación de Pontecorvo y cols. pretende conjugar una perspectiva sociolingüística con la finalidad psicopedagógica de comprender si y cómo la interacción social y verbal permite construir una nueva competencia cognitiva en los alumnos. Esta línea de investigación se sitúa en la perspectiva constructivista: para estudiar la evolución del conocimiento y el cambio conceptual es necesario poner en primer plano a los sujetos, para "saber lo que ellos saben", utilizando el contexto natural de la comunicación didáctica como situación ecológica para el estudio del desarrollo. Estos investigadores están interesados en definir, construir y describir la situación habitual de conversación en clase que es la *discusión*.

### 1.3. LA DISCUSIÓN

La *discusión* es una forma concreta de interacción verbal en la clase, utilizada para resolver un problema colectivo que puede ser interpretado de diferentes modos. El razonamiento en la discusión se estructura como razonamiento colectivo porque la interacción social motiva a los niños para producir argumentación y para explicar y profundizar en el significado que ha sido introducido en el discurso. El mecanismo esencial que la discusión pretende estimular es el de la interiorización de las operaciones cognitivas complejas que han sido construidas primeramente en la interacción social. (Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989; Orsolini y Pontecorvo, 1992; Pontecorvo, 1992b; Zucchermaglio, 1992).

La situación de *discusión* permite la explicitación verbal de un razonamiento colectivo, en la dirección indicada por Vygotsky (1979) según la cual las más altas funciones mentales aparecen en el niño en la vida colectiva y en la forma de argumentación, pues la discusión precede al razonamiento.

La *discusión* pretende alcanzar tres objetivos esenciales en la educación (Zucchermaglio, 1992; Pontecorvo, Castiglia y Zucchermaglio, 1989) al permitir:

- \* La comunicación, la confrontación, la puesta en común de los problemas, los conocimientos, las informaciones, los métodos de lectura y las soluciones.

- \* El desarrollo de un razonamiento colectivo durante el cual los niños tienen la posibilidad de trabajar en su zona de desarrollo próximo, de comprobar y controlar la validez de sus modelos y de construir con la contribución de los otros participantes.
- \* A los docentes identificar los modelos de explicación utilizados por los niños en la organización cotidiana y científica, sus procesos cognitivos preferidos y la evolución de la conceptualización de una representación natural a una científica.

### 1.3.1. La discusión como contexto educativo innovador

En el modelo tradicional de instrucción propio del sistema educativo el profesor transmite la información, el individuo la recibe -si ha sido motivado apropiadamente- y el profesor comprueba si esta transmisión ha tenido lugar. Los datos recogidos en diferentes contextos de este modelo ofrecen como resultado que los maestros hablan en clase alrededor del 70% del tiempo (Flanders, 1962; Bellack, 1960; De Landsheere, 1970), y esto es debido a que los docentes mantienen una concepción pasiva del alumno como mero receptor de conocimientos. En contraste con este modelo de enseñanza, existen otros estudios como los de Cazden (1986) y los numerosos estudios realizados por Pontecorvo, Orsolini, Zucchermaglio y Amoni. Estos autores, trabajando en contextos educacionales innovadores, demuestran que la conversación en el aula puede prescindir de la evaluación como primer objetivo, y centrarse en la discusión, lo que va a contribuir al desarrollo del razonamiento y de la argumentación en el niño.

Las autoras mencionadas llegan a formular una definición operacional que permite caracterizar la situación de discusión respecto a la de una clase tradicional, como aquella en la que el docente presenta un porcentaje de intervención de alrededor de un 30 % del total. Ésta es una condición mínima, necesaria pero no suficiente, para caracterizar una discusión; sin embargo, puede constituir un punto de partida para cualificar el tipo de interacción que se produce en una situación de confrontación dinámica de las opiniones con vistas a un objetivo colectivo de comprensión, interpretación y solución. Estas investigadoras siguen trabajando sobre estos datos cuantitativos para definir mejor la calidad de las intervenciones cognitivas del docente y de sus efectos en el razonamiento discursivo de los niños. (Pontecorvo, Castiglia y Zucchermaglio, 1989).

### 1.3.2. Estudios sobre la discusión

Entre las diversas publicaciones del grupo de investigación citado anteriormente destacamos las presentadas en tres artículos: Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989), Pontecorvo y Zucchermaglio (1991) y Zucchermaglio y Scheuer (1996)

#### 1.3.2.1 *El estudio de Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989)*

Estas autoras observan doce niños con edades comprendidas entre los cinco y los seis años, y a los que el docente juzgaba como de buena o media capacidad lingüística. La clase de la que provienen los niños se comprometió durante un curso en un proyecto experimental de educación lingüística coordinado por una de las autoras (Orsolini, 1987). Para el análisis del discurso se han propuesto dos tipos de contenido -un argumento científico y una actividad de narración-, en dos contextos sociales diferentes: el gran grupo, formado por doce niños, y el pequeño grupo, formado por cuatro niños, y en el que han tomado parte todos los sujetos, equilibrando los sujetos con diversa capacidad lingüística. La experiencia de tipo científico tiene como objetivo el concepto físico de equilibrio referido a una balanza de brazos. La actividad narrativa se basa en la fábula clásica de Mascia y el oso.

La construcción de las categorías responde al objetivo de describir qué tipo de actos lingüísticos se repiten típicamente en una discusión, como por ejemplo la oposición. Las categorías han sido definidas teniendo presentes dos tipos de análisis:

- a) El primer plano es el de la regulación del discurso (Labov y Fanshel, 1977), trabajando con los actos conversacionales que:
  - \* inician,
  - \* continúan o
  - \* terminan un acto conversacional (Sinclair y Coulthard, 1975; McTear, 1984)

Respecto a este plano de análisis la categoría describe los tipos de actos conversacionales con que el hablante ofrece:

- \* una simple respuesta: da una respuesta, sin proporcionar un avance posterior del discurso
- \* la continuación del discurso: responde continuando el discurso y ofreciendo al interlocutor la base para una respuesta sucesiva (McTear, 1984)

b) El segundo plano de análisis se constituye por la acción social que un mensaje ejerce en el interlocutor; en este complejo plano estas autoras diferencian tres dimensiones:

- \* el acuerdo (consenso)
- \* la puesta en discusión (problematización)
- \* el conflicto (la oposición)

Por lo tanto, las categorías son definidas teniendo en cuenta el tipo de réplica (una simple respuesta o una continuación) que el hablante ofrece al hablante precedente, y el tipo de acción social con la que el discurso es conducido hacia un avance: acuerdo, problematización y oposición.

Orsolini, Pontecorvo y Amoni describen tres tipos de contribuciones articuladas en la base de las categorías enumeradas en la tabla 2.1. A continuación se describe cada tipo de contribución presentándolo en relación con la función que desempeña en la discusión.

**Tabla 2.1. Categorías de análisis de Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989**

	CONVERGENCIA	PROBLEMATIZACIÓN	OPOSICIÓN
RESPONDER	CA: Expresión de consenso ante una afirmación precedente	PD: Corrección y o redefinición del enunciado de un hablante precedente.	ON: Negación de un enunciado precedente, sin aportar justificación.
CONTINUAR el discurso	CR: Repetición o reformulación del enunciado de un hablante precedente. CE: Afirmación que continúa el discurso de un hablante precedente, elaborando la información. Respuesta que añade una elaboración a la información introducida en la pregunta. CD: Petición de aclaración o de especificación.	PN: Aserción que introduce una nueva información como alternativa parcial a una afirmación precedente. PR: Petición de explicación o de justificación de una afirmación precedente.	OC: Oposición: afirmación que contradice una afirmación precedente aportando una justificación. OD: Contraoposición: negación de una oposición precedente, aportando una justificación.

Los resultados de la frecuencia y porcentaje de los diversos tipos de contribución de esta investigación muestran algunos datos que diferencian de modo particular estos datos de una conversación tradicional en clase:

- \* la proporción de las contribuciones del docente sobre el total de las contribuciones es sólo del 28,8 %,
- \* la petición y la solicitud de explicaciones (IPR; ICD) correspondientes al docente son tan frecuentes como las contribuciones que respetan o reformulan el enunciado del niño (ICR),
- \* las respuestas simples de los niños constituyen apenas el 15% del total de las contribuciones producidas por ellos,
- \* las contribuciones de las oposiciones producidas por los niños son semejantes a las contribuciones de acuerdo -convergencia- y predominan las ofertas de justificación -oposición y contraoposición (OC, OO),
- \* a pesar de que son poco frecuentes, la petición de información (CD) y la petición de explicación (PR) son presentadas también por los niños y no sólo por la maestra.

### ***1.3.2.2. El modelo de interacción social de Pontecorvo y Zucchermaglio, 1991***

Pontecorvo y Zucchermaglio (1991) y Zucchermaglio (1992b) presentan un modelo de interacción que trata de conjugar enfoques piagetianos y vygostskianos a fin de lograr una mejor comprensión de los tipos y funciones de la interacción social entre adultos y niños y entre niños, para el desarrollo cognitivo y social. Ese modelo resulta de la interacción de dos dimensiones:

1. El tipo de sistema social de apoyo: el apoyo puede estar dado por:
  - \* el acuerdo, que produce co-construcción, o
  - \* el desacuerdo, que produce conflicto y argumentación.
2. El tipo de relaciones: pueden ser
  - \* asimétricas: entre expertos (el maestro o un compañero más experto) y novatos
  - \* simétricas: entre pares que tienen el mismo conocimiento o competencia.

La interacción de esas dos dimensiones, el tipo de sistema de apoyo social y el tipo de relaciones, producen cuatro situaciones (tabla 2.2): tutoría, la co-construcción, el conflicto y la argumentación.

- \* **Tutoría:** un adulto o compañero más experto apoya el trabajo cognitivo del niño, concentrando su atención en los puntos principales y apuntalándolo en la búsqueda de una solución

- \* **Co-construcción:** término extraído de Damon (1984) que indica el modo en que los niños componen las "piezas" de su trabajo mental, construyendo su conocimiento en el proceso de discurso.
- \* **Conflicto:** el maestro trata de producir en el niño un conflicto cognitivo presentándole datos o puntos de vista contradictorios con el objeto de producir un cambio en sus representaciones
- \* **Argumentación:** una oposición se transforma en una disputa mediante pasos específicos (Eisenberg y Garvey, 1981; Genishi y di Paolo, 1982), y la secuencia de apoyos contradictorios dados por los pares puede impulsar el razonamiento colectivo hacia procesos y resultados superiores.

**Tabla 2.2. Categorías de análisis de Pontecorvo y Zucchermaglio (1991)**

	RELACIÓN:	
APOYO:	ASIMÉTRICA	SIMÉTRICA
ACUERDO	Tutoría	Co-construcción
DESACUERDO	Conflicto	Argumentación

### **1.3.2.3. El sistema de análisis de Zucchermaglio y Scheuer (1996)**

Estas autoras trabajaron con cinco niños de cinco años, con diferente nivel en el dictado de historias, a lo largo de seis sesiones. A los niños se les pedía que compusieran una historia entre ellos y que se la dictaran al maestro. En el dictado de una historia el maestro ayuda a los niños a comprender la distinción entre conversación y composición. Este estudio investiga la habilidad de los niños para utilizar un registro escrito y para diferenciar entre los estilos oral y escrito.

En el sistema de análisis de las grabaciones obtenidas distinguieron y analizaron dos modos diferentes de interacción:

- \* contenido de la interacción: estructura de la historia, planificación de la historia, decontextualización y proceso de composición
- \* modo de la interacción

En el análisis de los modos de interacción entre los compañeros, adoptaron una tipología de intercambio desarrollada por Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989), que distingue entre intercambios con acuerdo e intercam-

bios con oposición; sin embargo, realizan diversas modificaciones a los tipos de intercambios dentro de este modo de interacción.

Zucchermaglio y Scheuer distinguen dentro del consenso:

\* intercambio simple:

- acuerdo con una afirmación precedente, sin justificación
- repeticiones iguales de una sentencia precedente o variaciones en sólo la forma de la sentencia

\* intercambio integrado:

- acuerdo justificado con una sentencia precedente
- elaboración de la sentencia previa con la que el hablante está de acuerdo: es explicada, clarificada, completada, reestructurada, o introducidos nuevos aspectos
- petición de explicaciones, clarificaciones o información adicional sobre la sentencia precedente, con la que el hablante está de acuerdo.
- tener en cuenta la petición de explicación, clarificación o pregunta para una información adicional.

#### **1.3.2.4. Conclusiones**

Entre las conclusiones de las investigaciones citadas destacamos las siguientes:

##### **El apoyo del adulto**

A medida que interactúan los alumnos entre sí, cada vez presentan más interacciones efectivas y co-referenciales sobre el tópico presentado por el profesor, pero sin precisar su soporte verbal, embarcándose en una serie de secuencias de conversación autónoma; esto muestra la apropiación del objetivo del maestro por parte de los niños. (Pontecorvo y Orsolini, 1992; Pontecorvo, Castiglia y Zucchermaglio, 1989; Scheuer y Zucchermaglio, 1988). Para interactuar productivamente, es necesaria una fase de aprendizaje en la que los adultos aprenden a hablar menos y los niños aprenden a hablar más sobre el mismo tema y a controlar sus interacciones autónomamente (Formisano y Zucchermaglio, 1987).

##### **La estrategia conversacional del maestro**

Los resultados de estos estudios demuestran que la estrategia conversacional del maestro se centra en:



- \* repetición o reformulación del enunciado del hablante anterior, subrayando este mensaje para que le presten atención los alumnos;
- \* solicitud de aclaración del enunciado precedente, con el propósito de comprender lo que quiere decir;
- \* oposición o rechazo justificado ante la aserción precedente;
- \* petición de explicación o justificación del contenido del mensaje del niño.

Todo ello con el fin de solicitar al alumno una elaboración del discurso y de poder comprender y utilizar el significado comunicativo de éste.

Entre las estrategias utilizadas por los maestros destaca el reflejamiento, que hace referencia a las contribuciones conversacionales con las que el adulto repite, reformula o extiende la información introducida por el niño, influyendo positivamente en el desarrollo de un argumento común del discurso. Lumbelli (1985) expone las razones teóricas en la base de las intervenciones de "reflejamiento": a través de las repeticiones y reformulaciones el hablante comunica un esfuerzo de comprensión y anima al interlocutor a proseguir el discurso, proveyendo al mismo tiempo la oportunidad de aclarar y elaborar ulteriormente el mensaje precedente. Además, esta reformulación operada por el maestro puede volver más comprensible la información, al mejorar la expresión lingüística. Los resultados de diversas investigaciones confirman la eficacia del "reflejamiento" (Rogers, 1951; Lumbelli, 1985) con el que el docente favorece la prosecución del discurso en las direcciones que éste juzga relevante, pero que son iniciadas por el niño. (Orsolini, 1992; Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989; Orsolini, 1992).

### **Influencia del tipo de tarea**

Es necesario considerar cuidadosamente los rasgos cognitivos de la tarea en la que los niños están interactuando y evitar interpretar como procesos generales aquellos que son más bien específicos, porque están conectados directamente en los diferentes contextos y tareas de interacción. Así se concluye en el estudio de Zucchermaglio y Scheuer (1996) en el que un grupo de cinco niños tenían que componer una historia en común y dictársela a su maestra. El objetivo de esta tarea no era la reestructuración de la representación de un fenómeno ni la apropiación de una nueva información, sino permitir a los niños aprender estrategias y procesos para utilizarlas en un contexto comunicativo. Los niños de este estudio, con esta edad y competencia, tienen más dificultad en utilizar las habilidades de oposición que las de acuerdo en tareas abiertas que permiten más

de una solución correcta y en las que una historia no tiene por qué ser mejor que otra.

Asimismo, en los estudios de Pontecorvo y Zuccheromaglio (1991) y de Zuccheromaglio (1992) se observa que el tipo de interacción más probable y más efectiva en cada caso tiene que ver en parte con las exigencias de la tarea: es más probable encontrar construcción conjunta productiva y argumentación en las actividades de composición de textos, y tutoría productiva en la construcción e interpretación de escritos. En esta última tarea la argumentación es muy escasa y sólo se produce efectivamente entre niños que estaban en niveles silábicos y/o que no tenían diferencias demasiado grandes en el desarrollo de su alfabetización (Pontecorvo y Zuccheromaglio, 1991 y Zuccheromaglio 1992c).

### **Intercambios conflictivos**

Los resultados relativos a los intercambios conflictivos confirman que el conflicto entre los puntos de vista en la discusión en clase pone en marcha un proceso de búsqueda de justificación y de explicación (Pontecorvo, 1985). Zuccheromaglio (1992c) describe el apoyo social que los otros pueden dar al niño en el proceso de reflexión y construcción del propio sistema de construcción de la lengua escrita. En este proceso se considera como relevante tanto la expresión de acuerdo como la de desacuerdo. Los datos recogidos indican que los procesos mediante los cuales esta modalidad interactiva sostiene el pensamiento individual son diversos; en el caso del acuerdo se es ayudado sabiendo de más y manifestando a alguien menos competente lo que se sabe, o subdividiendo juntos el "peso" y la "fatiga" de pensar y aprender. Cada uno se ha hecho cargo de un fragmento del proceso completo de construcción del conocimiento, cada niño ha sido al mismo tiempo un ayudante y un ayudado, cada uno ha aprendido sea de los otros, sea del proceso de pensamiento y reflexión necesario para ayudar a los otros (Zuccheromaglio, 1991)

En el caso del desacuerdo se producen oposiciones más o menos argumentadas por parte de un niño hacia otro niño. (Zuccheromaglio, 1992c):

- \* En el caso de la oposición sostenida por argumentaciones el niño que ha avanzado la oposición es más competente, frecuentemente, que el niño que recibe la oposición y por lo tanto se encuentra en condiciones de explicar y defender el motivo de la base del desacuerdo.
- \* En los casos de desacuerdo no argumentado, en cambio, la afirmación de desacuerdo es avanzada generalmente por un niño de igual com-

---

petencia y por eso resulta más difícil una explicación de los fundamentos y de la garantía de la posición que se confronta.

### **Construcción del conocimiento**

Orsolini y Pontecorvo (1988) afirman que la oposición de puntos de vista a través del recurso a la modalidad argumentativa puede tener un papel de gran importancia en los procesos de "activación" y de explicación del conocimiento. En investigaciones sobre las discusiones en clase (Pontecorvo, 1983; Pontecorvo, Castiglia, Zucchermaglio, 1983; Pontecorvo, 1985) analizan la dimensión cognitiva del discurso y encuentran que los procesos de razonamiento en el discurso se verifican tanto en el momento de acuerdo entre interlocutores como en los momentos de oposición y de disputa. Los resultados del estudio de Orsolini y Pontecorvo (1988) indican que "en la interacción verbal entre niños, la dimensión de 'co-construcción' se entrelaza con la dimensión de conflicto. Ambos componentes pueden revestir un papel importante en la construcción del conocimiento" (op. Cit. P71); en particular, las interacciones en las que existe consenso son esenciales para la "circulación" de la información entre los niños y para que se construya, a través del discurso, un "universo de experiencia" común (Orsolini, 1987). La interacción mediante oposición facilita la progresión del razonamiento y el análisis del problema a través de la oposición a la afirmación de los otros, de las justificaciones del propio punto de vista, y de las contraargumentaciones. (Orsolini y Pontecorvo, 1988).

## **2. ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA LECTOESCRITURA**

### **2.1. INTRODUCCIÓN**

Ser alfabetizado implica la capacidad para producir y comprender textos. Leer va más allá de descodificar los grafemas, pues lo más importante en la lectura es llegar a comprender lo escrito, y para ello son necesarias determinadas estrategias que permitan captar el significado. La descodificación alfabética es tan sólo un primer paso y ésta ha de hacerse con textos significativos para el lector y muy especialmente para el niño que comienza su alfabetización. Este tipo de textos, y no las cartillas de lectura tradicionales, son los que mejores pistas pueden ofrecer al alumno -tipo de letras, dibujos o fotos, formato, etc.- para leer en el sentido de *adivinar* el significado de lo impreso, estrategia que facilita la comprensión, pues

antes de que los ojos se fijen en el texto ya ha comenzado la lectura, al aportar un esquema anticipatorio del significado de este texto.

Por otra parte, la lectura, como señalan Maruny y cols. (1995b), no es sólo cuestión de *recibir* ideas, conocimientos ni información, sino de comprender lo leído; para ello es necesario tener conocimientos previos que permitan enlazar la nueva información con la ya acumulada en el cerebro. Por lo tanto, leer no sólo implica recibir, sino *construir* la comprensión de lo impreso, interpretando su contenido y descubriendo su significado. El proceso de construcción del lector comienza muy pronto pero no acaba nunca y se es más competente en la lectura cuanto más capaz se es de interpretar lo escrito.

En cuanto a la escritura, ésta posee una doble naturaleza (Tolchinsky, 1993): como *sistema de notación* y como *medio de comunicación*. Como sistema de notación hace referencia a un conocimiento de la escritura en sí, de sus propiedades formales. Como medio de comunicación se refiere a sus propiedades instrumentales, que sirve para escribir recetas, noticias, cartas, etc. El sujeto que aprende a escribir debe llegar a dominar ambas propiedades: las formales y las instrumentales. La escritura resulta mucho más interesante para el niño si se plantean actividades reales, tales como escribir cartas a alumnos de otros colegios, preparar un cartel anunciador del Carnaval, etc.

De la concepción de la alfabetización dependerán los aspectos en los que se incida en el aula. Así, entender la lengua escrita no como el conocimiento de la utilización de unas letras, sino como "un sistema gráfico que sirve para transmitir y conservar información, ideas, fantasías, datos, juegos" (Nemirovsky, Carlino y otros, 1994,) ayudará a plantearla siempre en función de alguna finalidad, y para ello se utilizarán los periódicos, los cuentos, los diccionarios, las recetas, las poesías, etc., como material para el aprendizaje lectoescritor.

## 2.2. NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTOESCRITURA

Al analizar la literatura sobre el aprendizaje escrito se encuentran básicamente tres tipos de trabajos (Ferreiro y Teberosky, 1979):

- \* los centrados en la defensa de *una determinada metodología* (sintética, analítica, etc);
- \* los dedicados a establecer la lista de las *capacidades o aptitudes necesarias* involucradas en este aprendizaje, buscando conocer las condiciones necesarias para que éste se inicie;

En estos trabajos aparecen citadas variables tales como: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc. Hay que tener en cuenta que aunque todos estos factores correlacionen positivamente con un buen aprendizaje de la lengua escrita, no se puede confundir esta correlación con una relación causal;

- \* los trabajos centrados en los *procesos de aprendizaje*, no en los métodos de enseñanza, siendo las pioneras de esta línea Ferreiro y Teberosky.

Ferreiro y Teberosky, al considerar centrales los procesos de aprendizaje, mantienen una visión diferente sobre la adquisición lectoescritora. Estas autoras parten de que el niño tiene ideas y teorías, hipótesis que poner continuamente a prueba frente a la realidad. Las diversas etapas por las que pasa el niño en su proceso de alfabetización fueron estudiadas en un primer momento por Ferreiro y Teberosky (1979), desarrollándose posteriormente en diversos trabajos (Ferreiro, 1982; 1991; Teberosky, 1982; 1987; 1992; 1993). Estas autoras señalan tres niveles generales de conceptualización de la lectoescritura: indiferenciado, diferenciado y nivel de fonetización. Dentro de este último se distinguen tres importantes períodos: silábico, silábico-alfabético y alfabético.

### 2.2.1. Primer nivel: indiferenciado

Está caracterizado por la búsqueda de parámetros distintivos entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Después de una exploración activa, el niño descubre que con los mismos tipos de trazos: líneas rectas, curvas o puntos, se puede dibujar o escribir. La diferencia está en el modo en que están organizados. "Cuando dibujamos, las líneas se organizan siguiendo el contorno de los objetos; cuando escribimos, las mismas líneas no siguen el contorno de los objetos. La forma de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto al que se están refiriendo, y su organización no está relacionada con la organización de las partes del objeto". (Ferreiro, 1991, p. 25)

Dos son los *avances logrados* en este primer nivel, y se mantendrán de forma permanente, para ser luego integrados en sistemas más complejos, pero nunca abandonados (Ferreiro, 1991):

- \* considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y comenzar la búsqueda de las condiciones de interpretabilidad de dichos "objetos";

\* distinguir claramente entre dos modos de representación gráfica: el icónico (dibujo) y el no icónico (escritura). En esta primera delimitación, el niño incluye en el mundo de lo escrito cadenas de muchas letras, cadenas de letras repetidas, escritura ligada, etc.

De este modo llegan a conocer las características básicas de cualquier sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991):

- a) Arbitrariedad: las formas son arbitrarias, las letras no reproducen la forma de los objetos. Los niños aceptan rápidamente las formas sociales de las letras y tratan de adoptarlas. No concentran sus esfuerzos en los elementos gráficos en sí, sino en cómo esos elementos están organizados, según las leyes del sistema.
- b) Linealidad: están ordenadas de forma lineal, mientras que en el dibujo no sucede así.

Las producciones del niño durante este período son indiferenciadas, pero diferentes de las que produce cuando se le pide que dibuje. En este estadio, todavía no está preparado para descubrir qué criterios son buenos para representar diferencias de significado entre un conjunto de cadenas escritas.

El final de este período se reconoce cuando el niño comienza a imponer ciertas condiciones para que una cadena de letras sea legible, condiciones que también suelen reproducir en sus escritos. Los niños buscan conocer de qué manera las letras se organizan para representar adecuadamente los nombres de los objetos, es decir, buscan los principios organizadores que permitan que la escritura sea "interpretable", "pueda decir algo". Estos principios seguirán dos direcciones: cuantitativa y cualitativa (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991):

- c) Principio de la cantidad mínima: los niños hispanohablantes deciden que como mínimo tiene que haber tres letras para que la escritura sea legible. Si sólo hay dos letras, algunos lo aceptan pero otros lo rechazan. Cuando sólo se les presenta una letra, entonces rechazan que pueda ser leída.
- d) Principio de la variedad interna: junto con la condición anterior, los niños plantean que las letras deben ser diferentes. Si la escritura presenta la misma letra todo el tiempo, no consideran que la cadena sea legible.

### 2.2.2. Segundo nivel: diferenciado

Se caracteriza por la construcción de los modos de diferenciación entre las formas escritas, trabajando alternativamente sobre el principio cuanti-

tativo y el cualitativo. Los niños empiezan a buscar en las cadenas escritas diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones diferentes. En el nivel anterior las cadenas podían ser objetivamente iguales, y sin embargo significar cosas diferentes si la intención del niño era escribir determinado nombre en una de las cadenas.

En este segundo nivel, los niños comienzan a buscar diferencias gráficas que puedan sustentar sus diferentes intenciones, pues las intenciones iniciales ya no son suficientes. Para ello trabajan en el eje cuantitativo, en el cualitativo o en ambos a la vez (Ferreiro, 1991):

- a) *Eje cuantitativo*: pueden hacerlo adoptando diferentes soluciones:
- \* las variaciones en el número de letras están relacionadas con las variaciones de los objetos a los que se refiere, aportando más letras si el objeto es grande y menos si el objeto es pequeño, más letras para un grupo de objetos y menos si es uno solo, más letras para una persona mayor y menos para un niño, etc.
  - \* establece una cantidad máxima y mínima para cualquier palabra escrita: considera que es posible crear diferenciaciones cuantitativas dentro de un conjunto dado de producciones escritas y es el contexto de las otras palabras el que determina el modo de escribir la siguiente.
- b) *Eje cualitativo*: algunas de las soluciones tomadas son:
- \* si el niño posee un repertorio amplio de formas gráficas, puede utilizar letras diferentes para palabras distintas, conservando el mismo número de ellas;
  - \* si su repertorio gráfico es limitado:
    - puede cambiar sólo una o dos letras, normalmente la primera y la última, para escribir una palabra diferente;
    - puede intentar cambiar la posición de las mismas letras en el orden lineal, para obtener una representación diferente. Esta solución es la más elaborada dentro de este nivel.
- c) *Ambos ejes*: coordina las variaciones en los ejes cuantitativo y cualitativo al mismo tiempo e implica un nivel de elaboración más complejo.

### 2.2.3 Tercer nivel

Este período está caracterizado por la fonetización de la escritura, que comienza por un período silábico y desemboca en el alfabético. Los niños hispanohablantes construyen tres hipótesis bien diferenciadas durante el

período que caracteriza este nivel. Ferreiro y Teberosky (1979) describen estos subniveles como nivel *silábico*, nivel *silábico-alfabético* y nivel *alfabético*.

### **Nivel silábico**

La importancia de este subnivel se encuentra en que, por primera vez, los niños llegan a solucionar uno de los problemas a los que se habían enfrentado en el nivel anterior: encontrar la razón objetiva de la variación de cantidad de letras necesarias para escribir cualquier palabra.

Hay diferentes formas de llegar a la hipótesis silábica:

- \* con un control exclusivamente cuantitativo de sus producciones. Ponen tantas letras como sílabas, pero sin importar la correspondencia real entre ambas
- \* con algún conocimiento sobre las letras concretas que pueden utilizarse para una sílaba determinada
- \* haciendo uso de las vocales para cada una de las producciones escritas silábicas. Esto es muy usual en castellano, pero los niños de habla inglesa prefieren utilizar las consonantes
- \* utilizando las letras iniciales del nombre propio con un valor silábico: por ejemplo emplean C de Carmen como "ca", D de Diego como "di", etc.

De este modo, desde el punto de vista cualitativo, los niños suelen buscar letras parecidas para segmentos sonoros similares de las palabras. Aunque la correspondencia sonido-letra no sea la convencional, por primera vez comienzan a entender que la representación escrita ligada al sistema alfabético de escritura, tiene una estrecha relación con la pauta sonora de las palabras. Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica es el primer intento por relacionar el todo, que es la cadena escrita, con sus partes constituyentes, que son las letras.

### **Nivel silábico-alfabético**

Sin abandonar del todo la hipótesis anterior, los niños comienzan a probar esta nueva hipótesis, en la que algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de los fonemas. Esta solución inestable les obligará a pasar muy pronto al siguiente subnivel.

### **Nivel alfabético**

En este período comprenden la naturaleza intrínseca de la escritura alfabética, pero todavía no son capaces de dominar sus rasgos ortográficos



específicos, como los signos de puntuación, los espacios en blanco, las mayúsculas y minúsculas, etc. Ya han entendido la relación entre similitud sonora y similitud de letras, lo que les lleva a eliminar las irregularidades de la ortografía.

Como señala Ferreiro (1991), el nivel alfabético no es el final del desarrollo de la alfabetización, sino el punto de partida de nuevos períodos, que traerán consigo nuevos problemas cognitivos.

### 2.3 PROPUESTA CONSTRUCTIVISTA Y SIGNIFICATIVA DEL LENGUAJE ESCRITO

En la etapa de tres a seis años existen diversos métodos de alfabetización, con una gran variedad de textos de apoyo. También existen otros enfoques que se centran en los procesos de aprendizaje y que no pueden considerarse métodos por no seguir un texto o cartilla determinada. Dentro de ellos es de destacar el enfoque constructivista y significativo, basado principalmente en las aportaciones de las diversas publicaciones de Ferreiro y Teberosky, destacando las de Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro (1991) y Teberosky (1987, 1992, 1993). Este enfoque, que también está sometido a importantes críticas, se está llevando a la práctica en numerosas escuelas con niños de tres a ocho años. Esta propuesta pretende contribuir a que los niños aprendan a leer y a escribir teniendo en cuenta las ideas que tienen acerca del sistema de escritura, y organizar las actividades de enseñanza considerando la función real que tiene dicho sistema, que es la de comunicar un mensaje. El marco teórico de este enfoque es la concepción del aprendizaje que se desprende del *constructivismo*, del *aprendizaje significativo* y del *aprendizaje en colaboración* con los iguales.

\* *El constructivismo*: concibe al niño como un sujeto activo, que no se limita a escuchar, mirar, copiar lo que hay en su entorno, ni tampoco a hacer muchas cosas, sino que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc. (Ferreiro y Teberosky, 1979). Por lo tanto, bajo esta misma concepción, "el niño no es un sujeto que espera pasivamente hasta que la escuela decide enseñarle a leer y escribir, sino que él mismo busca y elabora información sobre la lengua escrita a partir de los *eventos de lectoescritura* que incidentalmente ocurren en su entorno cotidiano" (Nemirovsky, Carlino y otros, 1994).

\* *El aprendizaje significativo*: la concepción de un aprendizaje significativo implica el planteamiento de actividades abiertas y de relativa

complejidad, para las que sea necesario planificar, elaborar hipótesis, formularse preguntas y ensayar procedimientos. Lo importante es que la actividad le permita pensar y esforzarse en producir textos cada vez mejor elaborados. "Un aprendizaje significativo es aquel que se incorpora a un pensamiento y lo modifica para mejorarlo. Debe estar de acuerdo con el pensamiento infantil que se trata de mejorar y con lo que queremos enseñar...En nuestra propuesta, en la escuela siempre debiera enseñarse y aprender lenguaje escrito con significado explícito: textos para hacer algo útil, tal como hacemos los adultos..." (Maruny y otros, 1995, pp. 69-71).

- \* *El aprendizaje en colaboración con los iguales*: el niño, al aprender a escribir, debe apropiarse individualmente de un fenómeno social, resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad. Sin embargo, esta apropiación individual "no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria" (Teberosky, 1982, p. 156), sino que la interacción con los compañeros presenta grandes ventajas en el proceso de alfabetización de los alumnos.

### **2.3.1. Principios básicos del enfoque constructivista**

A lo largo de las publicaciones que se centran en una enseñanza significativa y constructivista del lenguaje escrito, se recogen diversos principios, que principalmente sistematizan Ferreiro (1991) y Maruny y otros (1995a,b,c), entre los que destacan:

#### **Aprendizaje en colaboración**

Los niños aprenden en situaciones de colaboración y no de aislamiento, por lo que el maestro propiciará la interacción entre los niños y estará muy atento a todos los comentarios que manifiesten, para saber cómo ayudarles en cada momento.

#### **Función del docente**

El maestro es el protagonista activo del aprendizaje de sus alumnos, y entre sus funciones, aquélla que resulta más novedosa en esta propuesta es la de propiciar la discusión y la reflexión en común. En la realización de una actividad en grupo, el papel del profesor no es el de dar la solución a las preguntas o incorrecciones de los alumnos, sino el de ordenar la discusión, encauzarla, sugerir pistas, ayudar a razonar, a

tomar decisiones por consenso, a consultar dudas, etc. Lo más importante no es el resultado final, puesto que puede ser que una palabra quede escrita con errores o que se admita como buena una información falsa; lo que más interesa es que los alumnos identifiquen dudas, se planteen problemas, busquen información, resuelvan de modo razonable, argumenten, debatan y respeten las opiniones de los demás. Cuando el maestro se resiste a dar la solución y se mantiene en su papel de moderador, ayuda al grupo a investigar y a razonar. Sin embargo, sí que debe intervenir para motivar, resolver situaciones de indecisión, orientar hacia nuevos problemas, etc.

### **Adaptación a la diversidad**

Es necesario aceptar que todos los niños son capaces de leer y escribir, pero cada uno en un nivel diferente. Resulta imprescindible atender las cuestiones que el niño plantea para poder adecuarse a su desarrollo evolutivo. La aportación de esta propuesta es la de partir del pensamiento infantil, animando continuamente a los niños para que reflexionen sobre sus conocimientos.

### **Textos utilizados**

“Todos los contenidos se trabajan a partir de textos” (Maruny y otros, 1995, pag. 43). Esta es una de las principales aportaciones de este enfoque, y por eso se recalca a lo largo de toda la obra. A partir de un texto determinado que tenga sentido y que esté justificado por alguna tarea o necesidad surgida en el quehacer escolar, se propone una situación de enseñanza y aprendizaje, en la que se trabaja la lectura y la escritura, se analizan sus diferencias con el lenguaje oral, se reflexiona sobre el sistema alfabético de escritura, se estudian las características gramaticales de la lengua y la relación interna entre aspectos verbales y no verbales, etc. No siempre se trabajan todos los contenidos en un solo texto, pero siempre se trabajan los aspectos mencionados a partir de textos significativos para el niño.

### **Hipótesis sobre la escritura**

Los niños, en contacto con el lenguaje escrito del medio en el que viven, van aprendiendo a base de construir distintas ideas sobre la escritura, cada vez más ajustadas, en un proceso que termina, finalmente, coincidiendo con nuestro sistema alfabético actual. Los maestros “se preguntan

qué sabrán los niños acerca de las correspondencias entre letras y sonidos, qué sabrán acerca de los distintos géneros literarios, qué entenderán de un texto, cómo interpretarán un letrado antes de saber leer convencionalmente, cómo compararán entre escrituras producidas por otros. Es decir, interpretan el escribir como un conocimiento que incluye tanto un saber formal como un saber instrumental. Y en ningún momento parecen asumir que el saber instrumental deba ser un requisito previo del saber formal" (Tolchinsky, 1993, p. 44). Sin embargo, conocer la psicogénesis de la escritura no implica esperar a que el niño alcance por sí solo el siguiente nivel de desarrollo. Las hipótesis que el niño tiene sobre la escritura cambian en contacto con la enseñanza, por reconocimiento, inferencia o reconstrucción de la información que se les aporta, constituyendo un proceso complejo de estructuración y de reconstrucción de teorías.

### **Criterios de corrección**

Maruny y otros (1995) comentan diferentes criterios que hay que tener en cuenta en el momento de corregir las producciones de los alumnos, destacando los dos siguientes:

- a) Tradicionalmente se han corregido los aspectos formales -corrección gramatical, ortográfica y de la presentación- con mayor asiduidad y sistematicidad que los errores en el contenido o en la construcción del texto. Sin embargo, el primer criterio de corrección debe ser que *el texto consiga comunicar un mensaje claro y comprensible*, puesto que el lenguaje es un instrumento al servicio de la comunicación.
- b) Siempre hay que considerar en la corrección *los conocimientos previos y la zona de desarrollo y aprendizaje* del alumno concreto. Por lo tanto, se le debe pedir que avance en su trabajo, partiendo de sus posibilidades, y no del nivel medio del curso. Si el alumno dispone de la capacidad para corregir por sí mismo el error, se le dará la ayuda adecuada, es decir, la mínima necesaria; no se le debe dar la solución final, sino acotar el fragmento del texto a revisar e invitarle a que piense qué es lo que está mal. En este sentido, no importa que un texto quede finalmente con errores, pues el objetivo no es hacerlo perfecto, sino lo mejor posible dadas las posibilidades del niño.

### **Importancia del nombre propio**

Es importante destacar la divergencia entre el nivel en el que se encuentra el niño en lo que se refiere a la escritura de su nombre y el de sus compañeros, y el resto de sus producciones, como puede ser el nombre de

objetos o las palabras que está aprendiendo en clase. Su nombre, al verlo escrito en todas sus pertenencias y al escribirlo él mismo, es capaz de recordarlo perfectamente, aunque esto no implique el que comprenda las reglas de formación del sistema de escritura alfabética, ni que sepa escribir otros nombres ni otras palabras que contengan sus letras; pero sí que le permite tener un modelo estable de escritura con el que poder actuar libremente.

### **Enseñanza de la ortografía**

Ante los diversos estudios sobre la adquisición de la convención, Maruny y otros (1995) proponen enseñar la ortografía reflexionando sobre las regularidades que se producen en la escritura de las palabras y recalcando la ortografía como norma convencional del sistema alfabético, todo ello resulta especialmente formativo en interacción con los iguales. Como los conocimientos previos acerca de la ortografía permiten anticipar y formular hipótesis sobre la escritura de una palabra, estos autores defienden que cuando el niño pregunta cómo se escribe una palabra, se le debe hacer reflexionar acerca de los diferentes modos de escribirla, y razonar a partir de ahí. Para ello se pueden poner en marcha estrategias y recursos para acceder a la norma, como pueden ser el diccionario de la clase, el texto utilizado como modelo, un mural con algunas normas ortográficas básicas, etc.

### **Utilización de las mayúsculas**

Se recomienda la utilización de las mayúsculas en el período inicial de aprendizaje de la lectura y la escritura, hasta que conozcan casi todas las letras y empiecen a tener soltura en la escritura de palabras. Esto suele suceder al finalizar la Educación Infantil o al iniciar la Primaria. Ello se basa en tres razones:

- \* Las mayúsculas son unidades discretas, que se pueden diferenciar y contar. Además es más fácil percibir las por separado y diferenciarlas entre sí.
- \* Las mayúsculas son más fáciles de escribir, por tener menor complejidad gráfica.
- \* Se pueden encontrar en el lenguaje de la calle, los anuncios, las tiendas, los periódicos, etc.

Ante la escasa existencia de textos literarios infantiles escritos con mayúsculas, el cómic, donde aparece este tipo de letra, tiene una gran utilización en la Educación Infantil.

### 2.3.2. Implicaciones educativas del enfoque constructivista

Ferreiro y Teberosky (1979) observaron que los resultados después de un largo período de aprendizaje no se diferenciaron de las adquisiciones espontáneas, por lo que si el aprovechamiento había sido casi nulo, era necesario preguntarse entonces qué habían aprendido los niños preescolares. Los sujetos de su estudio, al finalizar el curso escolar, podían escribir correctamente algunas de las palabras propuestas por el maestro (*oso, mamá, papá, nene...*) pero cuando aceptaban abordar la escritura de nuevas palabras, presentaban regresiones notables, escribiendo, por ejemplo, letras que no tenían ninguna correspondencia con las de la palabra requerida, o presentando tan sólo las vocales de esas palabras. Desde el punto de vista escolar habían aprendido, al menos, a reproducir ciertos estímulos presentados, pero desde el punto de vista conceptual la evolución había sido mínima, porque aprender la respuesta correcta dentro de un contexto no garantizó el progreso en el razonamiento mismo.

Los resultados de esta perspectiva expuesta, dejan claros dos aspectos señalados por Ferreiro y Teberosky, que son dignos de tener en cuenta en la práctica escolar:

- \* El docente sigue una metodología igual para todos los alumnos, y sin embargo, no todos avanzan al mismo ritmo. Los que llegan a saber leer y escribir son los que parten de un nivel de conceptualización bastante alto, mientras que los que se encuentran en los primeros niveles del desarrollo no pueden llegar a aprender tan rápidamente, puesto que necesitan recorrer los períodos intermedios de conceptualización.
- \* Cuando la escuela intenta hacer entrar de inmediato al niño en el sistema alfabético de escritura y él todavía no está en este nivel de conceptualización, el niño avanza a través de una serie de etapas no previstas por el método ni por el docente. Existe una progresión regular, con o sin intervención escolar. Ello es debido a que no hay saltos bruscos en el aprendizaje, lo que es muy necesario tener en cuenta cuando el profesor guía a sus alumnos en el proceso de alfabetización.

## 3. CONCLUSIÓN

La importancia concedida tradicionalmente a la adquisición de conocimientos en el ámbito escolar está cediendo protagonismo recientemente al trabajo en grupo, reconociéndole su destacada función no sólo en el desarrollo de habilidades sociales sino también en la construcción conjun-

ta y en la interiorización del conocimiento. Esta tendencia se ve favorecida por las numerosas investigaciones de las últimas décadas, que están apoyando las enormes ventajas de la colaboración entre iguales en el desarrollo integral de la personalidad. Sin embargo estos estudios son más escasos en Educación Infantil, al considerar, por influencia piagetiana, que los niños pequeños presentan más dificultad para trabajar con sus compañeros debido a su visión egocéntrica de la realidad. El enfoque vygotskiano, por el contrario, defiende la influencia del mundo social en el desarrollo desde los primeros momentos de vida, y la interiorización de las operaciones cognitivas complejas que deben ser construidas primero en la interacción social. Los beneficios de la interacción social, ya desde la Educación Infantil, son confirmados por estudios posteriores, que defienden la capacidad de los niños de Educación Infantil para establecer conversaciones colectivas y hacer discursos coherentes en situaciones de juego libre (Garvey, 1984) y en tareas más orientadas y reflexivas como la construcción de la lectoescritura (Teberosky, 1982).

Entre los trabajos centrados en esta primera etapa escolar destacan los desarrollados por Pontecorvo y cols., que fomentan la situación de conversación en clase que han denominado *discusión*; en contraste con el modelo tradicional de instrucción centrado en la evolución del alumno, la *discusión* tiene como principales objetivos: el permitir la confrontación y la puesta en común de los conocimientos e hipótesis desarrollados por los niños, el desarrollar un razonamiento colectivo que permita trabajar en la zona de desarrollo próximo de los alumnos y construir el conocimiento con la participación de todos los integrantes del grupo; y el facilitar al docente la identificación de los modelos explicativos, procesos cognitivos y evolución conceptual de cada uno de sus alumnos. En este modo concreto de interacción verbal el maestro cede protagonismo a sus alumnos, disminuyendo progresivamente su intervención y facilitando el que los niños aprendan a controlar sus interacciones autónomamente. Las estrategias conversacionales del maestro se centran en repetir o reformular el enunciado del hablante anterior, para favorecer la prosecución del discurso; en solicitar aclaración del enunciado precedente; en aceptar o rechazar de forma argumentada la afirmación previa; y en solicitar justificación de la intervención del niño.

En la situación comunicativa que surge entre los alumnos (Pontecorvo y cols.), los procesos discursivos de razonamiento se verifican tanto en los momentos de *acuerdo* como en los de *oposición*, entrelazándose las dimensiones de construcción conjunta y de conflicto. En las interacciones de consenso se construye el conocimiento por medio de la circulación de

la información. Las interacciones de conflicto facilitan el análisis del problema y la progresión del razonamiento a través de las justificaciones y de la explicación de las propias tomas de posición.

Resumiendo, podemos afirmar que la principal función de la situación de discusión es la de estimular la interiorización de las operaciones cognitivas complejas que han sido construidas primero en la interacción social. De ahí la importancia de favorecer la interacción social en el aprendizaje escolar.

La construcción del conocimiento en colaboración con los compañeros es uno de los pilares del enfoque constructivista y significativo de la alfabetización, basado principalmente en las aportaciones de las diversas publicaciones de Ferreiro y Teberosky (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991 y Teberosky, 1987; 1992; 1993). Este modo de abordar la lectoescritura se está llevando a la práctica en numerosas escuelas y su aceptación por parte de los maestros es cada día mayor. En su concepción del aprendizaje toman como punto de partida el constructivismo, el aprendizaje significativo y la colaboración con los compañeros. Esta propuesta pretende contribuir a que los niños aprendan a leer y a escribir teniendo en cuenta sus hipótesis previas acerca del sistema de escritura y les ofrece la oportunidad de ponerlas a prueba frente al texto convencional. Las autoras citadas señalan diversas etapas por las que pasa el niño en su proceso de alfabetización: etapa *indiferenciada*, en la que distingue claramente entre dibujo y escritura; etapa *diferenciada*, donde buscan diferencias objetivas que justifiquen contenidos diferentes; etapa fonética, que abarca tres períodos: *silábico* -asignan una letra a cada sílaba-, *silábico-alfabético* -todavía algunas letras ocupan el lugar de sílabas- y *alfabético* -comprenden la relación entre el sonido y la letra-.

En este enfoque la función más innovadora del docente es la de crear situaciones que favorezcan la discusión y la reflexión en común, propiciando el que sean los propios alumnos quienes lleguen conjunta y progresivamente a la respuesta correcta. Lo más importante no es el resultado final sino el replanteamiento de las hipótesis previas al confrontarlas con la realidad y con sus compañeros. Para ello deben ir desarrollando habilidades sociales y argumentativas, imprescindibles para el trabajo en equipo a cualquier edad.

Todos los contenidos se trabajan a partir de textos con sentido y justificados por alguna tarea o necesidad surgida en el quehacer escolar. Se proponen situaciones de enseñanza y aprendizaje, en las que se trabaja la lectura y la escritura, se analizan sus diferencias con el lenguaje oral, se reflexiona sobre el sistema alfabético de escritura, se estudian las caracte-



---

rísticas gramaticales de la lengua y la relación interna entre aspectos verbales y no verbales, etc. No siempre se trabajan todos los contenidos en un solo texto, pero siempre se trabajan los aspectos mencionados a partir de textos significativos para el niño. Por todo ello no se trabaja ningún método lectoescritor, pues los textos de partida son aquellos que los alumnos encuentran en su vida diaria: libros, periódicos, cartas, publicidad, mensajes a los padres, etc.

Ante lo expuesto podemos concluir destacando la importancia que tiene para el maestro de Educación Infantil el conocimiento de los distintos niveles de conceptualización de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), que le permitirá conocer y partir de las hipótesis que construye el niño para guiarle en su proceso de alfabetización. Dicho proceso se ve muy favorecido por la interacción del alumno con sus coetáneos, quienes le ofrecen la oportunidad de replantearse sus tomas de posición y de construir el conocimiento en interacción con ellos.



---

## II. APROXIMACIÓN EMPÍRICA

### 1. INTRODUCCIÓN

En este estudio hemos analizado la alfabetización en Educación Infantil creando situaciones de colaboración en grupos de tres niños, tanto trabajando con la maestra como ellos solos. El conocimiento no es ofrecido principalmente por la profesora, sino que tratamos de que los alumnos vayan creando un conocimiento compartido, intentando suscitar en los niños sus perspectivas personales y sus razonamientos y animando a compararlos con los de sus compañeros. El objetivo principal que nos hemos planteado ha sido analizar en el aula los procesos interactivos en las situaciones de aprendizaje de la lectoescritura que plantea la maestra. Para ello, nos hemos centrado, por una parte, en las estrategias conversacionales que utiliza la profesora con sus alumnos con el fin de solicitar de éstos una elaboración del discurso y de poder comprender y utilizar el significado comunicativo de éste; y por otra, en la forma en que los alumnos se apropian de las estrategias que despliega la maestra y las instrumentalizan en un proceso de ajuste progresivo de su actividad a la práctica de lectoescritura.

En la recogida de datos de esta investigación hemos acudido al aula y grabado a los niños mientras trabajaban en diversas actividades lectoescritoras, unas más centradas en aspectos formales de la lectoescritura y otras más creativas, que incorporan demandas narrativas y pragmáticas. Los agrupamientos de los niños los hemos realizado teniendo en cuenta su nivel de conceptualización de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1979), formando cuatro tríadas diferentes para realizar la misma actividad: tres niños de alto nivel lectoescritor, tres niños de nivel medio, tres niños de nivel bajo, y tres niños de distintos niveles. El nivel de los alumnos ha ido

variando a lo largo de cada trimestre. Cada uno de estos agrupamientos ha trabajado tanto con la presencia continua de la maestra como sin la presencia permanente de ésta. Hemos intentado que las tareas dentro de cada trimestre del primer curso sean semejantes a las planteadas para ese mismo trimestre en el siguiente curso.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es describir la evolución de los procesos de construcción conjunta del conocimiento lectoescritor entre una maestra y sus alumnos en situaciones de aprendizajes significativas. Este objetivo general se concreta en los objetivos específicos que a continuación detallamos:

1. Desarrollar un sistema de categorías, capaz de captar la multifuncionalidad de los enunciados y de hacer posible la recogida de los eventos interactivos de interés, objeto de investigación.
2. Comprobar si las prácticas conversacionales significativas, descritas en la introducción, pueden ser tomadas como una fuente de enseñanza fundamental, a edades tempranas, en el inicio de la alfabetización.
3. Describir el estilo educativo de la maestra, elemento decisivo para que estas prácticas educativas lleguen a hacerse factibles, evaluando su directividad o margen de libertad que ofrece a los alumnos para que regulen por sí mismos su actividad en grupo en torno a la tarea.
4. Identificar las formas en que la maestra promueve la comunicación y el desarrollo de estrategias discursivas entre sus alumnos, para el aprendizaje de la lectoescritura en situaciones de trabajo en grupo.
5. Determinar cómo la maestra modula el tipo de intervención que realiza en función del nivel lectoescritor de sus alumnos y de las características de la tarea.
6. Hacer observable el proceso por el que los niños ajustan su actividad a las prácticas lectoescritoras propuestas por la maestra, apropiándose gradualmente de las estrategias discursivas que ésta les facilita.
7. Distinguir cómo va evolucionando la frecuencia de uso de cada estrategia discursiva en función del progresivo dominio que los alumnos van teniendo de la lectoescritura.
8. Captar si, a estas edades, se puede dar una progresiva independización de los alumnos, de las solicitudes y presencia de la maestra para utilizar las estrategias discursivas que ésta promueve.

9. Observar cómo los niños van progresando en su capacidad de integrar la actividad discursiva propia con la de otros compañeros, solicitando, matizando y argumentando ideas.

### 3. METODOLOGÍA

Este trabajo se centra en la evolución de los niños de un aula de Educación Infantil desde que entran en contacto con las actividades de lectoescritura realizadas a los 3/4 años, hasta los 4/5 años, cuando van afianzando un conocimiento procedimental sobre el trabajo en equipo y sobre el sentido de la actividad de escribir. El marco de análisis es interactivo; se han transcrito y analizado las grabaciones de 72 sesiones en las que grupos de tres niños resuelven en equipo diferentes tareas lectoescritoras propuestas por la maestra. El procedimiento de análisis se ha desarrollado elaborando inductivamente un sistema de categorías múltiple que se aplica a cada turno conversacional de los más de 10.000 registrados. Este sistema de categorías permite captar la multifuncionalidad de los enunciados y recoger los eventos interactivos de interés en este estudio.

### 4. SUJETOS

Los alumnos de esta investigación asisten al Colegio Concertado "San Pedro y San Felices" de Burgos capital. Algunos de estos alumnos han asistido previamente a guardería.

Este estudio ha abarcado los cursos 96/97 y 97/98, grabando a los mismos alumnos en el aula de tres-cuatro y en el de cuatro-cinco años. El primer curso ha estado formado por 21 alumnos, de los que 11 eran niñas. El siguiente curso ha estado formado por 23 alumnos, habiendo causado baja una niña antes de finalizar el segundo trimestre. El curso 97/98 se han incorporado un niño y una niña procedentes de otro colegio, quienes, por no haber trabajado bajo este enfoque lectoescritor el curso pasado, no han sido tenidos en cuenta en la clasificación ordinal de los sujetos, y por tanto no han sido grabados. Ninguno de estos alumnos presenta necesidades educativas especiales.

Hemos realizado una entrevista inicial cada trimestre para poder establecer una clasificación ordinal de los sujetos de acuerdo con su nivel de conceptualización de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1979). Ello nos ha permitido elegir a los alumnos con tres niveles de lectoescritura:

nivel superior, nivel medio y nivel inferior, seleccionando cuatro niños en cada uno de estos niveles. Los alumnos clasificados han variado trimestralmente, pues la evolución lectoescritora de cada niño a lo largo del curso es diferente con respecto a sus compañeros.

Las entrevistas trimestrales a los alumnos son realizadas por los investigadores, quienes, junto con la maestra del curso, clasifican ordinalmente a los niños según su nivel lectoescritor; teniendo en cuenta tanto las producciones de los niños en esta entrevista como el trabajo diario en el aula con su maestra.

Cuando se realizan las grabaciones de las diferentes sesiones, un investigador acude al centro, prepara el vídeo, establece los agrupamientos de los sujetos y permanece en clase, pero no interviene en las tareas grabadas, siendo la maestra quien interactúa con sus alumnos.

Los investigadores y la maestra han mantenido durante todo este largo período de investigación constantes intercambios de puntos de vista para preparar y analizar las diversas situaciones que se han ido dando tanto en la interacción como en el proceso de alfabetización, lo que ha sido muy enriquecedor para todos los miembros del equipo.

Los niños admiten con normalidad el que acuda a clase un observador ajeno a ella y no han presentado reactividad ante la cámara, pues su presencia pasa inadvertida para estos alumnos desde un primer momento, surgiendo tan sólo esporádicamente comentarios espontáneos, la mayor parte de ellos fuera de los momentos de grabación.

## 5. ASPECTOS METODOLÓGICOS EN EL AULA

Destacamos los principales rasgos metodológicos que, al igual que en los trabajos de Pontecorvo y Zuccheromaglio (1991) y Pontecorvo y Orsolini (1992) han guiado la organización del aprendizaje:

- \* La interacción social con el maestro y con los iguales facilita el aprendizaje de la alfabetización, por lo que es utilizada en este aula en las actividades cotidianas en gran grupo y muy especialmente en grupos reducidos de trabajo, que a estas edades tempranas suelen estar formados por tres alumnos, quienes trabajan solos o en presencia de la maestra.
- \* Como consecuencia directa de la importancia concedida a la colaboración entre iguales como favorecedora del aprendizaje, el maestro ya no es un mero transmisor de conocimientos sino el agente colaborador y mediador de la construcción del aprendizaje entre los alumnos. Los materiales escritos utilizados en el aula no son ningún método de

lectoescritura, aunque éstos puedan servir como material de lectura en la biblioteca, sino todos aquellos con los que el niño se encuentra en la vida diaria: revistas, periódicos, publicidad, cartas, etc. Los niños disponen de un abecedario escrito en la pared, con las letras en mayúsculas y minúsculas, que consultan frecuentemente, sobre todo según avanzan en su dominio lectoescritor.

La clase está distribuida por rincones: rincón de la biblioteca, de la cocinita, de la plastilina, etc. La maestra se apoya en la progresiva capacidad de los alumnos para trabajar autónomamente, solos o en grupo, en los diferentes rincones, mientras ella centra su atención en un grupo reducido de alumnos, quienes van rotando a lo largo de uno o varios días, hasta llegar a trabajar la profesora con todos ellos. El trabajo con un reducido número de niños le permite una enseñanza más personalizada y favorecer una interacción entre iguales cada vez más efectiva.

Las actividades de alfabetización propuestas a lo largo de todo el curso son aquellas que espontáneamente se realizan en la vida diaria. Sin embargo, cuando se pretende que los niños sean capaces de trabajar en pequeño grupo sin la presencia continua de la maestra, las tareas planteadas han de ser más sencillas y breves, tales como rodear letras de sus nombres, escribir el bocadillo al personaje de un cómic, etc.. Por ello, para las diferentes sesiones de grabación tan sólo hemos seleccionado aquellas tareas que implican una duración aproximada de unos diez minutos, pues un tiempo superior, especialmente cuando trabajan ellos solos, provocaría fácilmente el que los niños se distrajeran en exceso.

Trimestralmente se mantienen reuniones con los padres, explicándoles el enfoque de alfabetización utilizado y animándoles a que utilicen todas aquellas ocasiones de lectoescritura que se les presenten en la vida diaria, tales como enseñarles a sus hijos la estructura de una carta, leer con ellos las etiquetas de los diversos alimentos, mostrarles la información que proporciona la publicidad, etc.

## 6. PROCEDIMIENTO

Esta investigación se ha realizado longitudinalmente a lo largo de los cursos 96/97 y 97/98, con la misma maestra y los mismos alumnos durante todo el tiempo de investigación.

Los niños han sido grabados en su clase dos días en cada trimestre. Uno de estos dos días de la misma semana se ha grabado a los alumnos trabajando con la maestra, mientras que el otro día se ha grabado a los niños tra-

bajando solos y obteniendo la ayuda de la profesora tan sólo cuándo ésta o los alumnos la consideraban imprescindible. En total han sido grabadas 72 sesiones, lo que supone un total de 10297 turnos conversacionales, y hemos considerado éstos la unidad de análisis.

Sintetizando la forma en que se ha organizado el registro de las situaciones que hemos analizado, obtenemos cuatro fuentes de variación alrededor de las cuales se analizará la actividad discursiva de los alumnos y la maestra en torno a tareas lectoescritoras realizadas en grupo. Estas condiciones son:

- \* *Seis momentos de avance lectoescritor*, determinados por los trimestres que conforman cada curso.
- \* *Los niveles de los niños en lectoescritura*, establecidos según el grado de conceptualización de la lectoescritura señalado por Ferreiro y Teberosky (1979). Este criterio nos ha permitido clasificar ordinalmente a los alumnos y formar tríos homogéneos y heterogéneos respecto a su nivel lectoescritor. El nivel de cada niño respecto al de sus compañeros ha variado en cada trimestre.
- \* *La permanencia de la maestra* en el grupo de trabajo: presencia continua durante toda la sesión o presencia parcial, tan sólo cuando ella o los alumnos lo consideraban necesario.
- \* *Las características de la tarea*, que influye, entre otros aspectos, en la dificultad que ésta presenta para su resolución.

## 6.1. AGRUPAMIENTO DE LOS NIÑOS

Hemos pretendido formar grupos tanto homogéneos como heterogéneos, para lo que ha sido necesario conocer el nivel de conceptualización de la lectoescritura (según los criterios de Ferreiro y Teberosky, 1979) de cada alumno, lo que ha sido posible gracias a la realización de una entrevista individual en cada trimestre del curso (ver apdo. "clasificación ordinal de los alumnos")

Al clasificar a los niños ordinalmente, hemos obtenido tres grupos según su nivel lectoescritor (ver tabla 6.1):

- \* grupo A: nivel superior de lectoescritura
- \* grupo B: nivel intermedio de lectoescritura
- \* grupo C: nivel inferior de lectoescritura

Cada uno de estos grupos está formado por cuatro niños, aunque en cada sesión los alumnos han trabajado en tríadas. Sin embargo, ha sido necesario contar al menos con cuatro niños en cada una de ellas, debido al absentismo escolar en esta edad.



**Tabla 6.1. Agrupamientos de los alumnos según su nivel lectoescritor**

NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA LECTOESCRITURA	GRUPOS DE TRABAJO	ROTACIÓN DE CADA ALUMNO
Nivel semejante: grupos homogéneos	A A A	A1 A2 A3
	B B B	B1 B2 B3
	C C C	C1 C2 C3
Niveles diferentes: grupos heterogéneos	A B C	A1 B1 C1
		A2 B2 C2
		A3 B3 C3

A= Nivel alto en lectoescritura; B = nivel medio en lectoescritura; C = nivel bajo en lectoescritura. Los números hacen referencia al alumno concreto.

En cada uno de los trimestres de ambos cursos los niños han sido grabados en el orden indicado en la tabla 6.2. Hemos organizado grupos de tres niños, considerando tres niveles de lectoescritura y la presencia de la maestra, que en la mitad de las sesiones es completa y en el resto tan sólo se encuentra presente cuando los niños o la maestra lo consideran necesario.

**Tabla 6.2. Organización de las sesiones de trabajo de los alumnos.**

	1.º TRIMESTRE		2.º TRIMESTRE		3.º TRIMESTRE	
	PC	PP	PC	PP	PC	PP
3-4 años	AAA	AAA	AAA	AAA	AAA	AAA
	BBB	BBB	BBB	BBB	BBB	BBB
	CCC	CCC	CCC	CCC	CCC	CCC
3-4 años	ABC 1	ABC 1	ABC 1	ABC 1	ABC 1	ABC 1
	ABC 2	ABC 2	ABC 2	ABC 2	ABC 2	ABC 2
	ABC 3	ABC 3	ABC 3	ABC 3	ABC 3	ABC 3
4-5 años	AAA	AAA	AAA	AAA	AAA	AAA
	BBB	BBB	BBB	BBB	BBB	BBB
	CCC	CCC	CCC	CCC	CCC	CCC
4-5 años	ABC 1	ABC 1	ABC 1	ABC 1	ABC 1	ABC 1
	ABC 2	ABC 2	ABC 2	ABC 2	ABC 2	ABC 2
	ABC 3	ABC 3	ABC 3	ABC 3	ABC 3	ABC 3

PC = presencia constante de la maestra; PP = presencia parcial de la maestra.

Una entrevista individual en cada trimestre nos permitió clasificar ordinalmente a los niños según su nivel de conceptualización de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1979)

## 6.2. Entrevista inicial y clasificación ordinal

Dado que pretendemos formar tres grupos de alumnos de acuerdo con su nivel lectoescritor -nivel superior, nivel medio y nivel inferior-, hemos realizado una entrevista inicial que nos permitiera conocer el nivel de cada niño para posteriormente clasificarlos ordinal y trimestralmente cada uno de los dos cursos. A estas edades tan tempranas cada alumno evoluciona de un modo muy diferente a lo largo del curso, por lo que esta entrevista la hemos realizado antes de comenzar las grabaciones de cada trimestre; así, hemos podido comprobar que niños que se encontraban clasificados en el primer trimestre en un nivel inferior, en el segundo trimestre podían encontrarse en un nivel medio o superior respecto a sus compañeros; incluso dentro de cada trimestre, en tan sólo quince días hemos observado un gran avance en algún alumno, especialmente en la semana en que debían escribir la carta a los Reyes Magos pidiendo juguetes; al ser ésta una actividad de sumo interés para ellos, hemos constatado un gran avance en su nivel lectoescritor y en concreto en el aprendizaje de varias letras en un período de tiempo muy corto como es el de dos semanas.

Para una evaluación inicial del nivel de construcción del sistema alfabético de cada alumno, hemos pasado una entrevista individual a todos los niños del aula, siendo necesario para ello acudir en dos días consecutivos, por al absentismo escolar que se da a esta edad y para impedir que el cansancio en la tarea les hiciera escribir sin reflexionar.

En dicha entrevista se ha pedido individualmente a los niños, basándonos en la propuesta de Maruny y cols. (1995b, p. 174) que *escribieran, leyeran y dibujaran* las siguientes palabras:

- \* su nombre
- \* cuatro nombres pertenecientes a un mismo campo temático, con distinto número de sílabas y diferente tamaño del objeto o del animal
- \* una frase simple que contiene uno de los cuatro nombres anteriores
- \* una frase libre sobre el nombre solicitado anteriormente (para que comprendan mejor nuestra pregunta se les pide que digan algo que sepan sobre ese nombre, y a continuación que lo escriban).

Como a los tres años puede que no comprendan bien qué se les quiere pedir al decirles que lean, una vez que han escrito se les pide que digan qué han puesto ahí, sin necesitar mencionar la palabra *leer*. Cuando el niño dice que no sabe escribir, se le insiste para que lo haga como él quiera, pero esta situación se da muy escasamente, al aceptar escribir de buen grado, a pesar de no hacerlo convencionalmente. Esta actividad se ha solicitado a los niños tanto a los tres como a los cuatro años, variando el contenido para cada trimestre.

Hemos clasificado las producciones de los niños atendiendo a los criterios propuestos por Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro (1991); Maruny y cols. (1995b), y que se pueden resumir brevemente del siguiente modo, de menor a mayor conocimiento del lenguaje escrito:

- \* no diferencian gráficamente entre dibujo y escritura; por ello la producción es idéntica cuando pretenden dibujar que cuando desean escribir.
- \* escriben con *culebrillas* y diferencian claramente el dibujo de la escritura
- \* escriben *pseudoletas* (grafías que recuerdan vagamente letras)
- \* Mezclan letras convencionales, cifras, pseudo-letras, etc.
- \* Escriben una letra para cada sílaba (hipótesis silábica)
- \* Escriben en ocasiones una letra para cada sílaba, y en otras ocasiones escriben todas las letras (hipótesis silábico-alfabética)
- \* Escriben todas las letras, pero con su ortografía natural
- \* Comienzan a plantearse las reglas de ortografía, aunque tengan sus ideas personales sobre ellas o se las inventen.

### 6.3. Actividades realizadas

Las actividades realizadas han sido programadas por los investigadores junto con la maestra y forman parte de las tareas que se realizan diariamente en clase. De éstas se han seleccionado aquellas que tenían unos objetivos muy concretos y de duración aproximada de diez minutos, para evitar el que los niños se fatigaran y dispersaran su atención, especialmente al trabajar ellos solos.

En el anexo II se presentan ejemplos de las producciones de los niños en cada trimestre. Al haber trabajado con letras móviles en algunas de las sesiones no podemos presentar las producciones realizadas en éstas.

Las tareas realizadas por los niños han sido las siguientes:

## TRES AÑOS

### Primer trimestre:

- \* **Día 1:** tienen escritos en cartulinas los nombres de "Óscar", "Rocío" y "Olga" y deben escoger sólo uno de ellos y componerlo entre todos con letras móviles
- \* **Día 2:** tienen escritos en cartulinas los tres nombres de los Reyes Magos y deben escoger uno de ellos y componerlo entre todos con letras móviles

A continuación presentamos un ejemplo de las instrucciones ofrecidas por la maestra:

- Maestra: Mirad. Aquí tenemos los nombres de los tres Reyes Magos. ¿Vosotros sabéis cómo se llaman los Reyes Magos?
- Niño: Melchor, Gaspar y Baltasar.
- Maestra: Pues venga. Aquí pone Melchor, aquí Gaspar y aquí Baltasar (señalándolos sucesivamente) Tenéis que elegir uno que al que vais a escribir luego la carta a los reyes magos, y poner luego su nombre con estas letras ¿Vale?
- Niño: Sí
- Maestra: ¿Sí? Pero tenéis que ponerlos de acuerdo a ver el nombre de qué rey mago vais a poner. A ver ¿El nombre de qué rey mago vais a poner?

### Segundo trimestre:

- \* **Día 3:** con el objetivo de diferenciar dibujo de escritura, tienen una ficha con tres juguetes en la parte izquierda, y a la derecha deben escribir el nombre de cada uno de ellos. Los dibujos son diferentes en cada una de las sesiones.
- \* **Día 4:** con el objetivo de diferenciar dibujo de escritura, tienen una ficha con tres animales en la parte izquierda, y a la derecha deben escribir el nombre de cada uno de ellos.
  - Tarea 1<sup>a</sup>: *elefante, mariposa y perro.*
  - Tarea 2<sup>a</sup>: *camello, gallina y gato*

Presentamos un ejemplo de las instrucciones de esta tarea:

- Maestra: Mirad. Aquí voy a poner yo unos dibujos. Vamos a pegar los dibujos. Y aquí la escritura, ¿vale? Aquí vamos a escribir lo que hemos pegado ¿De acuerdo?
- Niño: Vale. Yo quiero el elefante
- Maestra: Tenéis que ponerlos de acuerdo entre todos.

Tercer trimestre:

- \* **Día 5:** Hay dos ratones en la ficha, uno con un queso y otro sin él. El que tiene un trozo de queso dice una frase y su compañero tiene un bocadillo en blanco. Deben escribir en éste bocadillo en blanco lo que puede decir el ratón que no tiene el queso.
  - Tarea 1<sup>a</sup>: uno de los ratones le dice a su compañero: *¿quieres un poquito de queso?*
  - Tarea 2<sup>a</sup>: uno de los ratones le dice a su compañero: ¡Uhm, qué rico va a estar este queso! Me lo voy a comer yo todo
- \* **Día 6:** está el dibujo de un pollo o de un gallo y deben escribir en el bocadillo lo que dice:
  - Tarea 1<sup>a</sup>: El pollito acaba de romper la cáscara del huevo. ¿Qué dirá al encontrarse con el mundo?
  - Tarea 2<sup>a</sup>: ¿Qué dirá el gallo?

Un ejemplo de estas instrucciones es la siguiente secuencia:

  - Maestra: Aquí tenemos a estos dos ratoncitos ¿sabéis lo que dice este ratón a su amiguito? Le dice: *quieres un poquito de queso?*
  - Niño: =*Qué bueno, gracias*=
  - Maestra: Ja, ja. *¿Sí, gracias?, ¿qué más?*

## CUATRO AÑOS

Primer trimestre:

- \* **Día 7:** entre todos los alumnos de la clase proponen diversas frases para felicitar la Navidad: *Feliz Navidad, Felices fiestas, Felicidades, Felices recuerdos de Navidad*. A continuación votan la frase que más les gusta y de este modo quedan elegidas las dos frases que van a componer con letras móviles: *Feliz Navidad y Felicidades*.
  - Tarea 1<sup>a</sup>: "Feliz Navidad"
  - Tarea 2<sup>a</sup>: "Felicidades"
- \* **Día 8:** componen con letras móviles cada una de las palabras que les ofrece la maestra
  - Tarea 1<sup>a</sup>: "bicicleta"
  - Tarea 2<sup>a</sup>: "ordenador"

Un fragmento de las instrucciones presentadas por la maestra en esta tarea es el siguiente:

  - Maestra: Vamos a ver. Aquí tenemos la tarjeta, ¿vale?, que vamos a mandar a quién queráis ¿Vale?
  - Niño 1: A Fernando

- Maestra: A Fernando. Muy bien. Vamos a escribir. Vamos a poner las letras para que ponga *Feliz Navidad*. Y éstas son las letras que necesitáis. Vosotras las ordenáis y las pegáis, ¿vale? Para que ponga *Feliz Navidad*. Pero entre los tres, ¿eh?. Entre los tres. Venga
- Niño 2: Fer-naan
- Maestra: No. vamos a poner *Feliz Navidad*, no *Fernando*. *Feliz Navidad*.

### Segundo trimestre:

- \* Día 9: Los niños deben escribir tres nombres que contengan la letra que se les ofrece, la cual no está incluida en el nombre de los respectivos participantes; las consonantes presentadas son: L, S, V, M, C y N
- \* Día 10: Los niños deben escribir tres nombres que contengan la vocal que se les ofrece. Ésta varía en función del nombre de los componentes del grupo; Las vocales presentadas son: A, E, I, O.

A continuación presentamos un ejemplo de las instrucciones ofrecidas por la maestra:

- Maestra: ¿Veis esa letra grande que está aquí en el centro? Suena ll. Tenéis que encontrar nombres que tengan esa letra. A ver ¿qué nombres pueden ser?
- Niño: *Lorenzo*
- Maestra: No sé. Díselo a tus compañeros a ver si están de acuerdo

### Tercer trimestre:

- \* **Día 11:** se les ofrecen dibujadas dos cigüeñas que sobrevuelan la catedral, y una de ellas tiene escrita una intervención en su bocadillo. En el bocadillo de la otra cigüeña los niños deben escribir lo que ésta puede decir.
- Tarea 1ª: la cigüeña tiene escrito en su bocadillo: *¡Por fin hemos llegado! ¡Tengo hambre! ¿Te apetece una ranita, cariño?*
  - Tarea 2ª: la cigüeña tiene escrito en su bocadillo: *Cariño mío... ¡ya hemos llegado!... ¿te acuerdas de dónde teníamos el nido?*
- \* **Día 12:** esta actividad es semejante a la tarea anterior; una de las cigüeñas tiene escrito en su bocadillo lo siguiente:
- Tarea 1ª: *¡Oye papuchis! ¿Dónde nos vamos a ir este año de vacaciones?*
  - Tarea 2ª: *¿Pero cómo vamos a ir volando hasta África? Está lejísimos*
- Un ejemplo de las instrucciones ofrecidas en esta tarea es el siguiente:

- Maestra: ¿Veis las cigüeñas?, pues ahora fijaros bien lo que le dice éste. Dice: Pero, *¿cómo vamos a ir volando hasta África? ¡Está lejiiiisimos!* Le dice a su madre: Pero, *¿cómo vamos a ir volando hasta África? ¡Está lejiiiisimos!* ¿Qué le contestará la mamá cuando dice eso el cigüeñito?
- Niño: *Pues vamos en avión*
- Maestra: (dirigiéndose a los otros dos compañeros) *¿Pues vamos en avión?* (mirando al primer niño) Ponte de acuerdo con tus compañeros y lo escribís.

La dificultad de la tarea está determinada por el dominio que los niños tienen de las prácticas que la maestra les propone. Las tareas de los primeros trimestres de cada curso resultan más difíciles por estar los alumnos en un período de familiarización con los nuevos retos que la maestra les plantea en ese curso. Las tareas correspondientes a los segundos trimestres son similares a las de los primeros trimestres, pero plantean a los alumnos menos dificultades, dado que ya están familiarizados con las nuevas demandas del curso. Las tareas de los terceros trimestres de cada curso presentan un aumento de la dificultad, al pedir a los niños primero que decidan qué puede decir el personaje de una viñeta y a continuación que lo escriban. Esto les exige poner en práctica sus competencias narrativas y pragmáticas sobre el lenguaje. De este modo, tenemos en ambos cursos, que la dificultad de la tarea es mayor en el primer y tercer trimestre, y menor en el segundo trimestre. Ésta será una clave importante a tener en cuenta en la interpretación de los resultados.

## 7. DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Nuestros datos han sido recogidos en el contexto habitual del aula, ofreciendo información sobre lo que allí ocurre sin intervenir. Para analizar estos datos hemos elaborado un sistema de categorías adaptado a las prácticas concretas que hemos investigado. De la bondad y adecuación de este sistema de categorías depende la variedad y relevancia de las conductas que queden registradas para su posterior interpretación. Por ello, hemos realizado cuidadosamente cada uno de los pasos que se han de seguir en la elaboración de dicho sistema, comenzando por la *transcripción de las grabaciones realizadas*, escribiendo literalmente el diálogo mantenido entre los niños, y describiendo las conductas que permiten conocer lo que allí está sucediendo. Tras la visión repetida de las diferentes grabaciones realizadas y la transcripción literal de las sesio-

nes, hemos abordado la confección de las categorías de observación, definiendo y operativizando en primer lugar nuestra unidad de análisis. Esta unidad ha sido el *turno conversacional*, constituida por toda contribución comunicativa que un participante, inserta entre las contribuciones de otros dos. El vínculo entre dos contribuciones puede estar fundado en la continuación del argumento y/o en una relación pragmático-comunicativa.

En una primera aproximación, para elaborar el sistema de categorías, nos hemos basado principalmente en las publicaciones de Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989), Pontecorvo y Zucchermaglio (1991), Pontecorvo y Orsolini (1992) y Zucchermaglio and Scheuer (1996), y hemos tenido en cuenta tanto los modos de interacción como el contenido de ésta. A partir de ahí hemos intentado profundizar en los aspectos allí tratados y aportar otras perspectivas novedosas, dando como resultado la confección de un sistema de categorías específico que profundiza en el discurso que los alumnos y la maestra desarrollan en torno a la escritura. Este sistema de análisis innova los utilizados por las autoras citadas porque analiza varias funciones comunicativas en cada unidad de análisis. Además, se desvincula de otros sistemas de categorización múltiples en que no se trata de analizar bajo diferentes perspectivas las mismas conversaciones, sino de recoger la propia multifuncionalidad de los enunciados a través de un sistema de análisis multidimensional (Anula, 1997)

Una vez elaborado el sistema de análisis definitivo, comenzamos el registro de cada uno de los más de 10.000 turnos conversacionales grabados y transcritos.

### 7.1. LA UNIDAD DE ANÁLISIS

El discurso en torno a una actividad común es un objeto de análisis que nos permite conceptualizar el producto conversacional de los participantes como un texto ligado a esa actividad. Más concretamente como la actividad de construcción de un texto común por parte de un grupo de participantes en una práctica social. Desde una perspectiva sociosemiótica, el texto es contemplado como un intercambio social de sentido con el que la realidad se organiza y modela constantemente (Halliday, 1978), y a su vez, es el ámbito en el que las palabras pierden su ambigüedad (Lang, 1972). Las contribuciones conversacionalmente significativas que los participantes hacen a este texto común, son tomadas como unidad de análisis, en congruencia con la teoría del enunciado de Bajtín (1982). Esta unidad de



análisis es el *enunciado*, que habitualmente se manifiesta en la conversación a través del *turno conversacional*. Hemos operativizado en la investigación el turno conversacional como la producción discursiva temporal de un participante intercalada a las producciones de otros participantes con las que se alterna.

## 7.2. UN SISTEMA DE ANÁLISIS MULTIDIMENSIONAL

Analizando las producciones discursivas de los niños y la maestra en torno a la tarea, hemos desarrollado un sistema de análisis categorial, que integra varias dimensiones de análisis aplicables a cada unidad conversacional. La creación de un sistema de análisis por categorías de carácter multidimensional, no responde al intento de analizar de varias formas las mismas conversaciones, sino al de dar cuenta de la propia multifuncionalidad de los enunciados. Consideramos que el turno de habla, o cualquier otra unidad discursiva menor, no es un todo homogéneo agrupable como una pieza idéntica a la categoría que lo representa, ni que sea totalmente equiparable a otras intervenciones categorizadas bajo la misma etiqueta. Al contrario, es observable que cada intervención encierra una pluralidad de acciones, que vinculadas con otras, la hacen única.

Cada enunciado es multidimensional tanto en el contenido que actualiza como en la función que su productor desempeña a través de él. En cuanto al contenido, el enunciado contiene una polifonía de voces (Wertsch, 1990). Como parte de su propio contexto, incluye los enunciados o voces previas con que se relaciona y en los que se integra la aportación actual, y como parte de un contexto más amplio, se relaciona con otros enunciados ampliamente compartidos que circulan en torno a un tópico en un entorno social más amplio. Respecto a la función, casi invariablemente, toda producción discursiva está destinada a varios fines, véanse las funciones básicas del lenguaje: representativa, expresiva, conativa, fática, metalingüística o poética, que difícilmente se presentan de forma pura en la comunicación. Vygotsky (1934/1977) se ocupó de las funciones del habla desde otra perspectiva, como herramienta psicosocial del pensamiento, distinguiendo cuatro dicotomías, que hemos reagrupado en dos: función social/comunicativa versus función individual/intelectual, y función señalizadora/indicativa versus función significativa/simbólica.

Enmarcando nuestro análisis en las funciones discursivas, indicadas por Vygotsky, hemos desarrollado inductivamente, y aplicado deductivamente,

un sistema de categorías multidimensional. Las dimensiones de análisis, con sus propias categorías (Ver tabla 7.1), se agrupan bajo tres criterios generales:

El primero que abordamos se refiere a la organización de la actividad en torno a la tarea, y está representado por la dimensión de análisis **CAMPO DE ACTIVIDAD**. La actividad que desarrollan los participantes en torno a la tarea posee una estructura organizativa, con funciones y roles adoptados por los participantes, que la posibilitan. Así, hay franjas de la conversación que están destinadas a las instrucciones de la maestra, donde se especifican los fines y reglas específicos de la tarea propuesta. Otras franjas de la conversación se destinan a la negociación y reparto de turnos, otras a acordar la finalización de la tarea. Son bloques del texto común que construyen los participantes necesarios para el abordaje en grupo de la tarea que es importante recoger en categorías concretas de análisis, porque determinan los tipos de operaciones discursivas que analizamos en otras dimensiones. En este informe, siendo fieles a los objetivos iniciales de la investigación, nos hemos restringido a presentar los resultados en el campo de actividad contenido, en el que los participantes tratan específicamente contenido lectoescrito de la tarea.

El segundo criterio bajo el que organizamos las dimensiones de análisis, trata la progresión que va experimentando la tarea, no como producto escrito, sino como un discurso común. Esta progresión de actividades comunicativas de los participantes, está representada por las dimensiones de análisis **PROMOCION DE CONTENIDO** y **GESTION DE CONTENIDO**. En ambas dimensiones se integran procesos de construcción social del conocimiento con aspectos intelectivos de la elaboración del significado, amoldándonos a la dicotomía función comunicativa versus función intelectual, propuesta por Vygotsky. La primera función a la que hemos aludido, la comunicativa, se concreta en la dimensión de análisis *promoción de contenido*. La dimensión de promoción de contenido se articula para dar cuenta de las formas en que los participantes fomentan el desarrollo de ideas en el curso de la interacción, haciendo solicitudes a sus compañeros, proporcionándoles claves, dándoles respuestas concretas, o simplemente pensando en voz alta. En el otro polo, la función intelectual, que hacemos operativa en la dimensión *gestión de contenido*, recoge procesos discursivos que permiten instrumentalizar la información y los recursos psíquicos para ejecutar la tarea.

El tercer y último criterio que utilizamos para clasificar las dimensiones de análisis aborda la actividad argumentativa inscrita en el discurso de los participantes. Bajo este criterio se agrupan las dimensiones de evaluación

y justificación, que recogen procesos de negociación y estrategias de justificación desplegados para alcanzar una visión común o puesta de acuerdo. El fin de la comunicación, desde este criterio, es generar un conocimiento objetivo en tanto que sea acordado y compartido. Incluye la dimensión de **EVALUACION**, que permite registrar en el discurso del grupo los acercamientos y alejamientos de perspectivas a través de los **acuerdos, desacuerdos totales y parciales, puestas en duda, cuestionamientos, e invitaciones al debate**. La otra dimensión de análisis de la actividad argumentativa es la **JUSTIFICACION**, que recoge los "topos" o puntos comunes de acuerdo, que son presentados como evidencias para justificar una propuesta que es sometida a discusión.

Si bien en este capítulo se expondrán y ejemplificarán las dimensiones de evaluación y justificación, con el objetivo de simplificar la densidad de conceptos e información del capítulo 11, reservamos para posteriores publicaciones las interpretaciones de la actividad argumentativa.

**Tabla 7.1. Dimensiones de análisis**

CAMPO DE ACTIVIDAD		PROMOCIÓN DE CONTENIDO		GESTIÓN DE CONTENIDO		EVALUACIÓN		JUSTIFICACIÓN		
<b>CENTRAL</b>		<b>SOLICITUD</b>		<b>PRODUCCIÓN</b>		P	<b>APROBACIÓN</b>	<b>INESPECÍFICA</b>	F	
INSTRUCCIONES	I	GUÍA	G	<b>ENCUADRE</b>			ACUERDO	A	ÉNFASIS FONÉTIC.	E
CONTENIDO	C	DEMANDA	D	IDENTIFICACIÓN	I		DESACUERDO	D	CONSEC. FON	C
FINALIZACIÓN	F	RETORNO	R	FOCALIZACIÓN	F		DESAC. PARCIAL	P	CONSENSO	S
CREACIÓN	K	<b>CONTRIBUCIÓN</b>		AMPLIACIÓN	O		PUESTA EN DUDA	U	NORMAS	N
<b>PERIFÉRICO</b>		APORTACIÓN	A	REVISIÓN	V		<b>REFER.GRUPO</b>	B	AUTORIDAD	A
ELECCIÓN	X	GENERACIÓN	E	TRADUCCIÓN	T		<b>CUESTIONAM.</b>	C	VERDAD	V
TURNO	T	LOGRO	L	<b>PERMANENCIA</b>			<b>NO EVALUACIÓN</b>	#	INTENTO	I
G. SITUACIÓN	G	<b>NO APORTACIÓN</b>		ANCLAJE	A				<b>NO JUSTIFICAC.</b>	#
<b>EXTERNO</b>	E	DUDA	U	COANCLAJE	J					
<b>NO CODIFICADO</b>	#	OMISIÓN	O	REINCIDENCIA	C					
		<b>NO PROMOCIÓN</b>		#	RECOGIDA	G				
				<b>MANTENIMIENTO</b>						
				AFIANZAMIENTO	Z					
				REPETICIÓN	R					
				<b>TRANSFORMACIÓN</b>						
				ELIMINACIÓN	L					
				SUSTITUCIÓN	S					
				MATIZACIÓN	M					
				<b>NO GESTIÓN</b>						#

### 7.2.1. Dimensión campo de actividad

La actividad de un grupo de aprendizaje no se limita a la producción de contenidos o respuestas correctas, sino que tiene que definirse un marco de organización de la tarea, con unos objetivos y normas de acción que permitan el trabajo en colaboración. Las categorías de esta dimensión (tabla 7.2) se definen como campos de actividad, que pueden ser centrales, periféricos o externos:

Centrales son aquellos campos de actividad en que el contenido lector-escritor está ligado, de forma más o menos directa, a las intervenciones de los participantes, y se operativizan en las categorías de:

1. instrucción
2. contenido
3. elección
4. finalización

Los campos de actividad periféricos tratan aspectos no referidos al contenido de la tarea, pero importantes para la organización de la actividad del grupo en su resolución. Las categorías aquí incluidas son:

5. turno
6. gestión material

Por último, hemos reservado una categoría para hacer referencia a todas las intervenciones que no tienen que ver ni con el contenido de la tarea, ni con su organización. Con ella evaluamos la capacidad de los alumnos para centrarse en la actividad que les propone la maestra y de evitar la dispersión atencional en una clase donde hay otros compañeros realizando otros juegos o actividades.

7. externo

A continuación, definiremos y ponemos ejemplos de cada una de estas siete categorías de análisis referidas al campo de actividad:

Tabla 7.2. Dimensión: campo de actividad

CAMPO DE ACTIVIDAD		
<b>CENTRAL:</b>		
INSTRUCCIÓN	I	<p>Se indica el objetivo de la tarea, se dan instrucciones para realizarla, los participantes las piden o preguntan sobre ella.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestra: "Yo os voy a poner una letra y tenéis que poner tres nombres que tengan esa letra. No hace falta que sea la primera, eh. Puede estar en medio o al final. Puede estar donde sea. Pero hace falta que la tengan ¿Vale? (escribe una c) Hala, ¿qué niño de esta clase tiene esa letra?"</li> <li>— M. : "Carlota"</li> <li>— Maestra: "¿Carlota tiene esa letra?"</li> <li>— N. : "Carlota"</li> </ul>
CONTENIDO	C	<p>Los participantes tratan únicamente el contenido lectoescritor; sobre él, muestran y desarrollan sus habilidades y conocimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestra: (están escribiendo la palabra "Felicidades" y ya han puesto la f) "Venga ¿Ahora cuál va? (a D.) Un poquito más abajo para que no se te salga por fuera"</li> <li>— P. : "Porque si no ya no cabe"</li> <li>— Maestra: "Ahora cuál va"</li> <li>— Z. : "Feeee"</li> <li>— Maestra: "Ahora cuál va"</li> <li>— L. : "Ff"</li> </ul>
CREACIÓN	K	<p>Las tareas de los terceros trimestres de cada año demandan a los niños habilidades narrativas y pragmáticas. La categoría de creación recoge específicamente este tipo de actividad en que los niños generan, creativamente, el contenido de lo que posteriormente escribirán.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestra: "Mirad. Dice esta cigüeñita: <i>Por fin hemos llegado. Tengo hambre ¿Te apetece una ranita, cariño? ¿Qué puede contestarle la otra cigüeñita?</i>"</li> <li>— T. : "(señalando una de las cigüeñas y mirando a la maestra) Que..., que..."</li> <li>— Maestra: "No. A mí no. Díselo a ellos <i>¿Te apetece una ranita, cariño? ¿Qué dirá ella? (a I.) Siéntate, por favor</i>"</li> <li>— E. : "<i>Queee, quee sí que lo quiere</i>".</li> <li>— Maestra: "<i>¿Sí que lo quiere?</i>"</li> <li>— T. : "<i>Me apetece una rana</i>"</li> <li>— Maestra: "<i>¿Qué ponemos? ¿sí que lo quiere o sí me apetece una rana?</i>"</li> <li>— E. : (intentando coger el lápiz) "<i>sí que me mm quiero una rana</i>"</li> </ul>

**Tabla 7.2. Dimensión: campo de actividad (continuación)**

ELECCIÓN	X	<p>Se aplica esta categoría cuando los participantes están eligiendo el contenido que van a escribir todos o cada uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestra: (deben ponerse de acuerdo para elegir uno de los tres nombres de los Reyes Magos que la maestra les da, y componerlo con letras móviles) Pues venga. Aquí pone Melchor, aquí Gaspar y aquí Baltasar (señalándolos sucesivamente) Tenéis que elegir uno que al que vais a escribir luego la carta a los Reyes Magos, y poner luego su nombre con estas letras ¿Vale? ¿Lo entiendes, M.?</li> <li>— M.: "Sí"</li> <li>— Maestra: "¿Sí? Pero tenéis que ponerlos de acuerdo a ver el nombre de qué Rey Mago vais a poner. A ver ¿El nombre de qué Rey Mago vais a poner?"</li> <li>— M.: "Yoooo"</li> <li>— C.: "Yo quiero éste (pone su mano sobre el nombre de Melchor"</li> <li>— Maestra: "No <i>yo</i> quiero, D. Sabes que nos tenemos que poner de acuerdo. O sea, que tenéis que hacer uno entre los tres. Uno sólo para los tres ¿A ver, qué nombre vais a poner? Ponéos de acuerdo. Uno los tres.</li> <li>— Y.: "El... el... A mí me gusta éste, el de <i>Baltasar</i>"</li> </ul>
FINALIZACIÓN	F	<p>Un participante propone la finalización de la tarea de grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— J.: ( se levanta para avisar a la maestra de que ya han acabado).</li> <li>— Z.: "Ya está" (a la maestra, que se acerca a la mesa)</li> <li>— Maestra: "Vamos a ver, vamos a ver" (acercándose y mirando la palabra que han formado)</li> </ul>
<b>PERIFÉRICO</b>		
TURNO	T	<p>Negocian el orden de intervención de cada participante. La regulación de la posesión del turno, ligada a la posesión del lápiz, con frecuencia, y sobre todo en el primer año, es una fuente de conflictos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestra: "¿Quién va a escribir?"</li> <li>— M.: "Primero yo. A mí" (coge la hoja y el lápiz)</li> <li>— N.: (a A.) Luego tú, A=.</li> <li>— Maestra: =A ver. Vamos a escribirlo entre todas, eh. Venga. Vamos a escribirlo entre todas, eh. A ver. Venga"</li> </ul>
G. MATERIAL	G	<p>Tratan aspectos relacionados con la distribución del material o la disposición de los participantes en el entorno físico.</p>

**Tabla 7.2. Dimensión: campo de actividad (continuación)**

		<ul style="list-style-type: none"> <li>— X: "Pónela aquí (señalando el centro de la mesa donde quiere que coloque la ficha)</li> <li>— R: "Es que, hija, no le cojas ¿Vale? (refiriéndose a la ficha)</li> <li>— X: "Vale"</li> <li>— R: "Si estaba ahí, lo dejas ahí"</li> <li>— Maestra: "Déjala ahí, en el centro, y seguid trabajando"</li> </ul>
<b>EXTERNO:</b>	<b>E</b>	<p>Cualquier intervención que no tiene que ver con la tarea.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Y: "Me voy a ir a mi ca... a mi casa"</li> <li>— A: "¿Eh?"</li> <li>— Y: "Me voy a ir a mi casa"</li> <li>— A: "¿Ah?"</li> <li>— Y: "Hoy me voy a ir a mi casa"</li> <li>— O: "¿A cuál casa vas a ir?"</li> <li>— A: "Yo voy a ir al Pryca, si me dejan ir hoy"</li> <li>— Y: "Tú no vas a ir"</li> <li>— O: "Yo sí"</li> </ul>
<b>NO CODIFICADO</b>	<b>#</b>	No se entiende la intervención del participante, por lo que no es posible transcribirla.

### 7.2.2. Dimensión promoción de contenido

La dimensión de promoción de contenido (tabla 7.3) recoge las formas en que los participantes fomentan el desarrollo de ideas en el curso de la interacción haciendo solicitudes a sus compañeros, proporcionándoles claves, dándoles respuestas concretas, o simplemente pensando en voz alta. De este modo, los participantes conectan y determinan activamente sus discursos mediante solicitudes y contribuciones, cuyas posibilidades a continuación se detallan:

**SOLICITUD:** requiere información de otro participante para la realización de la tarea. Las formas en que los participantes realizan solicitudes queda recogida en las siguientes categorías:

1. Guía
2. Demanda
3. Retorno

**APORTACIÓN:** ofrece información para la realización de la tarea en forma de:

4. Aportación
5. Intento
6. Logro

NO APORTACIÓN: no ofrece información para resolver la tarea por desconocer la respuesta o por no hacer caso a una solicitud.

7. Duda

8. Omisión

NO PROMOCIÓN: no se trabaja el contenido central de la tarea.

**Tabla 7.3. Dimensión: promoción de contenido**

PROMOCIÓN DE CONTENIDO		
SOLICITUD		
GUÍA	G	<p>Solicita información a otro participante, ofreciéndole al mismo tiempo una estrategia o una pista que le permita llegar al objetivo pretendido.</p> <p>— Maestra: "¿Y si yo digo entonces <i>caa</i>? ¿Por qué diré entonces <i>ca</i>? ¿Qué necesitaré entonces para decir <i>ca</i> si esta letra no habla <i>ca</i>? ¿Qué necesitaré?" (Guía)</p> <p>— X.: "La <i>k</i> y la <i>a</i>"</p>
DEMANDA	D	<p>Solicita una operación concreta de gestión del contenido. Esta categoría es de carácter transversal, ya que necesita complementarse con categorías de la dimensión "gestión de contenido" para que se especifique el tipo de operación o estrategia requerida.</p> <p>— Maestra: "A ver ¿Qué nombre vas a poner? V. ¿Que nombre vas a poner?" (Demanda de anclaje)</p> <p>— V.: "Loreto"</p> <p>— Maestra: "Venga. Pues dilo despacito, a ver qué letra es la primera" (Demanda de focalización)</p> <p>— V.: "Llll"</p> <p>— Maestra: "¿Qué letra es la primera?" (Demanda de afianzamiento)</p> <p>— V.: "Llll"</p>
RETORNO	R	<p>Reproducción total o parcial del contenido verbalizado por otro participante para que éste aclare o complete su producción. La maestra utiliza esta estrategia con el objetivo de que los alumnos reflexionen sobre sus respuestas.</p> <p>— V.: "pete... La <i>e</i> (coge la goma)" (Están escribiendo la frase "sí, me apetece una ranita")</p> <p>— Maestra: "Vamos a ver. Explicáselo por qué y os ponéis de acuerdo. El dice que va la <i>e</i>. Síiii-mmeeee (a V.) ¿Va o no va? (Retorno)</p> <p>— V.: "Sí, la <i>e</i>"</p> <p>— Maestra: "¿Va la <i>e</i>? Sí meee" (Retorno)</p> <p>— V.: "(asiente)"</p>



Tabla 7.3. Dimensión: promoción de contenido (continuación)

CONTRIBUCIÓN:		
APORTACIÓN	A	<p>El participante aporta información útil en el proceso de alcanzar la resolución de la tarea. Al igual que la demanda, es una categoría de carácter transversal, que se completa con las categorías de la dimensión gestión de contenido, donde se especifica el tipo de operación intelectual realizada sobre el contenido lectoescriptor. Con las aportaciones, el participante no da una solución, sino que se encarga de aportar medios para llegar a ésta.</p> <p>— Maestra: "Vamos a ver. Vamos a decir despacito la palabra. Vamos a decir la palabra. A ver ¿La primera es la r? A ver." (quieren escribir <i>Israel</i>).</p> <p>— L.: "Sí".</p> <p>— Maestra: "Vamos a decirlo despacito".</p> <p>— L.: "liliii" (Aportación de focalización)</p> <p>— Maestra: "¿Qué más?"</p> <p>— L.: "Issss" (Aportación de focalización)</p> <p>— Maestra: "Issss"</p> <p>— L.: "La s" (Aportación de focalización)</p>
INTENTO	E	<p>Se ofrece una solución, una respuesta, pero esa aportación no es correcta o no se adapta a los requerimientos actuales de la tarea.</p> <p>— Maestra: "Pues venga. Pero empieza ¿Cuál es la primera de <i>Loreto</i>?"</p> <p>— A.: "Lilll"</p> <p>— Maestra: "Pues venga" (pide que comiencen a escribir)</p> <p>— X: Loreeee. La e (escribe la e, cuando debería haber escrito la l) (<i>Intento</i>)</p>
LOGRO	L	<p>Se ofrece una solución que logra responder a las demandas actuales de la tarea, favoreciendo el avance.</p> <p>— B: "Melchorrrrr. La r" (Ha encontrado correctamente la letra que falta para componer el nombre del Rey Mago Melchor)</p> <p>— V.: "Looooo (para sí misma) rrrrrr" (Están escribiendo el nombre de <i>Loreto</i>, y ya han puesto las dos primeras letras)"</p> <p>— B.: "Y la r. Y luego la e" (<i>Logro</i>)</p>

Tabla 7.3. Dimensión: *promoción de contenido (continuación)*

NO APORTACIÓN		
DUDA	U	Atiende pero no encuentra respuesta o admite explícitamente una duda. — Maestra: "Vamos a ver ¿Ahora va la z? S ¿Ahora va la z?" — S.: "No. Va la e" — Maestra: "(a A.) ¿Va la e?" — X.: "(no encuentra respuesta)" ( <i>Duda</i> )
OMISIÓN	O	No hace caso a una solicitud. — G.: (enseña lo que ha escrito a C.) — C.: (No hace caso y sigue escribiendo) ( <i>Omisión</i> )
NO CONTENIDO	#	No ofrece ningún contenido de la tarea. — C.: "Me la quita" (Su compañero le ha quitado una ficha y por eso le pega en la cabeza) "¡Cabezón!" — X.: (Se toca la cabeza pero no le responde)

### 7.2.3. Dimensión gestión de contenido

Con las categorías de la dimensión **GESTION DE CONTENIDO**, se intenta reflejar la progresión intelectual del discurso sobre la tarea. Desde el punto de vista interactivo, en esta dimensión recogemos el soporte mutuo que se proporcionan los participantes en su funcionamiento cognitivo en torno a la actividad que desempeñan. Desde el punto de vista del contenido de la tarea, registramos, a través de un conjunto de categorías, la forma en que operan discursivamente con la información y la transforman en una producción escrita.

Hemos agrupado en cuatro bloques las estrategias de gestión de contenido utilizadas por la maestra y los alumnos en las tareas lectoescritoras. El más frecuente está representado por la categoría **producción**, que describe un discurso abierto y general sobre el contenido de la tarea que no se concreta en el uso de una estrategia específica. Los otros tres bloques recogen estrategias más específicas de gestión del contenido lectoescrito. Los siguientes tres bloques recogen a estrategias específicas con que los participantes elaboran el contenido lectoescrito. Son estas, las estrategias de encuadre, conservación y transformación:

- a) Un bloque de estrategias de *encuadre*, que implican cambios en el campo atencional sobre el contenido de la tarea. Los principales cambios atencionales se producen por **identificación** de elementos

- fonéticos o grafémicos en un fondo de sonidos y letras, por **reducción del foco atencional** pasando de la palabra al fonema o grafema, o por **ampliación del foco atencional** del fonema o grafema a la palabra completa que lo contiene. También hay cambios atencionales en otras estrategias no específicamente atencionales. En estas estrategias, el cambio atencional es propiciado por la aplicación de estrategias de repaso o **revisión** de lo que se ha escrito y actividades metadiscursivas en que se hace referencia a las intervenciones de otros participantes (**traducción**). Estas últimas estrategias, la revisión y la traducción, están a caballo entre las estrategias más específicamente de encuadre atencional y las estrategias de conservación de la información, que se describen a continuación.
- b) Un bloque de *estrategias de conservación* de las producciones previas, que incluye las estrategias de permanencia y las de mantenimiento. Las *estrategias de permanencia* conservan prolongadamente contenidos o tópicos que se consideran centrales en la tarea, tales como la palabra o frase a escribir (**anclaje**) o contenidos producidos por uno mismo (**reincidencia**) o por otro participante (**recogida**) en momentos distanciados de la conversación actual. Las de *mantenimiento* se destinan a mantener en la memoria los avances inmediatos, y como foco de actividad, contenidos recientemente producidos por uno mismo (**afianzamiento**) o por otro compañero (**coanclaje**) y **repetición**.
- c) En un tercer bloque hemos incluido las estrategias de *transformación*, que consisten en la modificación de la contribución de otro participante **eliminándola, sustituyéndola o matizándola**. Interesan de este grupo especialmente las matizaciones, puesto que están a la base del concepto de andamiaje. La matización puede realizarse completando el discurso de otro participante añadiendo contenidos que mejoren la composición verbalizada. También puede realizarse resaltando algún aspecto importante que quedaba en un segundo plano, clasificando parcial o totalmente la producción previa de acuerdo a algún criterio importante, o indicando en qué contexto es válida o no es válida tal producción.

Por tanto, las estrategias de gestión de contenido quedan clasificadas del siguiente modo (tabla 7.4):

PRODUCCIÓN: describe un discurso abierto y general en torno al contenido de la tarea que no se concreta en el uso de una estrategia específica.

1. producción

ENCUADRE: registra los cambios en el campo atencional que implican la concentración en unos aspectos del contenido frente a otros.

2. identificación

3. focalización
4. ampliación
5. revisión
6. traducción

PERMANENCIA: proceso por el que se conservan prolongadamente producciones previas aportadas en esa misma sesión.

7. anclaje
8. reincidencia
9. recogida

MANTENIMIENTO: permite conservar activos, en el momento inmediato, determinados contenidos que son relevantes para la realización de la tarea.

10. afianzamiento
11. repetición
12. coanclaje

TRANSFORMACIÓN: modificación de la contribución de otro participante, eliminándola, sustituyéndola o matizándola.

13. eliminación
14. sustitución
15. matización

NO GESTIÓN: ausencia de gestión del contenido.

**Tabla 7.4. Dimensión: gestión del contenido**

GESTIÓN DE CONTENIDO		
PRODUCCIÓN	P	<p>Se aporta información que favorece la resolución de la tarea pero no se concreta en ninguna estrategia específica.</p> <p>— Maestra: "Bueno. (a Alba:)Pues entonces faltas tú, venga (a Carlota:) ¿O te faltan de poner a ti más letras?" (<i>Demanda de producción</i>)</p> <p>— T.: (Asiente)</p> <p>— Maestra: Pues venga, termina (<i>Demanda de producción</i>)</p> <p>— Maestra: "Pero vamos a ver. Escucha. Si escribes en toda la hoja, luego los niños no pueden escribir ¿Te traigo otra hoja y escribes arriba camello sólo ¿Vale?"</p> <p>— V.: (asiente)</p> <p>— Maestra: "(va a por la hoja)</p> <p>— U.: "Dónde vamos a escribir nosotros (mirando a Carlos)?"</p> <p>— U.: "Lo ha hecho todo así (imitando con el brazo movimientos de garabatos y rayajos)" (<i>aportación de producción</i>)</p>

**Tabla 7.4. Dimensión: gestión del contenido (continuación)**

ENCUADRE:		
IDENTIFICACIÓN	<b>I</b>	<p>Encuentra una letra, indica su sonido, su grafía, la señala con el dedo o la nombra como letra.</p> <p>— Maestra: "Naa. Ahora a ver cual va" (Ya han escrito <i>na</i> para poner <i>Feliz Navidad</i>) (<i>Demanda de identificación</i>)</p> <p>— U.: "La vv" (<i>Aportación de identificación</i>)</p>
FOCALIZACIÓN	<b>F</b>	<p>Se reduce el campo atencional concentrando la atención en una parte de la palabra.</p> <p>— Maestra: "Noo. (a A.) Dí la palabra <i>Diego</i>. <i>Dii</i> (<i>Guía con focalización</i>)</p> <p>— A.: <i>Dddd</i> (<i>aportación de focalización</i>)</p> <p>— Maestra: "Ddiego. La de <i>Diego</i> habla <i>dddiego</i> ¿Y esta otra cómo habla? <i>Navidad</i> ¿Cómo será? ¿Na. Escucha. A., escúchame. Por favor. ¿Cómo será? ¿Navvividad o <i>Naddidad</i>? ¿Cómo será? (<i>Guía con focalización</i>)</p> <p>— A.: "Navv"</p>
AMPLIACIÓN	<b>O</b>	<p>Ampliación del campo atencional desde el fonema o grafema a la palabra completa. Se trata de una labor de contextualización que sitúa y da sentido a una identificación concreta.</p> <p>— Maestra: "¿Esto de quién es? ¿De quién es el nombre éste?" (<i>Demanda de ampliación de foco</i>)</p> <p>— U.: "De Iván" (<i>Aportación de ampliación de foco</i>)</p>
REVISIÓN	<b>V</b>	<p>Lectura de lo que han producido.</p> <p>— Maestra: "¿Qué pone ahí? (a Diego:) Siéntate" (<i>demanda de revisión</i>)</p> <p>— D.: "<i>Cariño</i>, pone" (<i>aportación de revisión</i>)</p> <p>— Maestra: "sí. Pero vamos a ver ¿qué pone ahí?" (<i>señalando toda la frase</i>) (<i>Demanda de revisión</i>)</p> <p>— I.: "Ttee-Aaa-pe-tee-cee-uuu-nnn-aaa-ra-nii-ta-ca-ri-ño" (<i>aportación de revisión</i>)</p>
TRADUCCIÓN	<b>T</b>	<p>Se hace referencia a la intervención de otro participante. No se trata el contenido por sí mismo, sino como parte de un acto de habla realizado por un compañero.</p> <p>— C.: "(escribe) (termina y pasa a Virginia, indicándole la letra que debe escribir) <i>Pe</i>, la <i>e</i></p> <p>— Maestra: "(a V) Dice C. que va la <i>e</i>. No sé. Mira a ver (a C.) Por qué crees tú queva la <i>e</i>" (<i>Retorno con traducción</i>)</p>

Tabla 7.4. Dimensión: *gestión del contenido (continuación)*

CONSERVACIÓN: PERMANENCIA Y MANTENIMIENTO		
PERMANENCIA:		
ANCLAJE	A	<p>Se mantiene activo en la memoria del grupo el contenido que se va a escribir, funcionando como clave para la aplicación de operaciones (identificaciones, focalizaciones, ...) que permitirán realizar la tarea.</p> <p>— Maestra: "A ver. Qué le puede decir. Cuando el amiguete le dice: <i>¿Quieres un poquito de queso? ¿Este qué hemos dicho que le decía? ¿Qué hemos dicho que vamos a escribir? (Demanda de anclaje)</i></p> <p>— V.: "¡Sí, gracias!" (<i>Aportación de anclaje</i>)</p>
REINCIDENCIA	C	<p>Reproducción del contenido de una intervención propia no cercana a la actual.</p> <p>— U.: "Navv vv" (quieren escribir la palabra <i>Navidad</i> y ha identificado la letra <i>v</i>)</p> <p>(Once turnos después):</p> <p>— U.: "Vvv (mirando a Eva, queriéndole indicar la letra que va a continuación)" (<i>aportación reincidente</i>)</p>
RECOGIDA	G	<p>Reproducción total o parcial de contenido de una intervención no cercana de otro participante.</p> <p>— Maestra: "Esta. Si va después la e, ¿no tiene que decir ce?"</p> <p>— D.: "Sí. Pero es que con una, cuando empieza con una, pero cuando se termina pues no se pone así, hay que ponerlo con la ce"</p> <p>(Seis turnos después)</p> <p>— Maestra: "¿Y tú, I., qué piensas?"</p> <p>— I.: "Lo mismo que D." (<i>Recogida</i>)</p>
MANTENIMIENTO:		
COANCLAJE	J	<p>Repetición o completamiento del anclaje inmediato o cercano de un compañero.</p> <p>— Maestra: "(señalando al papel) Sí, bueno, venga. La u (I. se pone a garabatear) Ess-tuu-" (Van a escribir la palabra <i>estupendo</i>)</p> <p>— O.: "pendo" (<i>Coanclaje</i>)</p>
AFIANZAMIENTO	Z	<p>Reproducción o reafirmación del contenido de una intervención propia, manteniendo la propuesta o postura previamente producida por el mismo participante. Si la producción propia es cercana o inmediata, se categoriza como un acto de afianzamiento; si tal producción es lejana, hablaremos de reincidencia.</p>

**Tabla 7.4. Dimensión: gestión del contenido (continuación)**

		<ul style="list-style-type: none"> <li>— D. : "La mía. La redonda" (Indicando la letra que debe escribir a continuación"</li> <li>— Maestra: "No tienes que decirle cuál tiene que poner. Hay que explicarlo en todo caso"</li> <li>— C. : "(a D.) ¿A que va la o?" (<i>Demanda de afianzamiento</i>)</li> <li>— D. : "Sí" (<i>Aportación de afianzamiento</i>)</li> </ul>
REPETICIÓN	R	<p>Reproducción total o parcial de la intervención de otro participante. Si esa reproducción es de una intervención inmediata o próxima, se registra como repetición; si es diferida o relativamente lejana, se registra como recogida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— M. : "Luego la l" (Indicando la letra que va a continuación)</li> <li>— Z. : "la l, la l, ¿eh?" (<i>repetición</i>)</li> </ul>
<b>TRANSFORMACIÓN:</b>		
ELIMINACIÓN	L	<p>Se prescinde, sin aportar alternativas, de una aportación previa por considerarla no válida para el avance en la tarea.</p> <p>N. : "Joooo" (van a escribir el nombre de <i>Jonathan</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestra: "Sí ¿Cuál es ésa?"</li> <li>— N. "la o"</li> <li>— D. : "No. La o no es" (<i>eliminación</i>)</li> </ul>
SUSTITUCIÓN	S	<p>Elimina una producción anterior ofreciendo otra alternativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestra: "(a I., que estaba mirando a la clase) Mira qué letra está poniendo. A ver qué letra crees tú que está poniendo"</li> <li>— I.: "La b"</li> <li>— O.: "No, la mía" (la inicial de su nombre) (<i>Sustitución</i>)</li> </ul>
MATIZACIÓN	M	<p>Se integra un enunciado previo en un enunciado actual añadiendo, completando o reformulando la intervención anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestra: "Venga. Seguid"</li> <li>— R.: "la m"</li> <li>— T.: "La de Germmmmmán" (<i>Matización</i>)</li> </ul>
NO GESTIÓN	#	<p>Ausencia de gestión del contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Maestra: "Venga ¿Vas a pintar o a escribir lo que pone? ¿A escribir lo que pone?"</li> <li>— L.: "Sí"</li> </ul>

### 7.2.4. Dimensión evaluación

Esta dimensión (tabla 7.5) permite abordar la convergencia o divergencia de opiniones entre los participantes. Con sus acuerdos, desacuerdos, problematizaciones y puestas en duda, los participantes evalúan la corrección de las estrategias o soluciones aportadas por sus compañeros. Las categorías de la dimensión evaluación son las siguientes:

1. acuerdo
2. desacuerdo
3. desacuerdo parcial
4. puesta en duda
5. problematización

**Tabla 7.5. Dimensión: evaluación**

<b>EVALUACIÓN</b>		
<b>ACUERDO:</b>		
ACUERDO:	<b>A</b>	<p>Muestra su acuerdo con la propuesta de otro participante indicándolo, asintiendo o repitiéndola.</p> <p>— D. : "Mira, la tuya" (refiriéndose a una letra que también está en el nombre de O.)</p> <p>— O. : "Sí" (<i>Acuerdo</i>)</p>
DESACUERDO	<b>D</b>	<p>Expresa su desacuerdo con la propuesta de otro participante indicándolo, negando o presentando otra propuesta.</p> <p>— Maestra: "(se la quita) Y dale que te pego ¿Quieres pensar, por favor, con tus compañeros lo que va ahora?"</p> <p>— M. : "La i (a sus compañeros)</p> <p>— S. : "No, la ul (señalando la l)" (<i>Desacuerdo</i>)</p>
DESAC. PARCIAL	<b>P</b>	<p>Especifica un aspecto de la producción de otro participante con la que está en desacuerdo.</p> <p>— X. : "Luego la a"</p> <p>— Maestra: "Luego la a, muy bien"</p> <p>— U. : "Luego la a, pero no nos cabe" (<i>Desacuerdo parcial</i>)</p>
PUESTA EN DUDA	<b>U</b>	<p>Sin expresar el desacuerdo, intenta transmitir a otro participante, mediante preguntas insistentes y otras pistas, que ha tenido un fallo o incorrección para que se percate de ello. Al igual que el reflejamiento, es una forma de hacer reflexionar al interlocutor sobre su producción previa.</p>



**Tabla 7.5. Dimensión: evaluación (continuación)**

		<p>— Maestra: "¿Esta letra puede hablar alguna vez zzz? ¿Puede decir alguna vez zzz? ¿I.? (le quita la c) I., Escúchame, por favor ¿Esta letra puede decir alguna vez zz o no?"</p> <p>— I. : (Niega)</p> <p>— Maestra: "¿No? ¿Siempre habla kk?" (en tono de duda) (<i>Puesta en duda</i>)</p> <p>— I. : (Asiente)</p>
PROBLEMATIZAC.	B	<p>Somete a debate una propuesta, pidiendo opinión o una evaluación a los otros participantes. Si en la puesta en duda se intentaba hacer reflexionar a un miembro sobre su producción, en la problematización se intenta que sea el grupo el que realice esta reflexión. Otra diferencia respecto a la puesta en duda, es que en la problematización no hay una evaluación implícita de una propuesta, sino que se pide al grupo un replanteamiento para que reflexionen sobre su actividad. Esta última distinción, en ocasiones, no es captada por los alumnos, de modo que la maestra se ve obligada a aclararles de diversos modos que no hay una evaluación de incorrección en sus solicitudes.</p> <p>— Maestra: "*Sí. Pero, ¿ésta cómo habla? ¿Esta letra con la i, con la P?"</p> <p>— I. : "kiii, kiii"</p> <p>— Maestra: "¿Esta habla ki con la i? ¿Sí? (mira a A. y X.) (<i>Problematización</i>)"</p> <p>— A. : (Asiente)</p>
NO EVALUACIÓN	#	<p>Ausencia de evaluación</p> <p>— Maestra: "Vamos a ver ¿La de Lorenzo cómo habla?" (Ausencia de evaluación)</p> <p>— D. : "Zzzz" (Ausencia de evaluación)</p> <p>— Maestra: "Muy bien" (Evaluación)</p>

### 7.2.5. Dimensión justificación

Los participantes, en el curso de una discusión, son constantemente alentados por la maestra a justificar por qué optan por una respuesta frente a otra dada por otro compañero. La actividad de justificación es una forma de profundizar en el propio proceso de producción lectoescrita. Las actividades de justificación están muy ligadas a las estrategias de gestión de contenido que utilizan los participantes; tanto es así, que en ocasiones la

propia estrategia lectoescrita se convierte en una fuente de evidencia, como sucede con los énfasis fonéticos y las búsquedas de referentes. Podemos identificar tantos tipos de justificación como fuentes de evidencia utilizan los alumnos. Estas fuentes de evidencia, se van enriqueciendo a medida que los niños incrementan su dominio de la lectoescritura. Las fuentes de evidencia identificadas a lo largo de estos dos primeros años de aprendizaje escolar de la lectoescritura, son las siguientes (tabla 7.6):

1. énfasis fonético
2. consecuencia fonética
3. consenso
4. normas lingüísticas
5. autoridad
6. verdad
7. referente
8. inespecífica
9. intento

**Tabla 7.6. Dimensión: justificación**

JUSTIFICACIÓN		
ÉNFASIS FONÉTICO	<b>E</b>	<p>Justifica con la evidencia que aporta un énfasis fonético en una parte de la palabra.</p> <p>— Maestra: "dile por qué va la llll"</p> <p>— P: "fellllll" (están escribiendo la frase feliz Navidad)</p>
CONSECUENCIA FONÉTICA	<b>C</b>	<p>Explicita el error que se cometería al aceptar una propuesta pronunciando cómo sería la palabra en el caso de ir ese fonema en el lugar propuesto.</p> <p>— P: "Va la a" (Han acordado escribir lo tenemos en la aguja de la Catedral y ya han escrito lo tenemos en la agu)</p> <p>— Maestra: "¿Va la a? ¿Lo tenemos en la agu-a?="</p> <p>— P: "=a"</p> <p>— Maestra: "(a I.) A ver. Diselo tú. Lo tenemos en la agu..."</p> <p>— I: "Jjja"</p>
CONSENSO	<b>S</b>	<p>Busca evidencia en previos consensos, reales o virtuales, sobre lo que se debe o no debe hacer.</p> <p>— D.: "(se acerca a ver lo que está escribiendo y le quita el lápiz enérgicamente y visiblemente enfadado) ¡Jo, que pones tantas! ¡Que no, que, que una cada uno! ¡Se pone una cada uno! (coge la goma para borrarlo)"</p>

**Tabla 7.6. Dimensión: justificación (continuación)**

		<p>— Maestra: "No hace falta que lo borres. No hace falta que lo borres. Vale. Ponéis una cada uno, pero no hace falta que lo borres"</p> <p>— D. : "No. Ahora voy a poner yo tres"</p> <p>— Maestra: "D., ¿No acabas de decir que una cada uno? D., Pues una cada uno. Venga= (Justificación basada en un consenso previo)</p> <p>— D. : "Pues me voy a poner dos (letras)"</p>
NORMAS LINGÜÍSTICAS	<b>N</b>	<p>Busca evidencia en una norma lingüística.</p> <p>— Maestra: "Esta. Si va después la e, ¿no tiene que decir ce?" (están discutiendo si hacer se debe escribir con la c o con la z) (solicitud de justificación basándose en las normas lingüísticas)</p> <p>— L. : "Sí. Pero es que con una, cuando empieza con una, pero cuando se termina pues no se pone así, hay que ponerlo con la ce" (Aportación de justificación basándose en la norma lingüística)</p>
AUTORIDAD	<b>A</b>	<p>La evidencia es la autoridad de alguien que no es posible que se equivoque y que apoyaría esa propuesta.</p> <p>— Maestra: "¿Tiene un puntito ahí?" (U. defiende que la i mayúscula debe llevar un punto, pero se está confundiendo con la i minúscula)</p> <p>— U. : "Sí. Me lo enseñó mi madre. Sí"</p>
VERDAD	<b>V</b>	<p>La evidencia es una verdad intrínseca y absolutista que se atribuye a la respuesta dada.</p> <p>— I. : "Va la ca (coge la c) Va ésta"</p> <p>— Maestra: "Pues explícale tú por qué crees que no"</p> <p>— I. : "Porque sí"</p>
INESPECÍFICA	<b>F</b>	<p>Presenta un tipo de evidencia no recogido en el resto de las categorías de la dimensión. También incluimos aquí las solicitudes de justificación, por no solicitarse un tipo de justificación específica.</p> <p>— Maestra: "Pero escúchale, escúchale ¿Por qué crees tú que va esa? Vamos a ver. Déjame el lápiz, I.=" (solicitud de justificación)</p> <p>— S. : "=A mí me suena más así= (justificación inespecífica)</p>

**Tabla 7.6. Dimensión: justificación (continuación)**

INTENTO	I	<p>Realiza un intento de justificación pero no logra terminarlo o encontrar evidencia. A los niños, sobretodo a estas edades, les supone un gran esfuerzo justificar sus respuestas; situación a la que la maestra les somete habitualmente para que adquieran una conciencia reflexiva sobre el lenguaje.</p> <p>— Maestra: "¿Sí o no? ¿Tú qué crees? ¿Se escribe con esa o no?"</p> <p>— U.: "voy a ver, (pensativo)"</p> <p>— Maestra: "A ver. Trae las tarjetas, por favor (a un niño de la clase)"</p> <p>— U.: "Yo creo que menos que no, más que más que..."</p>
NO JUSTIFICACIÓN	#	<p>Ausencia de justificación.</p> <p>— Maestra: "¿Ahí ya pone muñeca? ¿Sí? ¿Estamos todos de acuerdo? (No justificación)</p> <p>— V.: "No" (No justificación)</p> <p>— Maestra: "¿Por qué no?" (Solicitud de justificación)</p> <p>— O.: "Yo sí que estoy de acuerdo" (No justificación)</p>

## 8. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Antes de introducirnos en la interpretación de los resultados, conviene indicar que el trabajo presentado en esta memoria forma parte de una investigación longitudinal que aún se continúa, por lo que habrá posteriores publicaciones a las que se añadan nuevas conclusiones. También es necesario reiterar que el desarrollo del sistema de análisis multidimensional forma parte de dicha investigación en curso. A este respecto, la capacidad explicativa del sistema de análisis ha superado los objetivos iniciales que se plantearon en el proyecto de investigación, aumentando la extensión de los resultados. Por esta razón, y debido al esfuerzo de comprensión que exigiría abarcar toda la información obtenida y la complejidad terminológica del sistema, hemos centrado la exposición de los resultados en las dimensiones de *promoción y gestión de contenido* (ver tabla 7.1), reservando posteriores publicaciones para profundizar en los resultados obtenidos con el resto de las dimensiones.

Como explicamos en el capítulo anterior, las dimensiones *promoción y gestión* reflejan las dos principales funciones del habla como herramienta psicosocial del pensamiento (Vygotzky, 1934/77). La función comunicativa, que se concreta en la dimensión de análisis *promoción de contenido*, y la función intelectual, concretada en la dimensión de análisis *gestión de contenido*.

Situados en estas dos dimensiones de análisis comenzaremos por abordar las estrategias desplegadas por la maestra para facilitar la construcción del conocimiento lectoescritor en los alumnos, y las estrategias destinadas a favorecer la colaboración entre ellos. Esto nos permitirá también conocer el estilo docente de la maestra y su grado de directividad en la transmisión del conocimiento. Posteriormente, estudiaremos cómo los alumnos protagonizan un proceso de apropiación de las estrategias de alfabetización empleadas por la maestra y cómo el uso de estas estrategias por los pequeños se va independizando de las solicitudes de la maestra.

## **8.1. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE LA MAESTRA**

### **8.1.1. Grado de participación de la maestra**

En el modelo tradicional de instrucción, es habitual presentar el aprendizaje como un proceso en que el profesor presenta la información, el alumno la recibe, y el docente comprueba con posterioridad si se ha producido el aprendizaje. Bajo este modelo de enseñanza, al que podemos calificar de directivo, los profesores protagonizan aproximadamente el 70% de los turnos de habla (Flanders, 1962, citado en Pontecorvo y cols, 1989). Dato coherente con dicha perspectiva, en que el alumno es concebido prioritariamente como un receptor de conocimientos.

Contrastando con estos modelos, existen estudios como los de Cazden (1986) y los realizados por Pontecorvo y sus colaboradores, que demuestran que la interacción en el aula no requiere necesariamente del protagonismo y la evaluación constante del profesor para que se produzca el aprendizaje. Las autoras citadas llegan a formular una definición operacional que permite caracterizar la situación de discusión en el aula respecto a la interacción maestro-alumno de corte tradicional, como aquella en la que el docente participa con un porcentaje de intervención de alrededor de un 30% del total del discurso (Pontecorvo, Castiglia y Zucchermaglio, 1989). No obstante, estas autoras reconocen que es fundamental analizar cualitativamente la calidad de las intervenciones de la maestra, así como su repercusión en el comportamiento de los alumnos; circunstancias estudiadas en esta memoria.

Tal como hemos descrito en el capítulo 6, el sistema de enseñanza empleado por la maestra de nuestra investigación tiene como objetivo incentivar la participación de los alumnos y la discusión entre ellos como un medio valioso de aprendizaje. Analizando los datos globalmente (ver

tablas 8.1 y 8.2) podemos apreciar que la participación de nuestra maestra se sitúa en el 33,6%, siendo mayor ésta en el primer curso (37,5%) que en el segundo (31%). No obstante, es necesario distinguir los dos tipos de situación en los que participa la maestra: cuando su presencia es constante en toda la sesión y cuando ésta es parcial.

**Tabla 8.1. Número de intervenciones de los niños y la maestra según el curso**

	3-4 AÑOS	4-5 AÑOS	TOTAL
MAESTRA	1.525	1.914	3.439
NIÑO	2.548	4.257	6.805
TOTAL	4.073	6.171	10.244

**Tabla 8.2. Procentaje de intervenciones de los niños y la maestra según el curso**

	3-4 AÑOS	4-5 AÑOS	TOTAL
MAESTRA	37,50	31	33,6
NIÑO	62,50	69	66,4
TOTAL	100	100	100

Diferenciando la participación de la maestra según la situación de trabajo (ver tablas 8.3 y 8.4) se observa que, lógicamente, ésta es mucho mayor en la situación de presencia constante que en la situación de presencia parcial. La evolución a lo largo de los trimestres es interesante por su coherencia; se puede apreciar que la maestra va interviniendo progresivamente con menos frecuencia y, por lo tanto, los niños tienen un nivel de participación mayor. Esto se observa con una mayor intensidad en la situación de presencia parcial, que parte de un porcentaje de intervenciones cercano a los de las situaciones con presencia constante en el primer trimestre del primer curso, para diferenciarse considerablemente a lo largo del segundo curso. Este dato nos revela que los niños son más autónomos en este segundo año y resuelven con más facilidad la situación de trabajo en grupo solos durante este curso que en el anterior. Los niños, por tanto, han ido aprendiendo a trabajar en grupo de forma autónoma durante estos dos años de contacto inicial con la lectoescritura.

**Tabla 8.3. Porcentajes de intervención de los participantes según curso y situación de trabajo**

	3-4 AÑOS		4-5 AÑOS	
	Constante	Parcial	Constante	Parcial
MAESTRA	44,75	30,2	38,5	18,25
NIÑO	55,25	69,8	61,5	81,75
TOTAL	100	100	100	100

**Tabla 8.4. Porcentajes de intervención de la maestra según el trimestre y la situación de trabajo**

	1.º 3-4 años	2.º 3-4 años	3.º 3-4 años	1.º 4-5 años	2.º 4-5 años	3.º 4-5 años
Constante	44,31	46,17	43,38	37,79	39,28	38,6
Parcial	32,76	32,43	27,05	19,65	16,57	19

Pensamos que, a pesar de no ajustarse exactamente al 30% de intervenciones del que partíamos como criterio para describir una situación de discusión, la maestra de nuestra investigación se sitúa en este tipo de interacción. Primero, porque con niños más pequeños, inexpertos y recién escolarizados el profesor está obligado a ejercer un mayor control comunicativo. Esto queda demostrado porque los porcentajes de intervención de la maestra bajan sistemáticamente durante estos dos años. Parten del 44,31%, y acaban en el 38,6% en la situación de presencia constante, bajando sobretodo en la situación de presencia parcial, donde hay una diferencia del 16,57% entre las primeras y últimas sesiones. Y segundo, porque la naturaleza de sus intervenciones es escasamente directiva, como veremos más adelante.

### 8.1.2. Tipo de participación de la maestra

La dimensión **promoción de contenido** recoge los tipos de intercambios comunicativos que realizan los participantes en torno a la tarea. Las actividades de promoción de contenido, básicamente consisten en solicitar información y hacer contribuciones centradas en incentivar proceso de resolución o en aportar las soluciones directamente.

Las solicitudes de información pueden ser realizadas en forma de **guías**, aportando una pista o clave que ayude al interlocutor a dar con la respuesta, **demandas** de algún tipo de estrategia o respuesta, o **retornos**, esto es, la repetición parcial o total a otro participante de su propia respuesta para que la aclare, corrija o profundice sobre ella. Las contribuciones se pueden centrar en el proceso, es decir, en **aportar** algún tipo de estrategia u observación que permita avanzar en la consecución de una meta, o centrarse en la solución, como es el caso de la acción discursiva caracterizada como **logro**.

Las estrategias de la maestra pueden ser clasificadas en una escala de directividad, entendiendo ésta como el margen de libertad que se ofrece al alumno para gestionar su actividad y aprendizaje.

Estrategias escasamente directivas son las centradas fundamentalmente en el proceso, es decir, en conducir al niño a que él mismo alcance la respuesta. Estas estrategias quedan operativizadas en las categorías de *aportación*, *guía* y *retorno*. En la *guía* la maestra solicita al alumno información ofreciéndole al mismo tiempo pistas; en la *aportación* da información que favorece el avance de la tarea; en el *retorno* repite, reformula o amplía la información introducida por el niño; y con la *demanda de producción* plantea a los alumnos preguntas generales.

Hemos clasificado como estrategias semidirectivas a las preguntas cerradas, es decir, las demandas específicas centradas en el producto, como es la solicitud de identificación de letras, y otras centradas en el proceso, como las *demandas de encuadre*, *de mantenimiento* y *de transformación*. Estos distintos tipos de demanda se aprecian al relacionar la categoría de demanda, de la dimensión de *promoción*, con las diversas categorías de la dimensión de *gestión*.

Estrategias directivas son las que aportan directamente la información que se requiera para resolver alguna parte de la tarea. Es el caso de los *logros*, donde la maestra da directamente la solución a un problema concreto de la tarea.

La evolución que siguen las diferentes estrategias utilizadas por la maestra para fomentar el desarrollo de ideas por parte de los niños se aprecia en las tablas 8.5 y 8.6; en estas tablas se cruza el tipo de estrategias de promoción utilizadas por la maestra con los trimestres en que se ha recogido la información. La división por trimestres refleja tanto el momento de avance de los niños en su progresivo dominio de la escritura, como aspectos cualitativos de las tareas pertenecientes a cada trimestre. Tales aspectos cualitativos, como hemos explicado anteriormente, se traducen en una mayor dificultad de las actividades en los primeros y terceros trimestres. La tabla 8.5 muestra una distribución de frecuencias y la tabla 8.6 presenta los porcen-



tajes de las estrategias utilizadas en cada trimestre. Centramos la interpretación de los resultados en esta última tabla, para poder comparar la variación de estas estrategias a lo largo de estos seis trimestres.

**Tabla 8.5. Frecuencias de las intervenciones de la maestra en las categorías de la dimensión promoción del contenido**

	3-4 años 1.º	3-4 años 2.º	3-4 años 3.º	4-5 años 1.º	4-5 años 2.º	4-5 años 3.º	TOT.
Demandas	163	336	225	426	324	269	1.743
Guías	71	75	140	176	61	106	629
Aportaciones	84	134	76	76	84	160	614
Retornos	8	13	44	36	22	31	154
Logros	—	—	1	1	—	7	9
Total	326	558	486	715	491	573	3.149

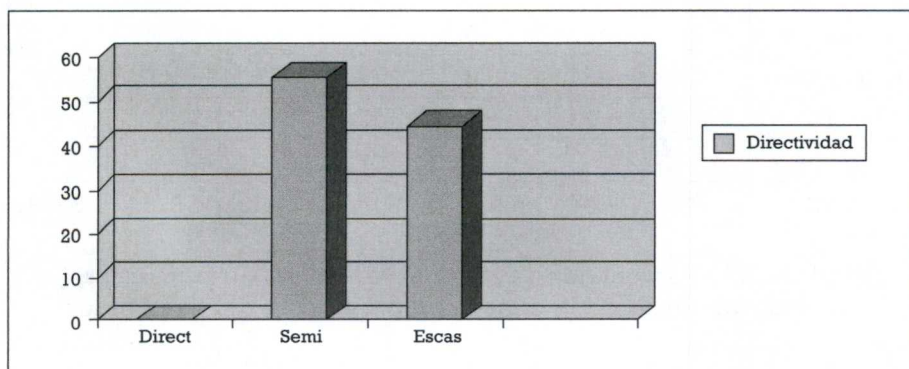
**Tabla 8.6. Porcentajes de las intervenciones de la maestra en las categorías de la dimensión promoción del contenido**

	3-4 años 1.º	3-4 años 2.º	3-4 años 3.º	4-5 años 1.º	4-5 años 2.º	4-5 años 3.º	TOT.
Demandas	50	60,2	46,4	59,6	66	47	55,3
Guías	21,8	13,4	28,8	24,6	12,4	18,5	20
Aportaciones	25,8	24	15,6	10,7	17,1	28	19,5
Retornos	2,4	2,4	9	5	4,5	5,4	4,9
Logros	—	—	0,2	0,1	—	1,1	0,3
Total	100	100	100	100	100	100	100

Haciendo un análisis del estilo educativo de la maestra a lo largo de los dos años, observamos que la *demanda* es su estrategia más utilizada. A las *demandas* les siguen las *guías*, y muy cerca de éstas las *aportaciones* al proceso de elaboración de la respuesta. En el producto se centran fundamentalmente las intervenciones categorizadas como *logros*, que presentan una frecuencia prácticamente inexistente en el discurso habitual de la maestra.

Analizando la tabla se pone de manifiesto que el peso del estilo educativo de la maestra está en la baja directividad (ver figura 8.1). La profesora utiliza fundamentalmente estrategias de tipo semidirectivo (55,3%) y escasamente directivo (44,4%, la suma de las *guías*, *aportaciones* y *retornos*), mientras que las estrategias directivas son casi inexistentes (0,3%). También se aprecia cómo la maestra está más interesada en solicitar información a los alumnos (*demandas* y *guías*, 75,3%) que en aportar información (*aportaciones* y *logros*, 19,8%).

**Gráfico 8.1. Estilo educativo de la maestra**

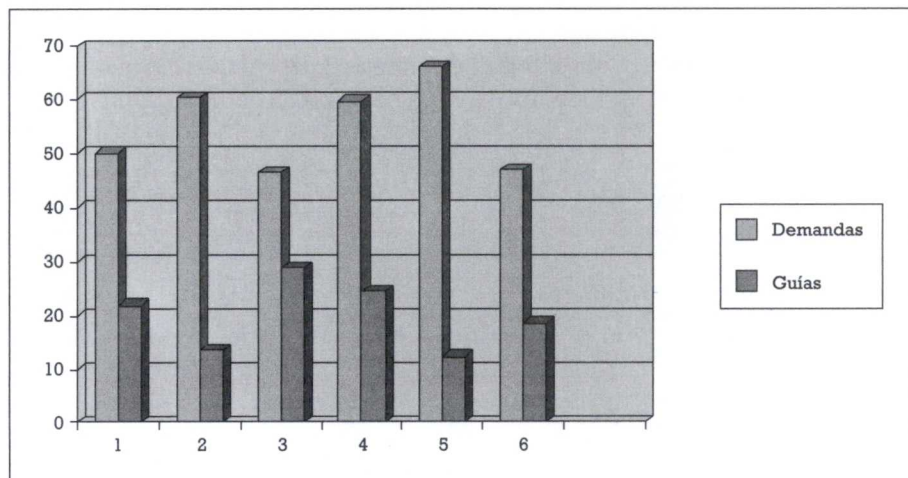


Si analizamos estas dimensiones desde la perspectiva del curso en el que están los alumnos, no aparecen diferencias claras en las estrategias utilizadas por la maestra con los niños de tres y cuatro años. Parece ser que la maestra tiene un estilo educativo homogéneo a lo largo de los dos cursos.

Deteniéndonos en las diferencias que surgen según la dificultad de la tarea y partiendo del hecho de que las tareas más sencillas se situaron en los segundos trimestres, podemos observar la relación que hay entre dos funciones comunicativas de promoción de contenido: la *guía* y la *demanda* (ver figura 8.2). Las *demandas* aumentan en los segundos trimestres, mientras que las *guías* disminuyen en estos trimestres en que las tareas son más sencillas.

Esta variación observada responde a que en las tareas más fáciles la maestra se permite hacer más preguntas (*demandas*) a los niños para que profundicen en lo que ya saben, mientras que les aporta más ayudas (*guías*) en las tareas de más dificultad.

Gráfico 8.2. Porcentaje de las estrategias de *demanda* y *guía* presentadas por la maestra



En las *aportaciones* no se observa variación respecto a la dificultad de la tarea. Sin embargo, el porcentaje de *retornos* (tabla 8.6), que consisten en devolver al interlocutor su propia intervención para que profundice sobre ella, va en aumento en el primer curso para estabilizarse en el segundo. Al parecer, el *retorno* es una estrategia de comunicación entre maestra y alumno cuyo uso ha pasado por un periodo de rutinización durante el primer curso.

## 8.2. ANALISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS

### 8.2.1. Destrezas lectoescritoras y habilidades discursivas

Los resultados del estudio longitudinal en la dimensión de **gestión de contenido**, reflejan la evolución de los niños en la adquisición de destrezas lectoescritoras y habilidades discursivas para llevar a cabo las tareas de grupo. Articularemos la explicación de los resultados en torno a dos condiciones de variación interna de la dimensión analizada. La primera condición de variación son los seis momentos de avance en el dominio de lectoescritura en que hemos dividido los dos años de aprendizaje de los niños (trimestres), y la segunda es la dificultad de la tarea.

Los resultados del análisis categorial muestran que los alumnos, en el segundo año, gestionan más el contenido de sus respuestas; es decir, verbalizan y elaboran más sus acciones en torno a la tarea, y esto hace que disminuya el porcentaje de turnos registrados como **no gestión**. En la misma línea, se observa una progresiva especialización del discurso de los niños en las tareas de lectoescritura. Esto se aprecia en la evolución comparativa que siguen las gestiones generales frente a las gestiones del contenido más especializadas, que exponemos a continuación.

Las **producciones** generales, es decir, discursos que no se concretan en una estrategia específica aplicada a la tarea, son la forma de gestión del contenido más frecuente en los alumnos (tabla 8.7), y una de las más frecuentes en la maestra, tal como se ha visto en apartados anteriores.

**Tabla 8.7. Estrategias de gestión del contenido manifestadas en el discurso de los alumnos**  
(Porcentajes sobre el total de intervenciones de los alumnos)

TRIMESTRES:	1	2	3	4	5	6	porcentaje
EDAD:	3-4	3-4	3-4	4-5	4-5	4-5	GENERAL:
NO GESTIÓN	26,4	33	30,5	16,6	21,5	20	22,4
PRODUCCION	49,6	24,5	32,7	15,6	10,5	18,3	20,2
IDENTIFIC.	4,5	10,3	9,7	12,9	12,4	11,2	11,2
FOCALIZAC.	0,0	4,6	1,0	11,7	19,6	13,9	11,1
AFIANZAM.	5,9	2,1	5,8	10,9	6,0	8,7	7,4
ANCLAJE	0,3	11,0	6,5	8,3	6,9	5,6	7,1
MATIZACION	2,1	5,2	4,4	2,6	6,4	6,3	4,7
REPETICION	3,9	2,8	2,9	5,1	5,1	4,3	4,4
REVISION	0,0	0,0	0,2	3,4	3,3	5,5	2,9
COANCLAJE	0,3	3,1	2,9	3,7	1,0	1,6	2,3
AMPLIACION	0,0	0,9	0,5	1,4	3,8	1,0	1,6
SUSTITUCION	1,2	0,1	1,0	3,9	0,9	0,2	1,5
TRADUCCION	2,4	1,9	1,0	0,7	1,7	2,2	1,5
ELIMINACION	3,0	0,1	0,2	2,4	0,6	0,5	1,2
RECOGIDA	0,3	0,0	0,7	0,3	0,1	0,1	0,3
REINCIDENC.	0,3	0,1	0,0	0,5	0,0	0,1	0,2
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

Porcentajes de uso de cada estrategia por trimestre

En la evolución de las **producciones** generales en torno a la tarea se observa que los alumnos van disminuyendo su uso en más de un 50% del primer al segundo año de experiencia escolar con la lectoescritura y, en su lugar, aumenta de forma generalizada el uso de las otras estrategias, más específicas, de gestión del conocimiento. Este hecho nos está poniendo de manifiesto que, en edades tan tempranas, niños de tres a cinco años introducidos en este sistema de aprendizaje son capaces de ir especializando el discurso destinado a resolver en grupo tareas de lectoescritura.

Haciendo una comparación entre la evolución de las **producciones** genéricas de los alumnos y las demandas de producción de la maestra, esto es, demandas generales o abiertas que dirige a los alumnos, podemos ver si la progresiva especialización de las respuestas de los alumnos está ligada a una progresiva especialización de las demandas de la maestra (tabla 8.8).

**Tabla 8.8. Evolución comparativa de las producciones generales de los alumnos y la maestra**

TRIMESTRES:	1 (d)	2 (f)	3 (d)	4 (d)	5 (f)	6 (d)
EDAD:	3-4	3-4	3-4	4-5	4-5	4-5
DEMANDAS DE PRODUCCIÓN (maestra)	32,2	15,6	22,0	25,7	12,4	15,7
PRODUCCIÓN (alumnos)	49,6	24,5	32,7	15,6	10,5	18,3

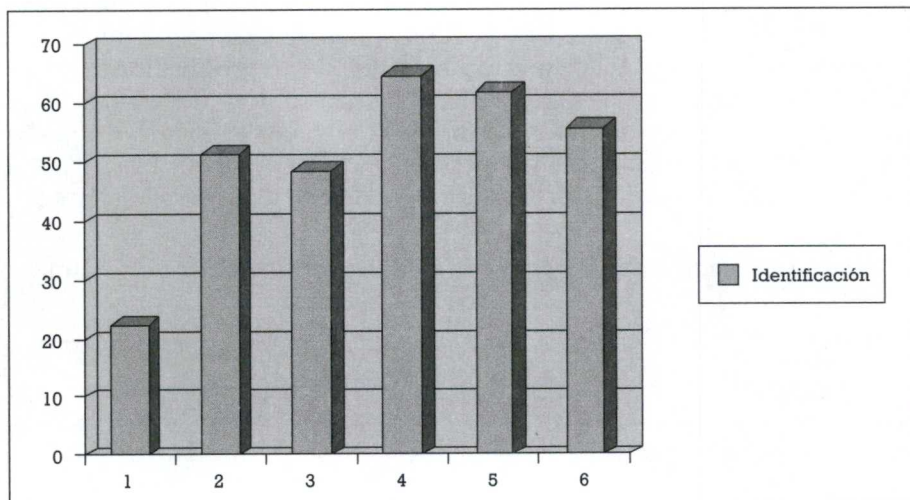
Porcentajes de cada estrategia por trimestres. En las casillas en que se indica el orden total del trimestre, aparecen entre paréntesis las letras "d" o "f", para indicar los trimestres que se corresponden con tareas difíciles o fáciles para los niños.

En la tabla comparativa, se puede ver que la maestra disminuye sus demandas generales del primer al segundo año, pero sus alumnos disminuyen de forma mucho más acusada sus producciones generales. Esto nos permite añadir que los niños, además de ir especializando sus enunciados en forma de estrategias específicas sobre las tareas de escritura, también se van haciendo menos dependientes de las demandas de la maestra para producirlos.

El aumento del uso de estrategias especializadas de gestión del contenido de la tarea, se manifiesta principalmente en las actividades de *identificación*, *focalización*, *repetición* y *matización* (tabla 8.7). Las identificaciones de letras experimentan un primer aumento en el segundo trimestre del primer año y un segundo aumento a principios del segundo curso, donde mantienen cierta estabilidad

a lo largo del año (figura 8.3). Parece ser que una vez adquiridas unas destrezas básicas de lectoescritura, los niños no necesitan destinar más intervenciones a identificar explícitamente unidades de contenido, sino a elaborarlas mediante otras estrategias, tales como las *focalizaciones*, *matizaciones* o *revisiones*.

**Gráfico 8.3. Evolución de la estrategia de identificación**



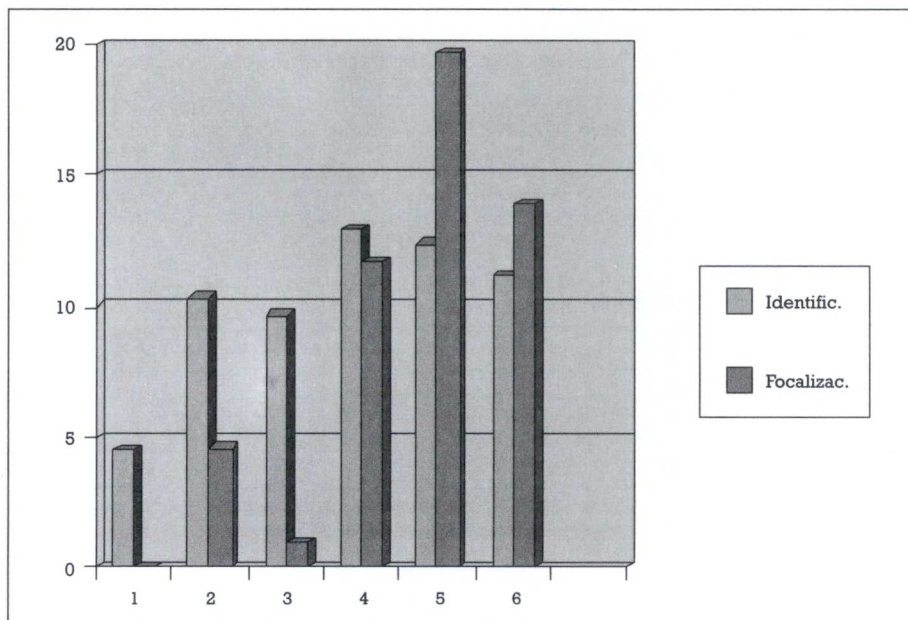
Los procedimientos discursivos que los niños utilizan para gestionar sus procesos atencionales sobre el contenido lectoescritor se recogen en las categorías de **identificación** de fonemas y grafemas, **focalización** y **ampliación**, según se reduzca o amplíe el foco atencional de la palabra al fonema/grafema o del fonema/grafema a la palabra.

**Tabla 8.9. Evolución de las estrategias de encuadre manifestadas en el discurso de los alumnos (porcentajes sobre el total de intervenciones de los alumnos)**

TRIMESTRES:	1 (d)	2 f)	3 (d)	4 (d)	5 (f)	6 (d)	
EDAD:	3-4	3-4	3-4	4-5	4-5	4-5	% general
IDENTIFIC.	4,5	10,3	9,7	12,9	12,4	11,2	11,2
FOCALIZAC.	0	4,6	1,0	11,7	19,6	13,9	11,1
AMPLIACIÓN	0	0,9	0,5	1,4	3,8	1	1,6

Porcentajes de uso de cada estrategia por trimestre.

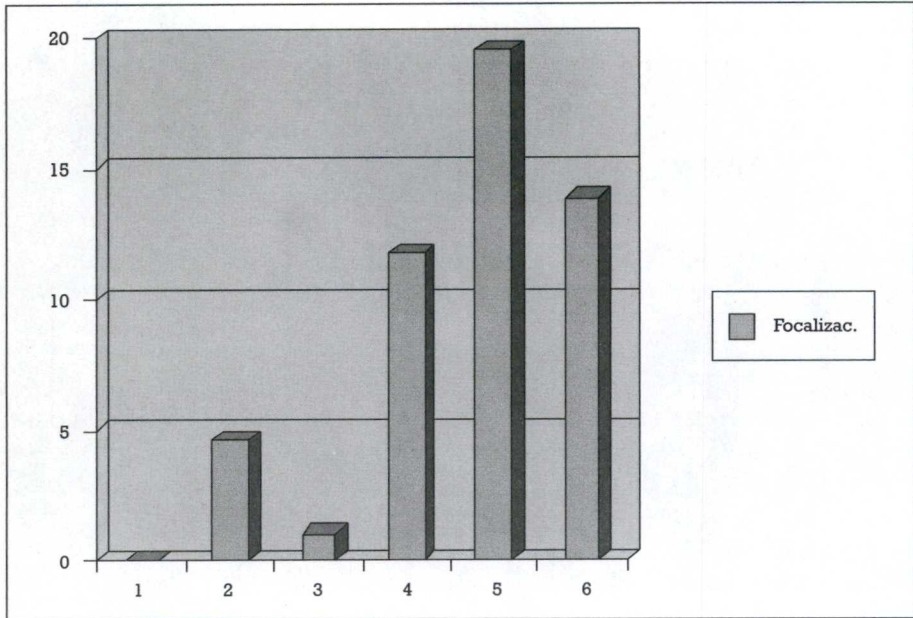
Gráfico 8.4. Evolución de las estrategias de *identificación* y *focalización*



Las *identificaciones* y las *focalizaciones* son las estrategias específicas de *gestión* del contenido de la tarea más utilizadas (tablas 8.7 y 8.9 y figura 8.4). Ambas experimentan un aumento de uso en el segundo curso, pero su evolución y distribución respecto a la dificultad de la tarea es diferente. Tras una subida a mediados del primer curso y otra a principios del segundo, las *identificaciones* llegan a un tope y tienden a estabilizarse. Las *focalizaciones* experimentan un aumento más acusado que las *identificaciones* del primer al segundo curso y, además, se muestran sensibles a la dificultad de la tarea.

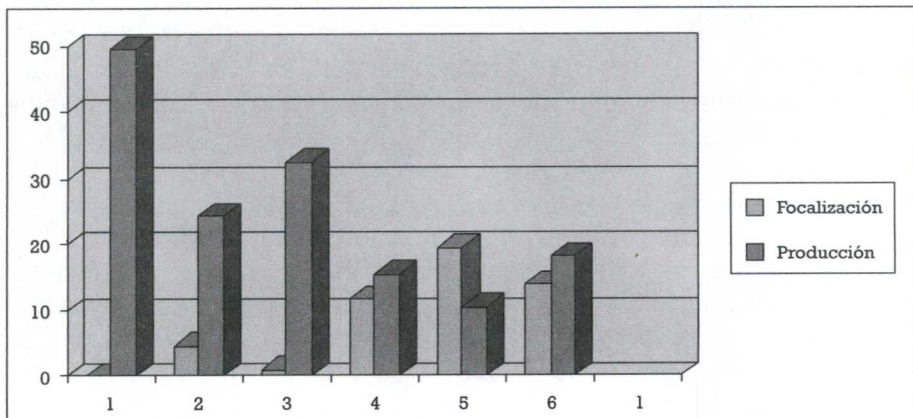
En el caso de las *focalizaciones* (fig.5), se observa una tendencia al alza en los segundos y quintos trimestres, los de tareas menos difíciles, en comparación con los trimestres colaterales. Parece ser que, cuando los alumnos dominan mejor las rutinas de la tarea y las destrezas lecto-escritoras, se pueden permitir hacer más *focalizaciones*, o desplazamientos de la atención de la palabra anclada, objeto de la tarea, a sus componentes gráficomicos o fonémicos. En este marco de sensibilidad a la

**Gráfico 8.5. Evolución de la estrategia de focalización**



dificultad de la tarea, nos encontramos con que las producciones de discurso general en torno a la tarea, siguen una tendencia inversa a las focalizaciones (figura 8.6).

**Gráfico 8.6. Evolución de las estrategias de focalización y producción**

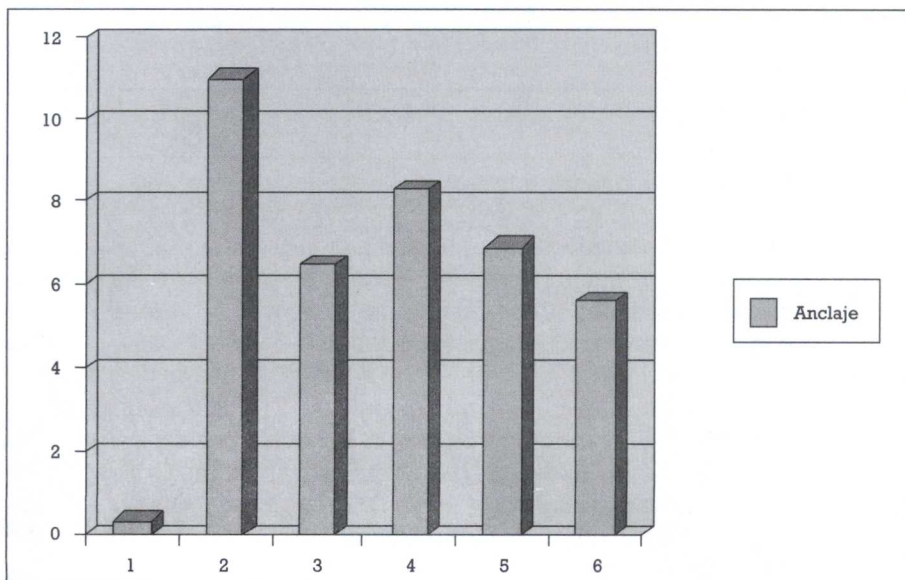




Vemos, por tanto, que el discurso en torno a la tarea es más genérico e inespecífico en las tareas difíciles y en los primeros momentos de avance en el dominio de la lectoescritura; las tareas más familiares permiten al niño poner en práctica estrategias más específicas. Por su parte, el uso de estrategias más específicas de gestión de contenido, como *focalizaciones* o *ampliaciones de foco* (tabla 8.9 y figura 8.6), aumenta conforme avanza el dominio de la lectoescritura y las tareas les van resultando más familiares, como las de los segundos trimestres de cada curso.

En tercer lugar por orden de frecuencia relativa de uso (tabla 8.7), el **anclaje** es una de las operaciones de gestión de contenido más básicas. Siendo una estrategia de permanencia, el **anclaje** permite mantener presente en el discurso explícito el tópico central de la tarea, que, en el caso de las tareas que analizamos, es la palabra o frase a escribir en grupo. En sus primeras tomas de contacto con la lectoescritura los niños no son capaces de utilizarla. Han de familiarizarse con las actividades de lectoescritura para empezar a preocuparse por mantener activo en la memoria, mediante repeticiones explícitas, el contenido que tienen que escribir. Cuando esto se consigue, en el segundo trimestre del primer año, el uso de la operación de anclaje experimenta una fuerte subida, que no se mantiene tan elevada al final de curso, cuando empiezan a utilizar otras estrategias (fig. 7). En el

**Gráfico 8.7. Evolución de la estrategia de anclaje**



segundo año se observa una disminución progresiva de las operaciones de anclaje. Cada vez necesitan menos reactualizar verbalmente la palabra o frase central de la tarea de lectoescritura.

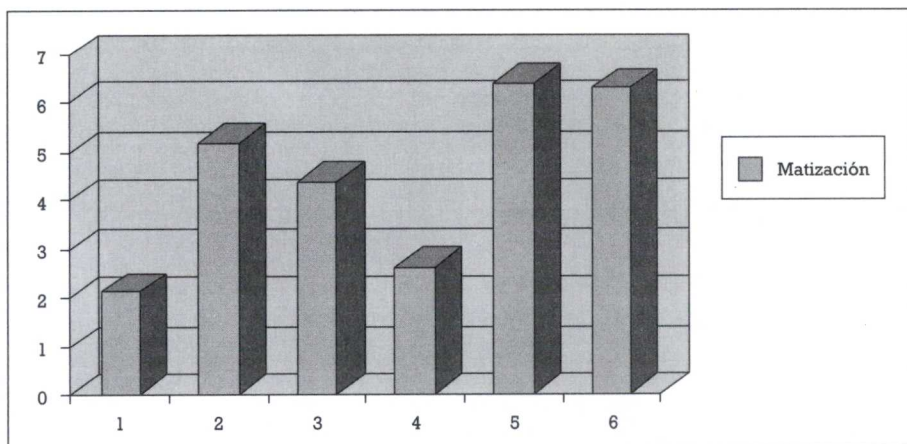
La operación de **revisión** podría considerarse un espejo de la operación de **anclaje**, cuyo contenido no es la palabra por escribir, sino la palabra o parte de la palabra que ya ha sido escrita. La coordinación entre la escritura y la revisión (lectura de lo escrito por el alumno) en los primeros momentos del aprendizaje, tal como se afirma en diversas investigaciones psicolingüísticas; no correlaciona desde el punto de vista evolutivo (Read, 1981; Teberosky, 1992). Así vemos que la *revisión*, a pesar de que es muy demandada por la maestra (tabla 8.10), es prácticamente inexistente en el primer año. En el segundo año, los alumnos ya ofrecen más respuestas a las **demandas de revisión** de la maestra.

**Tabla 8.10. Evolución de las estrategias de revisión en los alumnos y en la maestra**

TRIMESTRES:	1 (d)	2 (f)	3 (d)	4 (d)	5 (f)	6 (d)
EDAD:	3-4	3-4	3-4	4-5	4-5	4-5
REVISIÓN (alumnos)	0	0	0,2	3,4	3,3	5,5
DEMANDAS DE REVISIÓN (maestra)	1,1	14,5	0,7	6,3	3,6	3,5
REVISIÓN (maestra)	1,2	0,2	1,1	1,9	3,8	11,1

Porcentajes de uso de cada estrategia por trimestre.

La operación de **matización** sigue una evolución diferente al resto de las estrategias desplegadas por los alumnos. Es la operación más claramente indicadora de profundización en el tratamiento de un tema por parte del grupo, dado que consiste en reformular la intervención de otro participante completándola o transformándola parcialmente de cara a lograr una mayor adecuación a los objetivos de la tarea. La frecuencia relativa de matizaciones experimenta un aumento moderado según avanzan los trimestres de cada curso. Viendo la evolución de las **matizaciones** dentro de cada curso, observamos que el uso de esta estrategia sigue tres fases. En los primeros trimestres muestra la más baja frecuencia, en los segundos se eleva su uso y en los terceros se estabiliza con aparente independencia de la dificultad de la tarea (fig 8).

Gráfico 8.8. Evolución de la estrategia de *matización*

Esta distribución nos indica que nos encontramos con una estrategia que requiere del entrenamiento a lo largo del curso para que se exprese. Prueba de esto es que a principios del segundo curso disminuye su uso respecto al nivel alcanzado al final de curso del año anterior para casi situarse al mismo nivel que en el primer trimestre del primer año, y luego vuelve a experimentar un aumento en el segundo trimestre que se mantiene en el tercero, al parecer, con independencia de la dificultad de la tarea. De modo que hay habilidades discursivas de profundización en torno a la tarea que, al margen del avance de los niños en lectoescritura, requieren de la práctica de conversación en torno a la tarea para que se expresen con mayor frecuencia.

Las **matizaciones**, además de un índice de profundización, al ser referidas a las producciones de otros participantes, son indicadores de actividad argumentativa. Esto último sucede de forma más directa con las **repeticiones** y **afianzamientos** (tabla 8.11).

Los **afianzamientos** indican actividad argumentativa porque son confirmaciones de opiniones o propuestas expresadas que se deben a que otro participante demanda su confirmación o a que éste encuentra necesario insistir en su propuesta. En esta línea, se observa que la frecuencia relativa de **afianzamientos** casi se duplica en el segundo año, y que mantienen una distribución regular en función de la dificultad de la tarea. Concretamente, hay más **afianzamientos** o **tomas de posición** argumentales en las tareas difíciles (fig 9) donde tienen que hacer más esfuerzos para ponerse de acuerdo.

**Tabla 8.11. Evolución de las estrategias de afianzamiento en los alumnos y en la maestra**

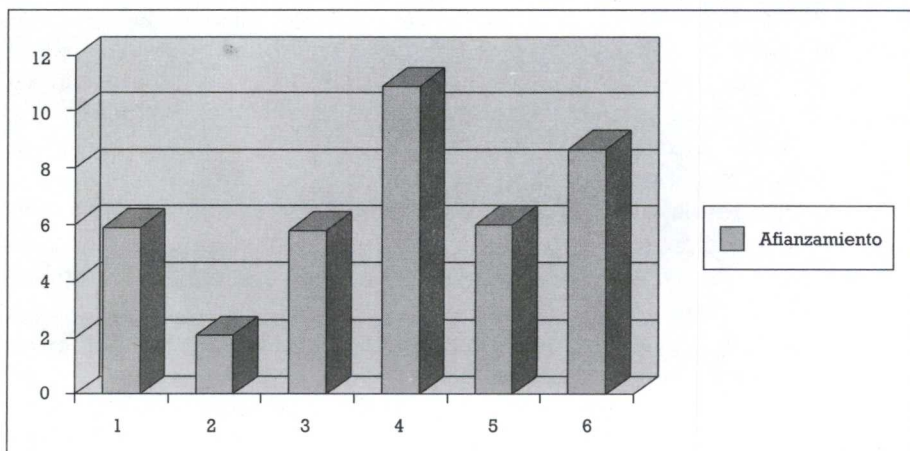
TRIMESTRES:	1 (d)	2 (f)	3 (d)	4 (d)	5 (f)	6 (d)
EDAD:	3-4	3-4	3-4	4-5	4-5	4-5
AFIANZAMIENTO (alumnos)	5,9	2,1	5,8	10,9	6	8,7
DEMANDA DE AFIANZAMIENTO	2,3	3,3	0,4	3,9	3	2,4

**Evolución de las estrategias de repetición en los alumnos**

TRIMESTRES:	1 (d)	2 (f)	3 (d)	4 (d)	5 (f)	6 (d)
EDAD:	3-4	3-4	3-4	4-5	4-5	4-5
REPETICIÓN (alumnos)	3,9	2,8	2,9	5,1	5,1	4,3

Porcentajes de uso de cada estrategia por trimestre.

**Gráfico 8.9. Evolución de la estrategia de afianzamiento**



Comparando la evolución de las demandas de afianzamiento por parte de la maestra y de los afianzamientos dados por los alumnos, podemos ver la ausencia de una relación directa entre éstos. Las demandas de afianza-

miento por parte de la maestra no experimentan una subida clara en el segundo año ni una dependencia de la dificultad de la tarea, tal como sucede con las aportaciones de afianzamientos o confirmaciones de los alumnos. Este dato nos indica que los alumnos van involucrándose progresivamente en actividades argumentativas, en concreto en la actividad de toma y mantenimiento de postura, con relativa independencia de las demandas de la maestra; un índice de autonomía en el uso de esta estrategia.

Paralelamente a un aumento de los afianzamientos en las propias opiniones, hay un aumento, en el segundo año, de las repeticiones del contenido producido por otros participantes. Un indicador de mimesis en la actividad argumentativa, dado que los alumnos recogen y repiten el contenido específico producido por otro participante para integrarlo en su propio discurso. De modo que los alumnos no sólo se afianzan en sus posturas, sino que también van siendo más capaces de adscribirse a las respuestas dadas por sus compañeros.

### 8.2.2. Producción comunicativa

El estudio de la dimensión **promoción de contenido** recoge la actividad comunicativa en torno a la tarea. Los participantes solicitan información y hacen contribuciones centradas en el proceso o en el producto. Las solicitudes de información pueden ser realizadas en forma de **guías**, aportando una estrategia que ayude a su interlocutor a dar la respuesta, **demandas** de algún tipo de estrategia o respuesta, o **retornos**, esto es, la reproducción parcial o total a otro participante de su intervención para que la aclare, corrija o profundice sobre ella. Las contribuciones se pueden centrar en el proceso, es decir, en **aportar** algún tipo de estrategia u observación que permita avanzar en la consecución de una meta, o centrarse en el producto; tal es el caso de los **intentos** y **logros** generados.

Las **aportaciones** al proceso de realización de la tarea representan, con diferencia, la forma de promoción de ideas más utilizada por los niños (tabla 8.12). Sin embargo, en la maestra se manifiesta una diferencia de función en la promoción de ideas, ya que en su caso, las demandas y las guías, tal como hemos analizado con anterioridad, presentan una frecuencia relativa mayor que las aportaciones al proceso conversacional en torno a la tarea. En esta estrategia no se ven tendencias específicas en función del curso o de la dificultad de la tarea por parte de los alumnos.

**Tabla 8.12. Actos de promoción de contenido en los alumnos**

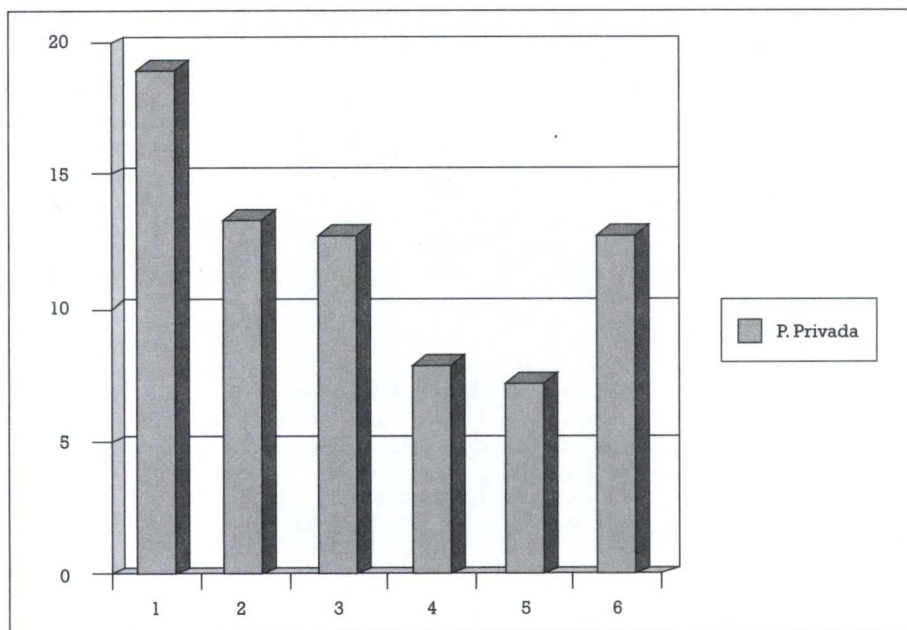
TRIMESTRES:	1 (d)	2 (f)	3 (d)	4 (d)	5 (f)	6 (d)	
EDAD:	3-4	3-4	3-4	4-5	4-5	4-5	% general
APORTACIÓN	59,1	77,8	64,4	74,3	73,6	65,4	70,8
P. PRIVADA	19	13,3	12,8	7,9	7,2	12,7	10,7
LOGRO	3,9	0,6	2,7	5,4	8,5	10	6
INTENTO	10,4	0	8,7	8,5	2,7	4,6	5,5
DEMANDA	2,1	4,2	7,0	1,8	3,5	4,0	3,4
DUDA	2,4	2,8	0,7	1,3	1,7	2	1,8
OMISIÓN	2,7	1,2	1,7	0,4	2,1	0,3	1,1
GUÍA	0	0,1	1,9	0,2	0,6	0,6	0,5
RETORNO	0,6	0	0	0,2	0	0,5	0,2
Sumatorio	100	100	100	100	100	100	100

Porcentajes de uso de cada estrategia por trimestre.

Sí se observan tendencias específicas en la **producción privada** (no promoción), una forma de actividad individual, no verbalizada y no dirigida a otro participante. En las intervenciones categorizadas como producción privada, los alumnos realizan su actividad de escritura, o de revisión en momentos más avanzados de su dominio de la lectoescritura, sin acompañarla de un fin comunicativo. A continuación interpretamos la progresión que este comportamiento ha seguido en estos dos primeros años de contacto de los niños con la lectoescritura a través de las prácticas en que les ha introducido la maestra.

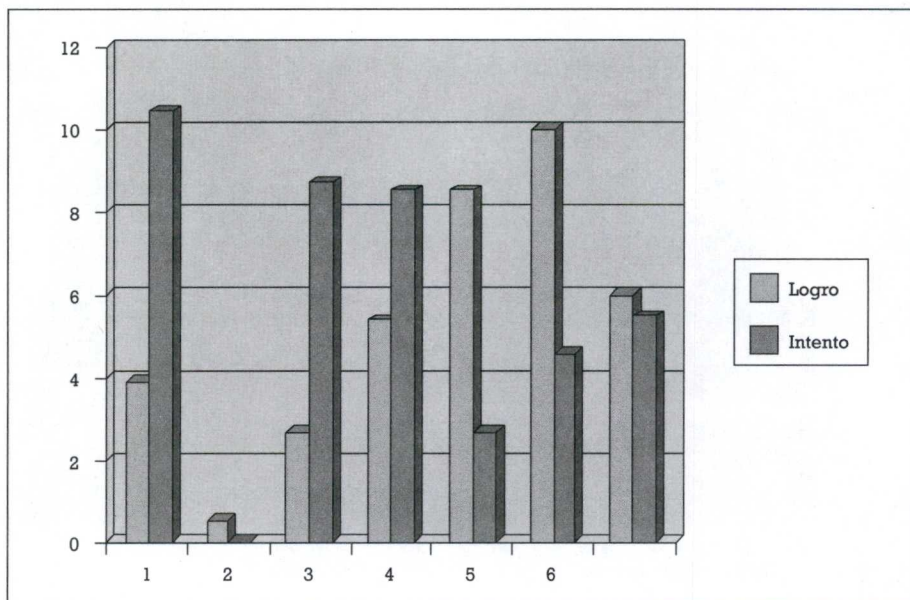
A los tres años, y coincidiendo con su inicio en las prácticas cooperativas en torno a tareas propuestas por la maestra, es cuando los niños destinan un mayor porcentaje de sus intervenciones en la tarea a una actividad individual, tal como se observa en el primer trimestre del primer año (tabla 8.12, figura 8.10). Ya en el siguiente trimestre, el porcentaje de producción privada se reduce considerablemente, experimentando otro bajón en el primer trimestre del segundo año. Los niños progresivamente van socializando cada vez más su actividad en torno a la tarea. Sin embargo, en el tercer trimestre del segundo año, los niños, al haber avanzado en su nivel lectoescritor, incrementan el tiempo que dedican a la producción privada.

Gráfico 8.10. Evolución de la estrategia de producción privada



A las producciones privadas siguen, en orden de frecuencia, los intentos y los logros. Los **intentos** de los alumnos de dar soluciones directas a puntos concretos de la tarea, se reducen en los primeros y terceros trimestres del primer al segundo año, presentando una frecuencia visiblemente superior en las tareas difíciles o menos familiares para ellos (tabla 8.12, figura 8.11). Por lo tanto, tenemos que con la dificultad de la tarea se incrementan las producciones generales en detrimento del uso de estrategias más especializadas, así como los intentos no exitosos de dar soluciones directas.

Esta tendencia de los alumnos a centrarse más en proponer soluciones directas en las tareas difíciles, se da, además de con los intentos, con los logros en el primer año. En circunstancias en que aumenta la dificultad de las tareas, las estrategias específicas son más difíciles de aplicar para los alumnos, y ante esta dificultad, su discurso en torno a la tarea se vuelve más general y se aventuran más a probar con la solución directa. Sin embargo, en el segundo año, el número de logros se independiza de esta tendencia en función de la dificultad, incrementándose éstos sucesivamente a lo largo de los tres trimestres (tabla 8.12, figura 8.11). Por tanto,

Gráfico 8.11. Evolución de la estrategia de *logro e intento*

en el segundo curso, la frecuencia de logros va aumentando frente a la de intentos, y además se borra en los logros el efecto "dificultad de la tarea" del primer año.

Por último, describiremos la progresión de las *demandas* que efectúan los alumnos a lo largo de los dos cursos. La *demandas*, al igual que las *matizaciones*, *repeticiones* y *afianzamientos*, son índices de actividad argumentativa en torno a la tarea. La maestra es el participante que más demanda, en parte, por querer propiciar este tipo de actividad en el grupo. Sin embargo, que un niño demande a otro una actuación en torno a la tarea es más difícil en estas edades y en las primeras fases de contacto con la lectoescritura, donde la actividad les exige demasiados recursos atencionales como para destinar un excedente de éstos a lo que está haciendo o podría hacer el compañero. No obstante, a lo largo de los cursos se puede observar un incremento progresivo en las demandas (tabla 8.13, figura 8.12); los alumnos van demandando cada vez más, con lo cual, van siendo progresivamente más capaces de integrar la actividad propia con la de otros compañeros. También hay un efecto intercurso que muestra que los niños hacen más demandas en el



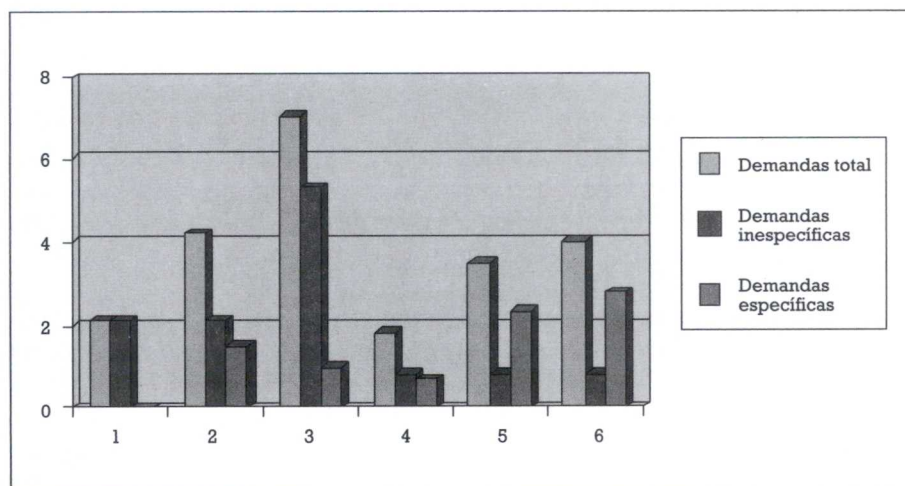
primer año que en el segundo. Observando la evolución particular de cada tipo de demanda, encontramos un decremento acusado en las **demandas de producción o inespecíficas**, mientras aumentan las demandas de todos los demás tipos de gestión, **demandas específicas**, que implican una mayor precisión en el manejo de estrategias para resolver la tarea de lectoescritura.

**Tabla 8.13. Tabla comparativa de las demandas en los alumnos**

TRIMESTRES:	1 (d)	2 (f)	3 (d)	4 (d)	5 (f)	6 (d)
EDAD:	3-4	3-4	3-4	4-5	4-5	4-5
DEMANDAS TOTAL	2,1	4,2	7,0	1,8	3,5	4,0
DEMANDAS INESPECÍFICAS	2,1	2,1	5,3	0,8	0,8	0,8
DEMANDAS ESPECÍFICAS	0	1,5	1	0,7	2,3	2,8

Porcentajes de uso de cada estrategia por trimestre.

**Gráfico 8.12. Evolución de la estrategia de demanda**



## 9. CONCLUSIONES

En los últimos años, hemos asistido a un proceso de cristalización en las prácticas educativas de cambios paradigmáticos en lo que entendemos por la comunicación y por el niño como participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El planteamiento de la escuela como lugar de transmisión de conocimientos, que concede poca importancia al niño como ser que ha de "construirse" socialmente, se ha ido modificando considerablemente. Esta evolución, se ha visto reflejada en un progresivo aumento de las investigaciones empíricas dirigidas a destacar la función de la interacción en el desarrollo integral del niño. No obstante, en el ámbito de la Educación Infantil, las publicaciones sobre interacción entre iguales son escasas.

Entre los trabajos revisados en este estudio hemos destacado, por las conexiones que presentan con nuestros objetivos, los realizados por Pontecorvo y cols. Estas autoras estudian la situación de conversación en clase que denominan *discusión* y que facilita el razonamiento colectivo. Los niños construyen su conocimiento tanto a través de los acuerdos (consenso) como de los conflictos, en los que se pone de manifiesto los puntos de vista opuestos entre los miembros del grupo. Los consensos son esenciales para la puesta en circulación de la información, y, a su vez, las oposiciones facilitan la progresión en el razonamiento y el análisis del problema a través del enfrentamiento de unas posturas con otras. Progresión que se manifiesta en las justificaciones de los puntos de vista propios de cada niño y en las contrargumentaciones que utilizan para convencer al otro. Estos interesantes trabajos sobre discusión están realizados con niños de más de cinco años de edad.

Nuestro interés concreto se ha centrado en estudiar los procesos discursivos utilizados por los niños en el inicio de la alfabetización, cuando comienzan a tener contacto con la lectoescritura, a través de tareas significativas cercanas a su experiencia concreta con su entorno cotidiano. Estos contactos surgen desde momentos muy tempranos de su vida, tal como ponen de manifiesto los modelos constructivistas en los que se sustentan nuestros presupuestos teóricos. Este interés nos ha llevado a seleccionar como participantes de la investigación a niños que se inician en la lectoescritura, es decir, niños de tres o cuatro años que comienzan el primer curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil, momento en el que se inicia la escolarización para gran parte de los niños.

Nos interesaba observar si las prácticas conversacionales significativas, propuestas por la maestra de la investigación, pueden ser fuentes de ense-

ñanza fundamentales en el inicio de la alfabetización. Tal constatación demandaba una investigación longitudinal en que se analizase cómo en estas situaciones los niños se apropiaban progresivamente de las estrategias discursivas que les proporcionaba la maestra para aprender a escribir.

El estilo educativo de la maestra fue también sometido a análisis, elemento decisivo para que estas prácticas educativas lleguen a hacerse factibles. Analizando el estilo comunicativo de la maestra, hemos mostrado cómo resuelve las diferentes situaciones de interacción con sus alumnos para orientarles hacia la conversación, el debate y la puesta en práctica de las estrategias que les aporta para facilitarles la escritura.

Así se han configurado las dos amplias líneas de análisis que hemos presentado. Por una parte, la participación de la maestra y su estilo docente; y por otra, la participación de los niños, considerando para su estudio que la actuación de la maestra es la fuente principal desde la que se organiza la conversación entre los niños.

Como se ha podido observar a lo largo de la lectura de este trabajo en este momento hemos presentado los primeros resultados de la línea de investigación generada, pero el sistema de análisis que hemos desarrollado nos permite continuar, en próximas publicaciones, aportando una mayor riqueza informativa. Hay elementos que todavía no hemos abordado y que creemos que van a aportar datos relevantes; como la consideración de la presencia completa y parcial de la maestra en los grupos de trabajo; la diferencia entre los niveles de los niños en cuanto al conocimiento lectoescritor; y algunas dimensiones de análisis en cuyas posibilidades profundizaremos más adelante. Todo ello será motivo para continuar con este trabajo, que se ha convertido en una línea de investigación en pleno desarrollo.

Entre los resultados que hemos ido describiendo en páginas anteriores vamos a destacar en estas conclusiones los que nos parecen más relevantes.

En primer lugar, podemos concluir que el sistema de categorías desarrollado es capaz de dar cuenta del estilo docente utilizado por la maestra en el aula. La participación del docente en la discusión en grupo y la calidad de sus intervenciones, analizadas a través de las dimensiones *gestión* y *promoción* del conocimiento, nos indica su grado de *directividad*, entendida ésta como el margen de libertad que se ofrece a los alumnos para gestionar su actividad y aprendizaje. En el caso de la maestra participante en esta investigación, el sistema de categorías utilizado nos ha permitido constatar regularidades en su estilo educativo. Estos resultados ponen de manifiesto que la maestra utiliza fundamentalmente un estilo no directivo en el que incentiva la participación de los niños mediante estrategias tales

como las *guías*, las *aportaciones*, los *retornos* y las *demandas*. Nuestro presupuesto de partida es confirmado; podemos afirmar que la maestra es coherente en su práctica con la perspectiva constructivista que adopta teóricamente. Estilo que es importante dilucidar para la interpretación de las estrategias discursivas utilizadas por los niños.

En segundo lugar, hemos observado que las estrategias utilizadas por la maestra no se han visto afectadas por el curso en el que están los niños, pero sí que se han apreciado diferencias cuando lo que cambia es la dificultad de las tareas. En tareas difíciles la maestra ofrece más *guías* (solicitud de información ofreciendo pistas) y en las tareas más sencillas aumenta el número de *demandas* (pregunta más a los niños sobre lo que ya saben).

En tercer lugar, ya centrándonos en las intervenciones de los niños, hemos observado que éstos aumentan la gestión de los contenidos a lo largo de los dos años estudiados, y se aprecian, a su vez, variaciones en la calidad de sus intervenciones. Hay una progresiva especialización del discurso de los niños tendiendo a aumentar las estrategias específicas y a disminuir las estrategias generales. Este aumento de las estrategias específicas se va haciendo cada vez más independiente de las solicitudes de la maestra, lo que demuestra una progresiva autonomía de los alumnos en la resolución en grupo de las tareas. Las estrategias discursivas se adoptan y especializan, y este aprendizaje puede comenzar desde el inicio de la escolarización.

En cuarto lugar, hemos apreciado que la dificultad de la tarea influye en algunas de las estrategias utilizadas por los niños, es el caso de las *focalizaciones* de la palabra hacia el fonema o grafema que se producen en mayor medida cuando las tareas son sencillas. Las estrategias de discurso general se dan en mayor medida en las tareas difíciles, así como una mayor frecuencia de aportaciones centradas en la solución en vez de en el proceso. Por lo anterior, podemos concluir que, mientras las tareas más sencillas permiten desplegar estrategias más específicas, las tareas difíciles provocan en los niños un discurso más genérico, incrementándose el uso de aportaciones centradas en el producto, esto es, en dar soluciones directas. Esto tiene importantes repercusiones didácticas, dado que si queremos que los niños nos muestren todo lo que son capaces de hacer, o profundicen en el desarrollo de una estrategia discursiva, debemos tener en cuenta la dificultad de la tarea.

En quinto lugar, se ha podido observar cómo los niños van socializando, cada vez más, su actividad en torno a la tarea, al disminuir sus producciones privadas al tiempo que aumentan los índices de actividad argumentativa. Los niños cada vez hablan más entre ellos y van siendo capaces de afianzarse en sus posturas, así como de adscribirse a las respuestas dadas por sus compañeros. El incremento progresivo que se observa en las

demandas o preguntas que se hacen entre ellos, indica que van siendo progresivamente más capaces de integrar la actividad discursiva propia con la de otros compañeros.

En sexto lugar, hemos encontrado indicios para pensar que se produce una progresiva interiorización de algunas estrategias como es el caso del *anclaje*, de elevada utilización por parte de los niños. Mediante esta estrategia, los niños mantienen activo en la memoria el contenido a escribir repitiendo la palabra o frase que deben escribir. Durante el segundo curso el anclaje disminuye, ya que cada vez necesitan menos esta verbalización para mantener activo el contenido de la tarea. La evolución del uso de esta estrategia, va unido al momento evolutivo de los niños, que se hayan en una fase de interiorización del lenguaje. Por otro lado, en el último trimestre analizado, se observa un incremento de la producción privada, cuya frecuencia tiene una diferente lectura que en etapas anteriores, en que los niños estaban empezando a socializar su actividad. Después del constante decremento a lo largo de dos años de la producción privada, este incremento final está indicando que ya hay niños que no necesitan exteriorizar, al igual que sucede con el anclaje, parte de sus procesos de decisión, de modo que la escritura empieza a individualizarse.

En séptimo lugar, es también interesante observar cómo hay habilidades discursivas que requieren de la práctica conversacional para que se manifiesten con mayor frecuencia. Tal es el caso de las *matizaciones*. Con esta estrategia, los participantes reformulan intervenciones anteriores para hacer más claro o correcto el mensaje transmitido. Esta habilidad de reelaborar lo que se comunica, parte de frecuencias inferiores al comienzo de cada curso, tras haber pasado los niños por un cese de sus actividades de comunicación en torno a la tarea. Sin embargo, según avanza el curso, a medida que los niños se habitúan a la práctica de la conversación y el debate, las matizaciones vuelven a recuperar su frecuencia de uso.

Los resultados de este estudio longitudinal han puesto de manifiesto que las prácticas conversacionales significativas, propuestas por la maestra de la investigación, pueden ser fuente de enseñanza fundamentales en el inicio de la alfabetización. Efectivamente, niños de edades tan tempranas como los tres y cuatro años, pueden beneficiarse de este tipo de actividades educativas al mostrarnos que son capaces de apropiarse progresivamente de las estrategias discursivas que les proporciona la maestra para aprender a escribir. En líneas generales, nuestro trabajo pone de manifiesto que la conversación en el aula tiene efectos beneficiosos sobre las habilidades de comunicación y de argumentación de los niños y sobre su capacidad para profundizar en el significado de la escritura.



---

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, V.G. (1987): "Talk as a support for literacy". En C. Staab y S. Hudelson (eds.) *The power of talk*. Heineman Educational Books.
- ANULA, J. J. (1997): "Multifuncionalidad y reformulación en la construcción de discursos sobre la inmigración". Manuscrito inédito.
- BAJTÍN, M.M. (1982): "El problema de los géneros discursivos". En M. Bajtín: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BATISTA, L. (1994): "Interacción, planificación y metacognición entre iguales en la resolución de una tarea de disolución de variables". Tesis doctoral, Universidad de la Laguna.
- ECO, U. (1985): *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- EISENBERG, A. y GARVEY, C. (1981): "Children's use of verbal strategies in resolving conflicts". *Discourse Processes*, 4 (2) 149-170.
- FERREIRO, E. (1982): "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1982a): "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado." Boletín de la Dirección de Educación Preescolar, n° 2.

- FERREIRO, E. (1982b): "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1991): "Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis". En Goodman, Y.M. *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FORMAN, E. y CAZDEN, C. (1985): "Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction". En J.V. Wertsch (comp.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press ["Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales" *Infancia y aprendizaje*, 27-28; 139-157, 1984].
- GÓMEZ PALACIO et al. (1982): *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. SEP - OEA, México.
- GOODMAN, N. (1984): *Of mind and other matters*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- GOODMAN, Y. (1991): "Las raíces de la alfabetización". En "Más allá de la alfabetización", *Infancia y Aprendizaje*, número extraordinario.
- GOODMAN, Y. y GOODMAN, K. (1990): "Vygotsky in a whole-language perspective". En L. Moll (Ed) *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978): *Lenguaje as Social Semiotic*. Londres: E. Arnolds.
- JANER, G. (1996): "Leer y escribir, aún un reto". Conferencia inaugural de la XXXI Escuela de Verano Rosa Sensat. Islas Baleares.
- KAUFMAN, A.M. (1989a): *La lectoescritura y la escuela*. Santillana, Buenos Aires.
- KAUFMAN, A.M. et al (1989b): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique



- LANG (1972): citado en Jorge Lozano, Cristina Peña-Marín y Gonzalo Abril. *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Cátedra., 1993
- LINDFORS (1987): *Children's Language and learning*. Prentice-Hall.
- MARUNY, Ll., y cols. (1995a): *De cómo los niños aprenden a escribir y a leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años* (Vol. 1). Centro de Publicaciones del M.E.C. y Edelvives.
- MARUNY, Ll. y cols. (1995b): *De cómo enseñar a escribir y a leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. (Vol. 2). Centro de Publicaciones del M.E.C. y Edelvives.
- MARUNY, Ll. y cols. (1995c): *Actividades y recursos para el aula. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. (Vol. 3). Centro de Publicaciones del M.E.C. y Edelvives.
- MELERO, M.A. y FERNÁNDEZ, P. (1995): "El aprendizaje entre iguales". En P. Fernández y M.A. Melero, *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- NEMIROVSKY, M.; CARLINO, P.C., y grupo de maestras del CEP de Alorcón (1994): "El periódico. Un texto para enseñar a leer y escribir". CEP de Alorcón, n° 69E., Madrid.
- ORSOLINI, M. (1993): "'Dwarfs do not shoot': an analysis of children's justifications". *Cognition and Instruction*, 11(3 y 4), 281-297.
- ORSOLINI, M. y PONTECORVO, C. (1986): "Disputare e costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini" *Età evolutiva*, 30, 63-76.
- ORSOLINI, M., PONTECORVO, C. y AMONI, M. (1989): "Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva". *Giornale italiano di Psicologia*, XVI, n° 3.

- PASCUCCI, M. (1996): "Literacy in first grade: traditional and experimental situations". En Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. y Resnick, L.B. (1996). *Children's early text construction* Lawrence Erlbaum associates, publishers, Mahwah, New Jersey.
- PIAGET, J. (1926): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973.
- PONTECORVO, C. (1986): Interazione di gruppo e conoscenza. Processi e ruoli. *Età Evolutiva*, 22, 5-33.
- PONTECORVO, C. (1987): "Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction. En E. De Corte, J.G.L.C. Lodewijks, R. Parmentier y P. Span (Eds.) *Learning and Instruction*. Una publicación de la European Association for Research on learning and Instruction (pp. 1-82) Oxford/Leuven: Leuven University Press.
- PONTECORVO, C. (1990): "Social context, semiotic mediation and forms of discourse in constructing knowledge at school". En H. Mandl, E. de Corte, N. Bennett y H. Friederich (Eds.) *Learning and Instruction*. Vol 2.1 (pp. 1-27). Oxford: Pergamon Press.
- PONTECORVO, C. (1992a): "Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettiva di ricerca". En Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C., *"Discutendo si impara"*, Roma . La Nuova Italia Scientifica.
- PONTECORVO, C. (1992b): "Discutere, argumentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento". En Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C., *"Discutendo si impara"*, Roma . La Nuova Italia Scientifica.
- PONTECORVO, C. y GIRARDET, H. (1993): "Arguing and reasoning in understanding historical topics" *Cognition and Instruction*, 11(3 y 4), 365-395.
- PONTECORVO, C. y ORSOLINI, M. (1992): "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad". *Infancia y Aprendizaje*, n. 58. P. 125-141.
- PONTECORVO, C. y ZUCCHERMAGLIO, C. (1991): "Un pasaje a la alfabe-

tización: aprendizaje en un contexto social". En Goodman, Y.M. *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

PONTECORVO, C., CASTIGLIA, D. y ZUCCHERMAGLIO, C. (1989): "Discurso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe". *Scuola e Città*, 10, 447-461.

READ, Ch. (19981): "Writing is not the inverse of reading for young children". En C.H. Frederiksen and J.F. Dominic (Eds.) *Writing: the nature development and teaching of written communication*. New Jersey: Erlbaum.

SCHEUER, N. & ZUCCHERMAGLIO, C. (1988): "Costruire una storia scritta... sempre più scritta!". *Scuola e Città*, 8, 344-355.

SCHMANDT-BESSERAT, D. (1978): "The earliest precursors of writing". *Scientific American*, 238, 50-59.

SPERBER y WILSON (1986): *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

SPIEGEL, D.L. (1992): "Blending whole language and systematic direct instruction" *The Reading Teacher*, 46, 38-44.

TEBEROSKY, A. (1982): "Construcción de las escrituras a través de la interacción grupal". En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.

TOLCHINSKY (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

TOLCHINSKY, L. y LEVIN, I. (1987): "Writing in four to six years olds: Representation of phonetic similarities and differences", *Journal of Child Language*, 14, 127-144.

VYGOTSKY, L. S. (1934): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade, 1977.

- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WERTSCH, J. (1990): *Voices of the mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- ZUCCHERMAGLIO, C y FORMISANO, M. (1986): *Literacy development an social interaction*. Paper presented at the Second European meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. Rome, Italy, September, 1986.
- ZUCCHERMAGLIO, C. (1992a): "Costruire modelli condivisi su fenomeni naturali". En Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C., "*Discutendo si impara*", Roma. La Nuova Italia Scientifica.
- ZUCCHERMAGLIO, C. (1992b): "Condividere socialmente la convenzionalità della lingua scritta". En Pontecorvo C., Ajello A., Zucchermaglio C., "*Discutendo si impara*", Roma . La Nuova Italia Scientifica.
- ZUCCHERMAGLIO, C. y SCHEUER, N. (1996): "Children dictating a story: is together better?". En Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. y Resnick, L.B. *Children's early text construction*. Lawrence erlbaum associates, publishers, Mahwah, New Jersey.

# ANEXOS

## Anexo I Transcripción y registro de tres sesiones de grabación

TRES AÑOS, TERCER TRIMESTRE;  
GRUPO HOMOGÉNEO CCC; PRESENCIA CONSTANTE DE LA MAESTRA.

N.º TURNO	PARTICIPANT	NIVEL	TRANSCRIPCIÓN	CAMPO	PROMOCIÓN	GESTIÓN	EVALUACIÓN	JUSTIFICAC
1272	Maes	Maes	Aquí vamos a pegar los dibujos y aquí vamos a escribir lo que hemos ¿Vale?	I	A	P	#	#
1273	X	c	(asiente)	I	A	#	A	#
1274	Maes	Maes	¿De acuerdo? Pues venga. Elegid cada uno un juguete (manda a callar a la clase) (escogen)	X	D	#	#	#
1275	N	c	Yo los patines	X	A	#	#	#
1276	Maes	Maes	A ver ¿Habéis elegido cada uno el vuestro?	X	D	P	#	#
1277	N	c	Yo éste	X	A	#	#	#
1278	Maes	Maes	(pone cola al de E)	G	#	#	#	#
1279	X	c	Yo éste. Yo el camión (se lo pasa a la maestra para que le ponga cola)	X	A	#	#	#
1280	Maes	Maes	¡Un camión! ¡Qué guay! Uy. Este camión tiene algunas letras ¿Qué pondrán estas letras? Vamos a pensarlo entre todos (a E.):Venga, ponlo. Pégalo ahí. La lavadora (manda a callar)	I	A	M	B	#
1281	E	c	(lo pega)	G	#	#	#	#
1282	N	c	Seño. Yo los patines. Seño. Yo los patines (se los muestra para que le aplique cola)	X	A	#	#	#
1283	Maes	Maes	¿Tú los patines? Bueno. Ahora te lo pego. Pero vamos a ver, mirad. Fíjate (pega el camión de X) Aquí	I	A	P	#	#
1284	X	c	Hay un camión	I	A	P	#	#
1285	Maes	Maes	Aquí pone unas letras (en el dibujo del camión) ¿Qué pondrán estas letras? (aplica cola al de N)	I	D	V	#	#

1286	X	c	Ca-mi-ó-on (señalando con el dedo)	I	A	A	#	#
1287	Maes	Maes	Ahí pondrá ca-mi-ó-on (sigue dando cola al dibujo de N) ¿Qué opináis las demás? ¿Pondrá ahí camión? ¿Eh? (le da el dibujo a N) Porque eso son letras ¿O no son letras?	I	D	M	B	F
1288	N	c	(pega su dibujo)	G	#	#	#	#
1289	Maes	Maes	¿Son letras o no?	I	D	P	B	#
1290	X	c	Sí	I	A	#	A	#
1291	Maes	Maes	¿Sí que son letras? ¿Quién tiene esta letra en su nombre? La primera	I	D	O	#	#
1292	X	c	Yo	I	A	O	#	#
1293	Maes	Maes	¿Tú tienes esta letra en tu nombre?	I	D	P	C	#
1294	X	c	(niega)	I	A	#	#	#
1295	Maes	Maes	¿Quién tiene esta letra en su nombre? ¿Tú sabes, N?	I	D	O	B	#
1296	E	c	(se acerca)	G	#	#	#	#
1297	Maes	Maes	(a E:) Fíjate cómo es	I	D	P	#	#
1298	N	c	La tiene X	I	A	O	#	#
1299	Maes	Maes	(niega) X la tiene, pero no es la primera de su nombre ¿Quién tiene esta esta letra la primera de su nombre?	I	G	M	P	#
1300	N	c	X	I	A	Z	#	#
1301	Maes	Maes	(señala la placa del nombre de X) No. Mira. Xla tiene aquí, ¿ves? En medio, en medio de su nombre Al-ba. Begoña la tiene ésta la primera, a que sí	I	A	M	D	R
1302	X	c	Sí	I	A	#	A	#
1303	Maes	Maes	O sea, que aquí pone camión ¿No? ¿X?	I	A	V	A	#
1304	X	c	(asiente pero rápidamente niega)	I	A	#	D	#
1305	Maes	Maes	¿Pone camión sí o no? Tú verás, tú sabrás	I	D	Z	#	#
1306	X	c	No	I	A	Z	D	#
1307	Maes	Maes	¿Qué crees tú que pone ahí?	I	D	V	#	#
1308	X	c	Begoña	I	A	O	#	#
1309	Maes	Maes	No. Ahí no pone Begoña. Sí que es la primera de Begoña, pero ahí no pone Begoña ¿Tú crees que ahí pone camión o cual es la que pone ahí? Tú dime lo que tú crees	I	A	M	P	#
1310	N	c	El camión	I	A	A	#	#
1311	Maes	Maes	Qué crees, E) (Manda a callar a la clase)	I	D	V	B	#
1312	E	c	(arrima el folio para sí)	G	#	#	#	#
1313	Maes	Maes	(a E:) A ver ¿Qué crees tú que pondrá aquí? ¿Mm? ¿No sabes? Ellos piensan que pondrá camión ¿Puede poner camión ahí? Ca-mi-ó-on ¿Puede poner camión?	I	G	T	B	E
1314	E	c	(asiente)	I	A	#	A	#
1315	Maes	Maes	¿Sí? Bueno. Vamos a ver. X ¿Tú has elegido el camión?	I	D	P	A	#
1316	X	c	(asiente al tiempo que recibe el lápiz de mano de la maestra)	I	A	#	A	#
1317	Maes	Maes	Pues escribe ahí caa-mi-ón	C	G	A	#	#
1318	X	c	(escribe y termina dejando de escribir y mirando a la maestra) Camión	C	A	P	#	#
1319	Maes	Maes	¿Ahí pone camión?	C	D	R	C	#
1320	X	c	(asiente)	C	A	#	#	#

1321	Maes	Maes	(manda a callar a la clase)	E	#	#	#	#
1322	N	c	A mí (toma el lápiz de X) (golpea con el lápiz indicando su dibujo) Patines. Patines. Esto es lo mío	X	A	#	#	#
1323	Maes	Maes	Vamos a ver ¿Aquí pone camión? (señalando lo que ha escrito)	C	D	V	#	#
1324	X	c	(asiente)	C	A	#	#	#
1325	Maes	Maes	¿Sí? ¿Y aquí qué pone? (señalando la palabra que aparece en el dibujo)	I	D	P	#	#
1326	X	c	Camión	I	A	P	#	#
1327	Maes	Maes	Camión pone aquí también ¿Quieres que te lo escriba como yo sé?	C	G	#	C	#
1328	X	c	(asiente)	C	A	#	A	#
1329	Maes	Maes	Mira (escribe) Ccaa-mii-ooón ¿Pone lo mismo aquí? (señala lo que ha escrito) ¿Pone lo mismo aquí que aquí? (señala la palabra del dibujo) A ver, E, escucha. Por favor Vamos a ver. Mira, X. Vamos a ver (manda a callar a la clase) Vamos a ver ¿Pone lo mismo?	C	D	M	#	#
1330	X	c	No	C	A	P	#	#
1331	Maes	Maes	¿No? ¿No pone lo mismo? N. Tú qué crees ¿pone lo mismo aquí que aquí o no?	C	D	M	B	#
1332	N	c	Sí	C	A	P	#	#
1333	Maes	Maes	¿Sí que pone lo mismo aquí que ahí? Escucha. Mira. Miralo bien ¿Aquí, aquí pone lo mismo que aquí? ¿Eh? ¿Sí o no? ¿Tú crees que pone lo mismo, X, aquí que aquí?	C	D	M	#	#
1334	X	c	Niega	C	A	P	D	#
1335	Maes	Maes	¿No? ¿Por qué no? Explicale a N por qué no	C	D	P	#	F
1336	X	c	(duda)	C	U	#	#	#
1337	Maes	Maes	¿Por qué no pone lo mismo? Explicale a N por qué no pone lo mismo, X. Eh. Tú porqué crees que no pone lo mismo. X. Escucha, mira aquí. Aquí crees que pone una cosa y aquí pone otra, ¿no? Eh, pero mira. Aquí pone una cosa y aquí pone otra.	C	G	M	#	F
1338	X	c	(no encuentra respuesta)	C	U	#	#	#
1339	Maes	Maes	A ver (a E.) ¿Por qué crees? ¿Tú crees que pone lo mismo aquí que aquí?	C	D	M	B	F
1340	E	c	(asiente)	C	A	#	A	#
1341	Maes	Maes	¿Pone lo mismito o no? ¿Sí o no?	C	D	Z	#	#
1342	E	c	(asiente)	C	A	#	A	#
1343	Maes	Maes	¿Sí? (le acerca el folio a X) Tú crees que no	C	A	T	B	#
1344	E	c	(asiente)	C	A	#	A	#
1345	Maes	Maes	¿O crees que sí? ¿Sí? ¿Sí que pone lo mismo aquí que aquí? Bueno. Vamos a ver (a E.) ¿Ahora, ahora tú qué has elegido? (un niño la molesta) Cuál has elegido tú Por, favor S, vete al rincón	C	D	R	A	#
1346	X	c	(señala el suyo)	C	A	Z	#	#
1347	Maes	Maes	(a E.) Tú, tú (vuelve el niño) Por favor. Vete al rincón Cuál has elegido tú	X	D	P	#	#
1348	E	c	(señala) Esto	X	A	T	#	#
1349	Maes	Maes	¿Cuál es esto? ¿Una...?	C	D	M	#	#
1350	E	c	Vavaroda	C	A	Z	#	#
1351	Maes	Maes	La-va-do-ra. Pues venga, escribe ahí. Si quieres te puedn ayudar tus amigos. La-va-do-ra	C	D	A	B	#

1352	E	c	(escribe)	C	#	P	#	#	#
1353	Maes	Maes	(habla con otra profesora)	E	#	#	#	#	#
1354	E	c	(deja de escribir y atiende a lo que dice la profesora)	E	#	#	#	#	#
1355	Maes	Maes	A ver. Pon la-va-do-ra	C	D	A	#	#	#
1356	E	c	(escribe)	C	#	P	#	#	#
1357	X	c	(atiende a la clase)	E	#	#	#	#	#
1358	Maes	Maes	X ¿Pero te estás quedando con lo que escribe tu amiga? (X se vuelve de inmediato)	C	D	G	B	#	#
1359	E	c	(termina)	C	#	P	#	#	#
1360	Maes	Maes	Bueno ¿Aquí ya pone lavadora?	C	D	A	#	#	#
1361	E	c	(asiente)	C	A	#	#	#	#
1362	Maes	Maes	¿Qué os parece? ¿Estáis de acuerdo?	C	D	#	B	#	#
1363	N	c	Sí	C	A	#	A	#	#
1364	Maes	Maes	(mira a X)	C	D	#	B	#	#
1365	X	c	Mm (de asentimiento)	C	A	#	A	#	#
1366	Maes	Maes	Bien, bien ¿Te pongo debajo como yo lo sé?	C	G	#	C	#	#
1367	E	c	(asiente)	C	A	#	A	#	#
1368	Maes	Maes	No. No lo voy a poner. Después te lo pongo. Después te lo pongo (le pasa el folio y el lápiz a N) A ver, N ¿Tú qué has elegido?	C	D	Z	#	#	#
1369	N	c	(señala)	C	A	Z	#	#	#
1370	Maes	Maes	Pues venga. Pon ahí patines. Paa-ti-nes. A ver cómo escribes patines, venga. Un poquito más arriba	C	D	P	#	#	#
1371	N	c	(empieza a escribir y termina)	C	#	P	#	#	#
1372	Maes	Maes	Bueno ¿Aquí pone paa-ti-nes?	C	D	A	#	#	#
1373	N	c	(asiente)	C	A	#	#	#	#
1374	Maes	Maes	¿Lo escribo yo?	C	G	#	C	#	#
1375	N	c	(asiente)	C	A	#	A	#	#
1376	Maes	Maes	(escribe) Pa-ti-neess. Muy bien. Os pongo el nombre, ¿vale?	C	A	F	#	#	#

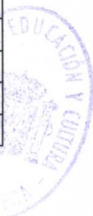


**CUATRO AÑOS, PRIMER TRIMESTRE;  
GRUPO HOMOGÉNEO AAA; PRESENCIA CONSTANTE DE LA MAESTRA.**

N.º TURNO	PARTICIPANT	NIVEL	TRANSCRIPCIÓN	CAMPO	PROMOCIÓN	GESTIÓN	EVALUACIÓN	JUSTIFICAC
				I	G	P	#	#
4100	Maes	Maes	Aquí vamos a escribir. No. Vamos a escribir no. Vamos a pegar las letras para que ponga feliz Navidad. Aquí tenéis las letras que necesitaréis. Entre los tres tenemos que componerlo, ¿vale?, para que ponga feliz Navidad. Venga	I	G	P	#	#
4101	I	a	(coge el pegamento)	G	#	#	#	#
4102	D	a	(coge la caja de las letras y se pone a mirar)	G	#	#	#	#
4103	I	a	(ve que D ha cogido las letras) Joé	G	#	#	#	#
4104	Maes	Maes	Oye, I. Habla bien, eh	E	#	#	#	#
4105	I	a	Ffff ffff fff.	C	L	F	#	#
4106	S	a	La F La F	C	L	I	#	#
4107	I	a	La ff. Con un palito, un rabito y otro rabito. Parece como el xxx pero no xxx	C	A	M	#	#
4108	Maes	Maes	(manda a callar a la clase) Si quieres sácalas aquí (le vacía la caja) Ponlas extendidas y así las ves mejor	G	#	#	#	F
4109	D	a	(coge una)	C	#	I	#	#
4110	I	a	Esta (refiriéndose a la que D ha cogido intentando cogerla para pegarla, dado que él tiene el pegamento)	C	A	P	#	#
4111	D	a	Quita que la pego yo.	T	#	#	D	F
4112	Maes	Maes	No os peguéis, porque va a pegar cada uno. Cada uno pega una y ya está.	T	#	#	#	F
4113	I	a	(forcejean)	T	#	#	O	#
4114	D	a	(forcejean)	T	#	#	O	#
4115	D	a	Noo	T	#	#	O	#
4116	Maes	Maes	Oye. D. Si tiene el pegamento él ahora, pues que lo pegue él. Luego lo pegáis vosotros.	G	#	#	#	S
4117	D	a	(se lo deja a I)	T	#	#	A	#
4118	Maes	Maes	Venga	C	A	#	#	#
4119	D	a	xxx (todavía I está dando cola y ya D le reclama el pegamento para ser el siguiente en pegar) Que me des	T	#	#	#	#
4120	I	a	(termina y deja que D coja la cola mientras pega la letra)	G	#	#	#	#
4121	Maes	Maes	Déjame un momento, por favor (le coge la cola a D) Dónde lo vais a poner=	G	#	#	#	#
4122	D	a	=(intenta coger la cola de donde la ha dejado la maestra)	G	#	#	#	#
4123	Maes	Maes	(no le deja) =Mirad a ver si estáis de acuerdo	C	D	#	B	#
4124	I	a	(pega la F en una esquina del papel y le da puñetazos para que pegue)	C	#	P	#	#
4125	Maes	Maes	A ver ¿Ahora qué letra vas a poner?	C	D	I	#	#
4126	D	a	(vuelve a intentar coger de nuevo la cola)	G	#	#	#	#
4127	Maes	Maes	Pero déjale. Y dale que te pego, oye=	G	#	#	D	#
4128	I	a	=La E=	C	L	I	#	#
4129	Maes	Maes	=Pero espérate, que lo vas a pegar, tranquilo	T	#	#	#	#

4130	I	a	(la encuentra, la coge y se la enseña a la maestra) La E (la pone sobre la barra de pegamento)	C	L	I	#	#
4131	Maes	Maes	(coge la letra y la pone sobre la mesa) Vamos a ver. Tenemos que decidirlo entre todos, no tú solo ¿Cuál va ahora?	C	D	I	B	#
4132	I	a	La E (mirando a sus compañeros)	C	A	I	B	#
4133	S	a	E	C	A	R	A	#
4134	D	a	E	C	A	R	A	#
4135	I	a	Pues la E	C	A	R	A	#
4136	Maes	Maes	(I va a coger la letra, pero la maestra se lo impide)	T	#	#	D	#
4137	D	a	(coge la letra y el pegamento)	G	#	#	#	#
4138	Maes	Maes	Siéntate, I. Feeeliii	C	G	F	#	#
4139	I	a	La I=	C	E	I	#	#
4140	S	a	(en voz baja a la maestra) =ii	C	A	R	A	#
4141	Maes	Maes	A mí no, a ellos. A mí no me lo digas	C	D	#	B	#
4142	D	a	I (está poniendo pegamento a la e)	C	E	I	#	#
4143	S	a	Fi, filtro	C	A	O	#	#
4144	I	a	(ríe) Filtro, filtro, filtro. Que noo, que no es filtro. (canturreando) No es filtro, no es filtro	C	A	#	D	#
4145	D	a	(pega la E)	G	#	#	#	#
4146	Maes	Maes	A ver ¿Qué hemos puesto ahí ya?	C	D	V	#	#
4147	D	a	Fee	C	A	V	#	#
4148	Maes	Maes	Fee ¿Ahora cuál va?	C	R	M	C	#
4149	I	a	Li, la I	C	A	Z	#	#
4150	Maes	Maes	¿La I? Mira a ver	C	R	P	C	#
4151	D	a	Si	C	A	#	A	#
4152	I	a	(coge la I y va a ponerle cola)	C	#	I	#	#
4153	Maes	Maes	Vamos a ver. I (le quita la letra y el pegamento) Y da ¿Quieres quieres esperarte y da y com y com hablar con tus compañeros? A ver ¿Cuál va ahora?	C	D	I	B	#
4154	D	a	Feeeliii	C	A	F	#	#
4155	I	a	Nos toca la I (cogiendo la letra)	C	A	Z	#	#
4156	S	a	¿La I? (pensando) Fel, feul	C	A	F	#	#
4157	Maes	Maes	(se la quita) Y dale que te pego ¿Quieres pensar, por favor, con tus compañeros lo que va ahora?	C	D	I	B	#
4158	I	a	La I (a sus compañeros)	C	A	Z	#	#
4159	S	a	No. La ul (coge la L)	C	L	S	D	#
4160	Maes	Maes	Pero tú explícales a tus compañeros por qué crees que va la ul. Explícaselo por qué	C	D	P	B	F
4161	S	a	Feliiz	C	A	F	#	E
4162	Maes	Maes	Explícale por qué	C	D	P	B	F
4163	S	a	Feulll	C	D	P	#	E
4164	I	a	(señala a la pared) (D y U se vuelven a donde ha señalado)	C	A	M	A	#
4165	I	a	(mientras, va a las letras)	C	#	#	#	#
4166	Maes	Maes	(se lo impide) Espera. Escucha a S lo que te tiene que decir. A ver. Tú dile por qué	C	D	G	B	F

4167	S	a	Feeelllll=-	C	A	Z	#	E
4168	D	a	=felli (va a coger la letra pero frena) Tú, ponla tú	C	A	R	A	#
4169	S	a	La lll	C	A	Z	#	#
4170	Maes	Maes	No sé ¿Tú qué crees?	C	D	I	#	#
4171	S	a	(coge la L)	C	#	I	#	#
4172	Maes	Maes	Espérate, mira a ver	C	G	Z	#	#
4173	I	a	*La LLL	C	A	R	A	#
4174	Maes	Maes	Si está de acuerdo	C	D	#	B	#
4175	D	a	Feeell	C	A	F	#	E
4176	Maes	Maes	¿Cuál va?	C	G	Z	#	#
4177	S	a	La lll	C	A	Z	#	#
4178	Maes	Maes	¿Cuál va?	C	G	Z	#	#
4179	S	a	Con la lll	C	A	Z	#	#
4180	Maes	Maes	No sé. I ¿Estamos de acuerdo o no?	C	D	Z	B	#
4181	I	a	(niega)	C	A	#	D	#
4182	Maes	Maes	¿Tú no crees que va la lll?	C	R	P	C	#
4183	S	a	¡Sí, va la lll!	C	A	Z	O	#
4184	Maes	Maes	Pero tú convéncele a él ¿D, tú cuál crees que va?	C	D	P	B	F
4185	D	a	La lll	C	A	R	A	#
4186	Maes	Maes	Pues convéncele a él por qué va la lll	C	D	P	B	F
4187	D	a	¿Sabes por qué? Porque feliz lllll	C	A	Z	#	E
4188	I	a	¿xxx? (mira a la maestra) No	C	A	#	#	#
4189	Maes	Maes	¿Tú qué has puesto aquí? ¿Qué habéis puesto aquí?	C	D	V	#	#
4190	D	a	Feeell	C	A	V	#	#
4191	D	a	Liz (en voz baja) Navidad=-	C	A	A	#	#
4192	Maes	Maes	=¿Cuál va?	C	D	I	#	#
4193	I	a	lll	C	A	F	#	#
4194	Maes	Maes	¿Sí? ¿Ahora crees tú que va la lll?	C	D	Z	#	#
4195	I	a	Sí	C	A	Z	#	#
4196	Maes	Maes	Venga	C	A	#	#	#
4197	S	a	(busca la L)	C	#	I	#	#
4198	I	a	(la encuentra antes)	C	L	I	#	#
4199	S	a	Dámela	T	#	#	#	#
4200	I	a	(se la da)	T	#	#	A	#
4201	S	a	Pa mí (le da cola)	T	#	#	#	#
4202	D	a	Nuestro papelitooo	E	#	#	#	#
4203	I	a	Ahora me toca a mí	T	#	#	#	#
4204	S	a	(empieza a pegarla)	T	#	#	D	#
4205	D	a	(D se la termina de pegar)	T	#	#	#	#
4206	S	a	Noo. Que la quiero poner yoo (termina de pegarla)	T	#	#	O	F



4207	I	a	(empieza a dar cola a la l)	T	#	#	#	#
4208	D	a	Y después yo. Li-ci-da-des	C	A	A	#	#
4209	I	a	(a D:) ¿Tú cuál crees?	C	D	I	B	#
4210	D	a	La l	C	L	I	#	#
4211	I	a	(a S:) ¿Tú cuál crees?	C	D	I	B	#
4212	S	a	La ll, la ll	C	A	Z	#	#
4213	I	a	¡Ya la hemos pegao! ¡De acuerdo que va la l!	C	A	I	D	F
4214	S	a	Vale, chatillo	C	A	#	A	#
4215	I	a	Valee (vuelve a darle cola a la l que ha tenido en la mano)	C	A	I	#	#
4216	D	a	Ha puesto la l, y así no es feliz navidaa	C	E	L	D	E
4217	S	a	Oh, la A	C	E	I	#	#
4218	D	a	Feliz Navidad	C	A	A	#	#
4219	S	a	Noo. Feliiz. La l	C	A	Z	O	E
4220	D	a	¡Que ya está una l! (al mismo tiempo la pega)	C	A	Z	D	F
4221	Maes	Maes	Feliz	C	A	A	#	#
4222	D	a	ll	C	A	F	#	#
4223	Maes	Maes	(quita a D la letra) A ver. Vamos a pensar, vamos a pensar. Feliz	C	D	P	#	#
4224	I	a	¡La l, la l que tiene que ponela! (coge una letra)	C	E	I	#	#
4225	Maes	Maes	I. Siéntate, por favor, y deja de chillar (le quita el pegamento y la letra) Y siéntate (llama la atención a la clase) Vamos a ver. Aquí hemos puesto. Vamos a ver lo que hemos puesto=	C	D	V	#	#
4226	I	a	=Feelinn. (a la maestra:)La nn. Necesitamos la nn	C	E	A	#	#
4227	D	a	(pensando por su cuenta) Feliznn. La nn	C	A	F	#	#
4228	Maes	Maes	¿Felinn? ¿Felinn?	C	R	O	U	C
4229	D	a	No (hace gesto de pensar con las manos en la cabeza)	C	L	L	D	#
4230	I	a	(a la maestra:) Feliz	C	A	F	#	E
4231	Maes	Maes	Explicáselo a ellos. A mí no (atiende a una niña)	C	D	P	B	F
4232	D	a	Feliz (ve la Z, y entusiasmado la coge y se la enseña a sus compañeros. Eso sí, a una distancia prudencial, por si se la quitan) Felizz. Esta	C	L	R	#	#
4233	S	a	A ver	C	D	I	#	#
4234	D	a	¿Te gusta?	C	D	T	#	#
4235	S	a	Si	C	A	#	A	#
4236	I	a	(a la maestra:) Ya están poniendo la Z. La de Lorenzo	C	A	O	#	#
4237	Maes	Maes	A ver ¡Ahí qué pone? ¿Qué pone ahí? A ver.	C	D	V	#	#
4238	D	a	Fee	C	A	V	#	#
4239	Maes	Maes	Vamos a poner feliz Navidad	C	A	A	#	#
4240	D	a	¡Felizz naavidaa!	C	A	J	#	#
4241	S	a	¡Tas confundido, la aa, va la aa! (intentando quitar la Z)	C	E	S	D	#
4242	I	a	(no le deja. Coge una letra) La nnn. Ahora aquí, S, la nnn	C	L	L	O	#
4243	Maes	Maes	Explicale por qué va la nnn	C	D	P	B	F

4244	I	a	¡Nnnavidá, mnavidá!=-	C	A	F	#	E
4245	Maes	Maes	=Iguál él no está de acuerdo	C	D	I	B	#
4246	S	a	Tas confundido	C	A	Z	O	#
4247	I	a	¡Que no! (con el dedo en la sien y mirando a la maestra, indica que está loco)	C	A	Z	O	#
4248	Maes	Maes	I. I. Vamos a ver. Lo que tienes que hacer es explicar	C	D	P	B	F
4249	S	a	*Tú estás más, tú estás más loco	E	#	#	O	#
4250	Maes	Maes	Por qué crees tú que. A ver explicale por qué crees tú que no. Léele lo que hemos puesto aquí	C	D	V	B	F
4251	I	a	Felizz	C	A	V	#	#
4252	D	a	Naa	C	A	A	#	#
4253	S	a	La nnn (al tiempo que se pone la mano en la cabeza)	C	A	I	A	#
4254	Maes	Maes	¿Cuál va ahora?	C	D	I	#	#
4255	I	a	Que ésta es la N de Innnn	C	A	O	#	E
4256	S	a	(da cola a la N y la pega)	G	#	#	#	#
4257	I	a	Te falta la T	C	E	I	#	#
4258	D	a	Feliztt, felizttt (no como quien se lo plantea sino como quien lo acepta convencido)	C	A	O	A	C
4259	I	a	Navida	C	A	J	#	#
4260	D	a	Feliz Navidad	C	A	O	#	#
4261	I	a	Feliz Navida. La A, ahora me toca a mí la A (coge la letra y el pegamento)	C	L	I	#	#
4262	D	a	¿La A? Feliz Navidaaaa	C	U	A	#	#
4263	S	a	Tas confundido machote (intenta quitar la Z)	C	E	L	D	#
4264	D	a	Que no, hombre	C	A	Z	O	#
4265	S	a	Que no va ahí (toca del brazo a la maestra)	C	A	Z	O	#
4266	I	a	(termina de pegar la A) Feliz Navida	C	A	V	#	#
4267	D	a	Feliz Navida	C	A	R	A	#
4268	Maes	Maes	Vamos a ver lo que hemos puesto (se vuelve a seguir recortando)	C	D	V	#	#
4269	I	a	Feliz Naa, Navidaaa	C	A	V	#	#
4270	D	a	Navidadd	C	A	J	#	#
4271	S	a	¡Mira ofe!(interrumpe y se pone rojo, parece que para llorar)	C	A	#	D	#
4272	Maes	Maes	Vamos a ver. Despacio. Leedlo lo que habéis puesto. Leedlo a ver. Léemelo señalando con el dedito. Léeme señalando con el dedo.	C	D	V	#	#
4273	S	a	Fee=-	C	A	V	#	#
4274	Maes	Maes	=Fee	C	A	V	#	#
4275	S	a	Lii=-	C	A	V	#	#
4276	Maes	Maes	=liiz ¿Feliz...?	C	G	V	#	#
4277	S	a	Naa	C	A	V	#	#
4278	I	a	Naa	C	A	R	A	#
4279	Maes	Maes	Naa. Ahora a ver cual va	C	D	I	#	#
4280	I	a	La vv	C	L	I	#	#
4281	S	a	Navv (hace un aspaviento de enterarse y coge la V)	C	A	M	A	#

4282	I	a	Vidad. Pues no tengo la vv	C	A	J	#	#
4283	S	a	Sí (se la muestra y le da pegamento)	C	A	I	D	L
4284	I	a	La vv es ésta (hace un dibujo imaginario en la mesa de la B) La vv es ésta (lo hace otra vez) Con dos barriquitas	C	L	I	D	L
4285	Maes	Maes	No sé ¿Esa no es la vvv? (a S)	C	D	I	B	#
4286	S	a	(asiente mientras pone pegamento)	C	A	Z	A	#
4287	Maes	Maes	Explicale por qué. El está diciendo que es la de las dos barriquitas	C	D	P	B	F
4288	S	a	(le enseña la V)	C	#	P	D	#
4289	Maes	Maes	¿La V vvv?	C	G	F	#	E
4290	S	a	(la pega debajo de la letra anterior) Virginia	C	#	O	#	#
4291	I	a	Ya está (se le muestra mostrando su desacuerdo. Ahora no está de acuerdo con que S continúe pegando debajo de la letra anterior y no comience otra línea)	C	A	P	D	#
4292	Maes	Maes	Pero siéntate bien, I. Siéntate bien, y explicale tú. Si no estás de acuerdo, explicale por qué	C	D	P	B	F
4293	I	a	Así no. Así (coge a S la letra que está pegando) Dame la goma de pegamento. Lijo, va aquí	G	#	#	D	#
4294	Maes	Maes	¿Por qué?	C	D	P	#	F
4295	I	a	Porque por aquí se empieza (empieza otra línea pegando la V)	C	A	P	#	S
4296	Maes	Maes	¿Se empieza por ahí?	C	R	R	C	#
4297	S	a	(niega)	C	A	Z	D	#
4298	Maes	Maes	¿No? ¿Se empieza por ahí? (indicando donde S iba a poner la V) Escribimos de allí para acá o de acá para allá, ¿S? (señalando la dirección)	C	G	M	B	#
4299	S	a	(niega) De acá para allá (señalando la dirección correcta)	C	A	Z	O	#
4300	Maes	Maes	O sea, ¿que está bien aquí o no? ¿Está bien aquí la vv?	C	D	Z	#	#
4301	S	a	(duda)	C	U	#	#	#
4302	Maes	Maes	¿Tú qué crees, D?	C	D	P	B	#
4303	D	a	¡Sí!	C	A	#	A	#
4304	Maes	Maes	(a S.) ¿Qué crees tú?	C	D	P	B	#
4305	S	a	Que sí	C	A	#	A	#
4306	Maes	Maes	¿Por qué?	C	D	P	B	F
4307	S	a	Porque tenemos que ir para allá	C	A	P	#	S
4308	Maes	Maes	Ah. Porque tenemos que ir para allá. Bueno ¿Pues entonces estamos todos de acuerdo? ¿Feliz Nav...?	C	A	V	#	#
4309	I	a	Vi. La I	C	L	A	#	#
4310	D	a	¡lil!	C	A	R	A	#
4311	I	a	No tenemos la I	G	#	#	#	#
4312	S	a	(sonriente, la enseña)	C	#	I	#	#
4313	D	a	¡Sí que la te-nemos!(intenta quitársela a S)	C	A	I	D	#
4314	S	a	Á I (se la da)	C	A	#	#	#
4315	D	a	Feliz Navidd (coge la D) Y después la mía	C	L	I	#	#
4316	I	a	(mientras da pegamento) Pero toca otra vv, que no la tenemos	C	E	I	#	#

4317	S	a	Otra v (como que l está diciendo una tontería)	C	A	R	D	#
4318	D	a	Es que está un poco este tío loco (pega la D)	C	A	I	O	#
4319	S	a	(coge la otra D) Ahora la ddd	C	E	I	A	#
4320	D	a	No, porque tengo que pegarla yo (coge el pegamento) Este pegamento está, está limpio, eh	T	#	#	#	S
4321	I	a	Está pegasoso	G	#	#	D	#
4322	D	a	Está limpio, ¿a que sí? (a S)	G	#	#	B	#
4323	I	a	Está pegasoso	G	#	#	O	#
4324	S	a	Está pegasoso	G	#	#	A	#
4325	Maes	Maes	(de repente, como quien pega un susto) ¿Por qué pones esa, D? ¿No irá la A?	C	D	P	U	F
4326	D	a	(corla lo que está haciendo, mira a la maestra y sin pensar dice:) Sí	C	A	Z	A	#
4327	Maes	Maes	No sé. Piensa a ver cuál va	C	D	I	#	#
4328	D	a	La A	C	A	Z	#	#
4329	Maes	Maes	Vamos a ver. Vamos a ver lo que has puesto. Naa	C	G	V	#	#
4330	D	a	Na	C	A	R	A	#
4331	Maes	Maes	Vi	C	A	V	#	#
4332	D	a	Vi	C	A	R	A	#
4333	Maes	Maes	(asiente para que continúe)	C	A	#	#	#
4334	I	a	da	C	A	V	#	#
4335	D	a	Dad	C	A	A	#	#
4336	Maes	Maes	¿Va esa o la A?	C	G	I	#	#
4337	D	a	(le enseña la que tiene en la mano)	C	#	I	#	#
4338	Maes	Maes	¿Esa, seguro?	C	D	Z	#	#
4339	D	a	(asiente levemente)	C	A	Z	#	#
4340	Maes	Maes	¿Sí? Muy bien. Claro que sí (le frota la cabeza)	C	A	I	A	#
4341	D	a	(la pega) Feliz Naa (coge la A)	C	A	V	#	#
4342	S	a	Me toca a mí ahora (se la quita)	T	#	#	D	#
4343	D	a	Te la iba a dar (coge la que queda) Esta para tii (a l) Toma	T	#	#	#	#
4344	Maes	Maes	Venga. Feliz Na-vi-dd	C	G	V	#	#
4345	D	a	Dad	C	A	J	#	#
4346	I	a	Otra dd	C	A	I	#	#
4347	Maes	Maes	¿Otra dd?	C	R	R	C	#
4348	S	a	(le enseña la A que va a poner)	C	#	P	#	#
4349	Maes	Maes	A mí no me digas nada. Diselo a tus compañeros	C	D	#	B	#
4350	S	a	(la pega) Feeliz-Na-vida. Va la A	C	A	P	#	F
4351	I	a	(pega la D)	G	#	#	#	#
4352	D	a	Pero si la has puesto an revés	C	L	I	D	S
4353	I	a	No es al revés	C	E	L	O	#
4354	D	a	Me la xxx. Pero si esta va an rev,mm la ha puesto como la otra	C	A	M	O	S
4355	I	a	(le da la vuelta)	C	#	P	#	#

4356	D	a	Tú no te fijas nada	C	A	T	#	#
4357	S	a	Pues sí que se fija	C	A	T	D	#
4358	I	a	Sí Señor ¿Aquí qué pone?	C	D	V	#	#
4359	D	a	(le enseña el papel)	C	#	#	#	#
4360	Maes	Maes	¡Muy bien! Ahora vamos a leer todos lo que pone. Venga, con el dedo, enséñame con el dedo por dónde vas	C	D	V	#	#
4361	D	a	(empieza a señalar)	C	#	#	#	#
4362	I	a	Feeliz Naa	C	A	A	#	#
4363	Maes	Maes	No, no. Enséñame con el dedo	C	D	V	D	#
4364	I	a	Fee-liiz (indicando las sílabas con el dedo. A la segunda sílaba se le unen sus compañeros. Así, los tres dedos hasta el final) Naa	C	A	V	#	#
4365	D	a	Na	C	A	V	#	#
4366	Maes	Maes	¿Na...?	C	D	V	#	#
4367	I	a	Vii	C	A	V	#	#
4368	D	a	Vi	C	A	R	A	#
4369	I	a	Dad	C	A	V	#	#
4370	S	a	Dad	C	A	R	A	#
4371	Maes	Maes	Muy bien. (frota las cabezas a S y D) Lo habéis hecho fenomenal, Hala, A otro rincón. Muy bien.	F	A	P	A	#



**CUATRO AÑOS, TERCER TRIMESTRE;  
GRUPO HETEROGÉNEO ABC; PRESENCIA PARCIAL DE LA MAESTRA.**

N.º TURNO	PARTICIPANT	NIVEL	TRANSCRIPCIÓN	CAMPO	PROMOCIÓN	GESTIÓN	EVALUACIÓN	JUSTIFICAC
10171	Maes	Maes	Dice el cigüeño: <i>¿Pero cómo vamos a ir volando hasta Africa? ¡Está lejiiisimos!</i> Dice el cigüeño: <i>¿Pero cómo vamos a ir volando hasta Africa? ¡Está lejiiisimos!</i> <i>¿Qué le contestará la mamá? ¿Qué le dirá la mamá?</i>	I	G	P	#	#
10172	G	b	Pu pues que lo lleve con las alas, y aunque se caiga, le le le lleven el nido.	K	E	P	#	#
10173	Maes	Maes	Pues no lo sé. Pensad a ver qué le contesta la mamá cuando dice el niño: <i>¿Pero cómo vamos a ir volando hasta Africa? ¡Está lejiiisimos!</i> <i>¿Qué le dice la mamá?</i> La mamá seguro que le quiere tranquilizar <i>¿A que sí?</i>	K	G	M	B	#
10174	G	b	Si=	K	A	#	A	#
10175	N	a	Si=	K	A	#	A	#
10176	Maes	Maes	Pue cuando le decimos a mamá. Cuando le dice: <i>Vamos a dar un paseíto hasta la isla. Decis vosotros: ¿Pero cómo vamos a ir nosotros hasta la isla? ¡Si está lejísimos!</i> <i>¿Qué dice la mamá?</i>	K	G	M	#	F
10177	Z	c	Cálmate	K	L	P	#	#
10178	Maes	Maes	Cálmate, por ejemplo, claro (a Z) Cálmate, dice la mamá	K	R	P	A	#
10179	Z	c	Algunas veces sí	K	A	M	#	#
10180	Maes	Maes	<i>¿Cuál?</i>	K	D	M	#	#
10181	Z	c	Que algunas veces sí	K	A	R	#	#
10182	Maes	Maes	<i>¿Algunas veces dice cálmate? ¿Y tú crees que la mamá cigüeña le dirá: cálmate</i> <i>¿Le puede decir eso?</i>	K	R	M	C	#
10183	Z	c	(asiente sonriendo)	K	A	#	A	#
10184	Maes	Maes	<i>¿Sí? ¿Qué os parece?</i>	K	R	P	B	#
10185	G	b	Que sí	K	A	#	A	#
10186	Maes	Maes	Pues venga. Luego os podéis poner de acuerdo si queréis escribir algo más <i>¿vale?</i> (se va)	C	D	P	B	#
10187	Z	c	(coge el lápiz sonriendo)	T	#	#	#	#
10188	N	a	(le coge el lápiz) Que no (empieza a escribir)	C	A	P	#	#
10189	Z	c	Venga	T	#	#	#	#
10190	N	a	(le pasa el lápiz a Z) Aaaa	C	L	F	#	#
10191	Z	c	Aaa. Se lo pasas a G. (da el lápiz a G)	C	L	R	#	#
10192	N	a	(a G) Aaa	C	A	F	#	#
10193	Maes	Maes	(pasando al lado) Cálmate	C	A	A	#	#
10194	N	a	(a G) Aaa	C	A	F	#	#
10195	G	b	(escribe)	C	#	I	#	#
10196	N	a	Escribelo tú después	T	#	#	#	#
10197	Z	c	<i>¿Por?</i> (parece que le impone escribir, puede sentirse limitado o que no sabe)	C	D	M	#	#
10198	G	b	(pasa a N)	T	#	#	#	#

10199	N	a	Aaal. (a Z) lll	C	L	F	#	#
10200	Z	c	La lll	C	A	I	#	#
10201	N	a	(a Z) La tuya	C	A	O	#	#
10202	Z	c	(escribe)	C	L	I	#	#
10203	N	a	Mmmm (le pasa Z y escribe)	C	L	I	#	#
10204	G	b	Me me toca a mí	T	#	#	D	S
10205	N	a	Ma aaa (pasa a C) Aaa	C	L	F	#	#
10206	G	b	La A (escribe)	C	L	I	#	#
10207	Z	c	(le dice algo a N que no tiene que ver con la tarea y no se recoge bien)	E	#	#	#	#
10208	N	a	(le contesta siguiendo el tema)	E	#	#	#	#
10209	Z	c	(externo a la tarea)	E	#	#	#	#
10210	N	a	(externo a la tarea)	E	#	#	#	#
10211	G	b	(le pega algo en la mano a Z)	E	#	#	#	#
10212	Z	c	Oye, jo pe, au (parece que le ha dolido) (a N) ¿No quieres una pega? Pues toma (le pega eso)	E	#	#	#	#
10213	N	a	(mira lo escrito) Maaa, tt. (pasa a Z) La tt. Pon la tt. Así (se la dibuja rápidamente en el aire)	C	L	F	#	#
10214	Z	c	(poniendo cara de pensar) ¿Cómo? A ver. Ay, sí. (va a escribir) (a N) Como ésta (señala una escrita)	C	A	I	#	#
10215	N	a	No. Mira (va a cogerle el lápiz)	C	A	I	D	#
10216	Z	c	(no le deja) Ah, ya. La mía, la de mi nombre ¿A que sí?	C	D	O	A	#
10217	N	a	Sí	C	A	#	A	#
10218	Z	c	Que es así (dibuja imaginariamente sobre la mesa una Z) Chi, chi, chi y chi	C	A	M	A	#
10219	N	a	No (coge el lápiz) Es... (se acercan para ver de cerca lo que va a escribir en la mesa)	C	A	P	D	#
10220	Z	c	(coge el lápiz y escribe)	C	#	P	#	#
10221	G	b	(borran lo escrito sobre la mesa)	G	#	#	#	#
10222	N	a	(borran lo escrito sobre la mesa)	G	#	#	#	#
10223	G	b	(a N) xxx ¿pero si te pusieras en todos los brazos pegatinas?	E	#	#	#	#
10224	N	a	(a Z) ¿Las otras pegatinas dónde las tienes?	E	#	#	#	#
10225	Z	c	Las tengo en la xxx	E	#	#	#	#
10226	N	a	(dice a Z algo al oído) Pero no sé dónde estará la amarilla	E	#	#	#	#
10227	Z	c	La lagartija	E	#	#	#	#
10228	N	a	La amarilla	E	#	#	D	#
10229	Z	c	¿La amarilla?	E	#	#	#	#
10230	N	a	Sí	E	#	#	#	#
10231	Z	c	¿No es tuya?	E	#	#	#	#
10232	N	a	Sí	E	#	#	#	#
10233	Maes	Maes	(llega) Venga ¿Ya habéis puesto? (lee) Cal-ma...	C	G	V	#	#
10234	Z	c	(a la maestra) Te	C	A	A	#	#
10235	N	a	Te	C	A	R	A	#

10236	G	b	E, e	C	L	I	#	#
10237	N	a	(escribe) Cal-ma -te	C	L	A	#	#
10238	Maes	Maes	¿Cálmate? ¿Algo más le va a decir?	C	R	P	C	#
10239	Z	c	(asiente)	C	A	#	A	#
10240	Maes	Maes	¿Qué le dice? A ver	K	D	P	#	#
10241	G	b	Yo, yo no...	K	A	#	D	#
10242	N	a	*No te canses	K	L	P	#	#
10243	Maes	Maes	No sé qué decís ¿No?	K	D	R	#	#
10244	N	a	Que no te canses	K	A	Z	#	#
10245	Maes	Maes	Vale ¿Eso os gusta, que no te canses?	K	R	P	B	#
10246	G	b	Yo, yo no estoy de acuerdo	K	A	#	D	#
10247	Z	c	Por qué. Espera, N. Que G no está de acuerdo (a G) Por qué	K	D	G	B	F
10248	G	b	Porque estoy un poco ya cansado	K	A	P	#	F
10249	Maes	Maes	Bueno, pero ¿te parece bien poner eso?	K	D	#	B	#
10250	N	a	Que me está pegando G (debe ser debajo de la mesa) (escribe) lli (a G) La k k (le pasa el lápiz)	C	L	I	#	#
10251	G	b	(escribe)	C	#	I	#	#
10252	N	a	(toca repetidamente las cabezas de G y Z y mira a la maestra) (llega la maestra) Pero aquí hay un	C	A	#	D	#
10253	Maes	Maes	*A ver ¿Cálmate y...?	C	A	A	#	#
10254	G	b	Y no te canses	C	A	J	#	#
10255	Maes	Maes	¿Va ésa para poner Yy-nno te canses? ¿Va ésa?	C	G	F	U	#
10256	N	a	No (mirando a G) No	C	A	Z	A	#
10257	Maes	Maes	No te canses (se va)	C	A	A	#	#
10258	N	a	Nnno (a G) Mira. Se hace así. Se hace así (dibujándla imaginariamente sobre la mesa)	C	L	I	D	S
10259	G	b	(que tiene el lápiz, escribe sin mirar lo que N le indica) Se hace así. Mira, si la tiene mi nombre	C	A	M	D	R
10260	N	a	Oooo	C	L	F	#	#
10261	G	b	Ah. Esa era la que yo quería poner	C	A	M	A	#
10262	N	a	A ver. Loren-zoo (pasa a Z) La tienes en tu nombre	C	A	F	#	E
10263	Z	c	O	C	A	I	#	#
10264	N	a	La O	C	A	R	A	#
10265	Z	c	(escribe)	C	#	I	#	#
10266	G	b	Loren-zo. Y yo, mira: G-nnn	C	A	F	#	E
10267	N	a	Yo N (a G, que mueve un bolígrafo cuya punta toca de vez en cuando la mano de N) Que me estás pintando	E	#	#	#	#
10268	Z	c	¿Quién te está pintando?	E	#	#	#	#
10269	N	a	G (escribe)	E	#	#	#	#
10270	Z	c	¿Por qué?	E	#	#	#	F
10271	N	a	(a Z) La ????. Otra como ésta (le da el lápiz) yyy nooo kkk	C	A	F	#	#
10272	Z	c	(se lo piensa) Ahora te toca a G	T	#	#	#	#

10273	N	a	Noo. Porque ya ha puesto G	T	#	#	D	F
10274	Z	c	Cuál	C	D	I	#	#
10275	N	a	La N	C	L	I	#	#
10276	Z	c	(resignado) ¿Cuál va? Siempre a mí, claro, las más difíciles.	C	D	I	#	#
10277	N	a	¡Laa éeesta! (mira hacia arriba como quien dice ¡qué cruz!)	C	A	Z	#	#
10278	Z	c	Ah. Menos mal.	C	A	P	#	#
10279	Maes	Maes	(llega) ¿Ya está?	F	D	P	#	#
10280	G	b	Sí	C	A	#	A	#
10281	Maes	Maes	(lee) Y no...	C	A	V	#	#
10282	N	a	Eee	C	L	F	#	#
10283	Maes	Maes	Pero vamos a ver. No xxx ¿Veis que churro estáis haciendo? (va a por una goma)	C	A	P	D	#
10284	N	a	Lo ha hecho G	C	A	T	#	#
10285	G	b	No. Porque tú me has movido, maja.	C	A	T	D	F
10286	N	a	No te he movido yo	C	A	T	O	#
10287	G	b	Sí, porque yo iba a hacer esta	C	A	T	O	F
10288	Maes	Maes	(llega y borra) ¿Y no te...?	C	A	V	#	#
10289	Z	c	Canses	C	A	A	#	#
10290	Maes	Maes	¿Estáis de acuerdo todos?	C	A	#	B	#
10291	N	a	(asienten)	C	A	#	A	#
10292	Z	c	(asienten)	C	A	#	A	#
10293	Maes	Maes	(ahora teatralizado) Cálmate, y no te canses (a G) ¿Eso decía la mamá?	C	A	A	#	#
10294	G	b	(asiente)	C	A	#	A	#
10295	Maes	Maes	(teatralizado) Cálmate, y no te canses. Hala, muy bien. Ya os podéis cambiar.	C	A	A	#	#

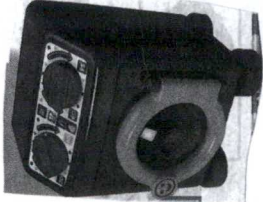
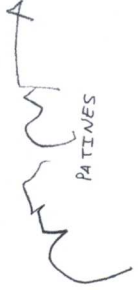
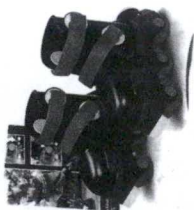
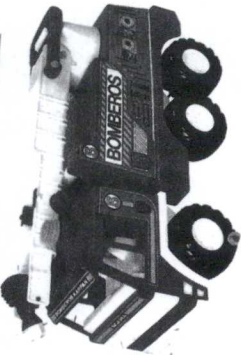

Anexo II  
Algunas producciones de los alumnos

Día 3

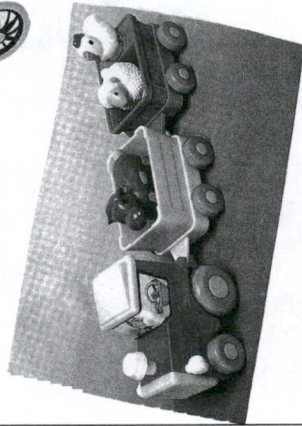
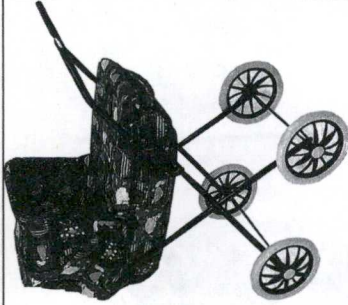
Edad: Tres años

Curso 96/97

2.º Trimestre

<u>ESCRITURA</u>	Día 3 CCC (3 años)
<u>DIBUJOS</u>	MARINA
	
	PATINES
	EVA P
	LAVADORA
	
	ALBA C

DIBUJOS



ESCRITURA

úa 3  
ABC  
(3 años)

MARINA

MARINA  
PERRO



SAMUEL



TRIN



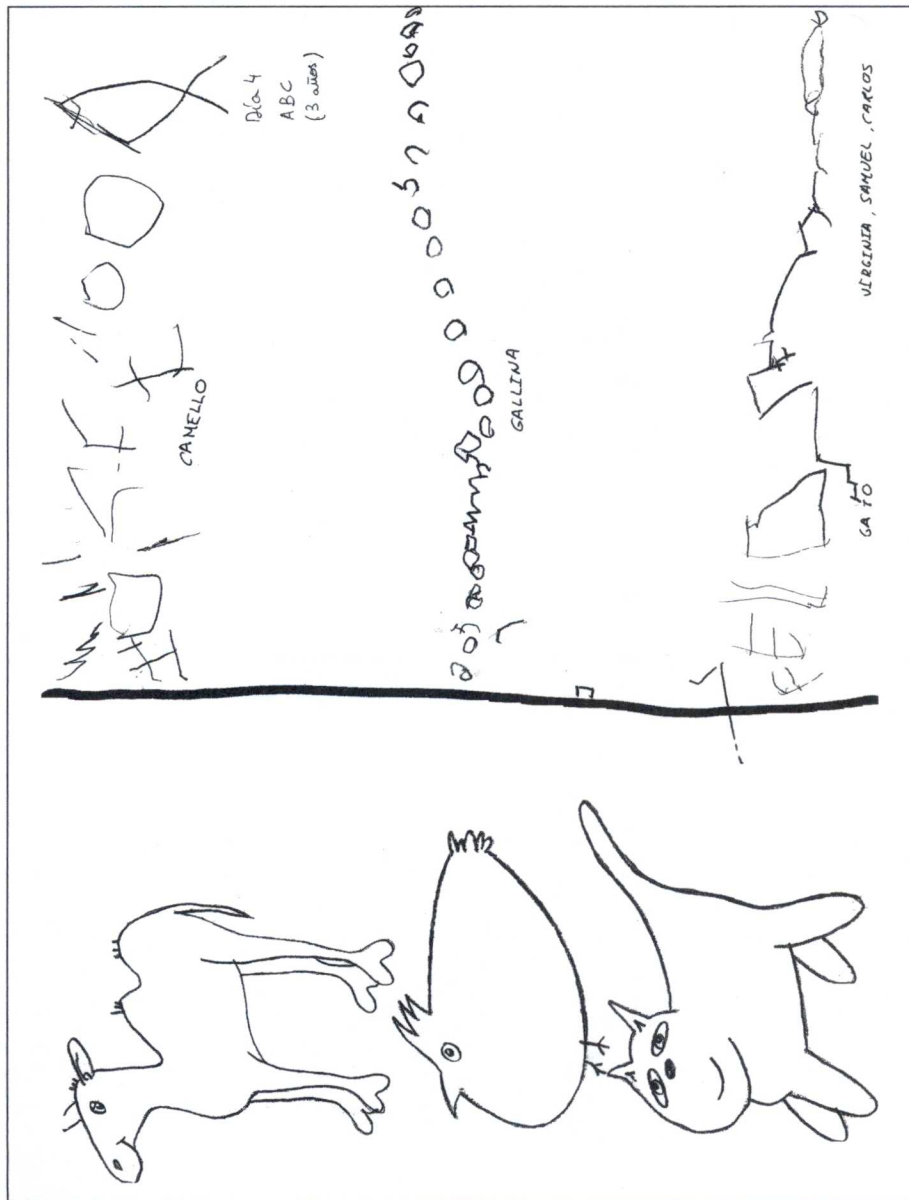
COCHE  
HEROZTA

Día 4

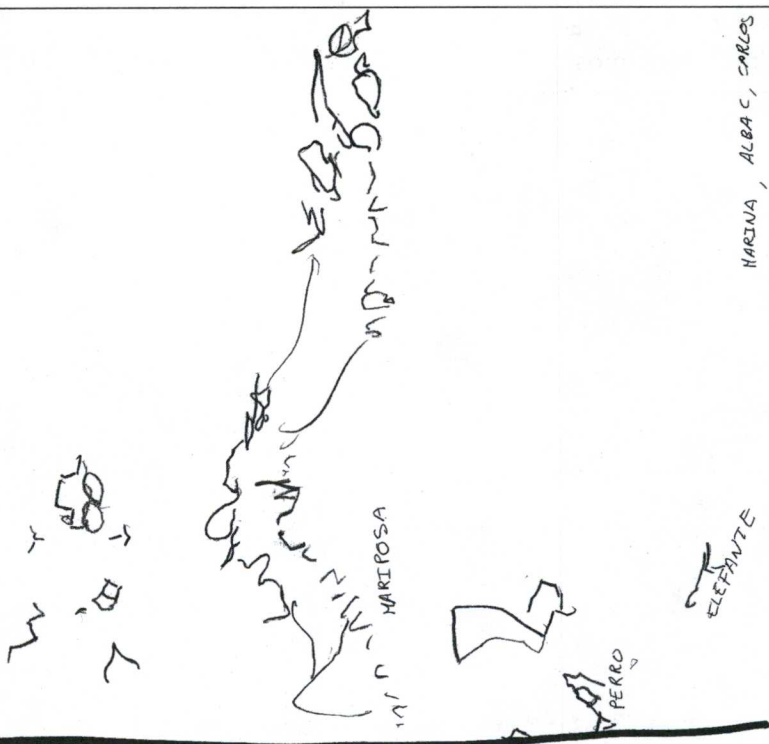
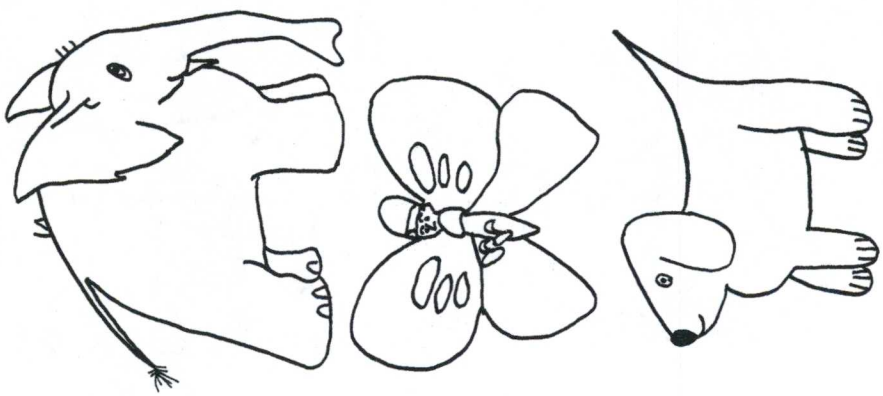
Edad: Tres años

Curso 96/97

2.º Trimestre



Día 4  
CCC  
(3 años)



MARINA, ALBA C, CARLOS

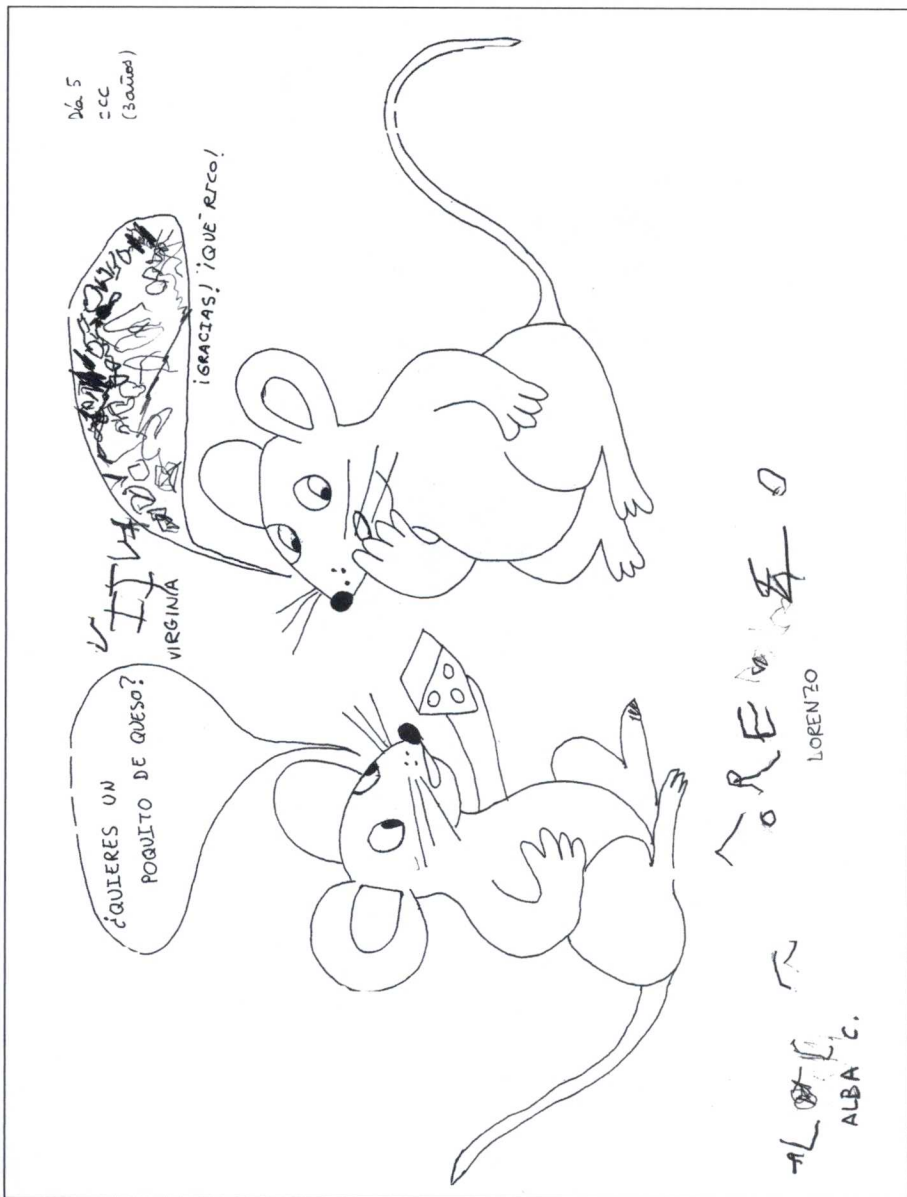


Día 5

Edad: Tres años

Curso 96/97

3.º Trimestre



Da 5  
ABC  
(3 años)

DOMATHAN  
ERANTIN = PALLIN

QUE LE DE  
UN POCO PORQUE  
SI NO SE ZORRA



IUMMM! ¡QUÉ RICO VA A ESTAR  
ESTE QUESO! HE LO VOY A COMER  
YO TODO

CAALOTA



LORRIN COO

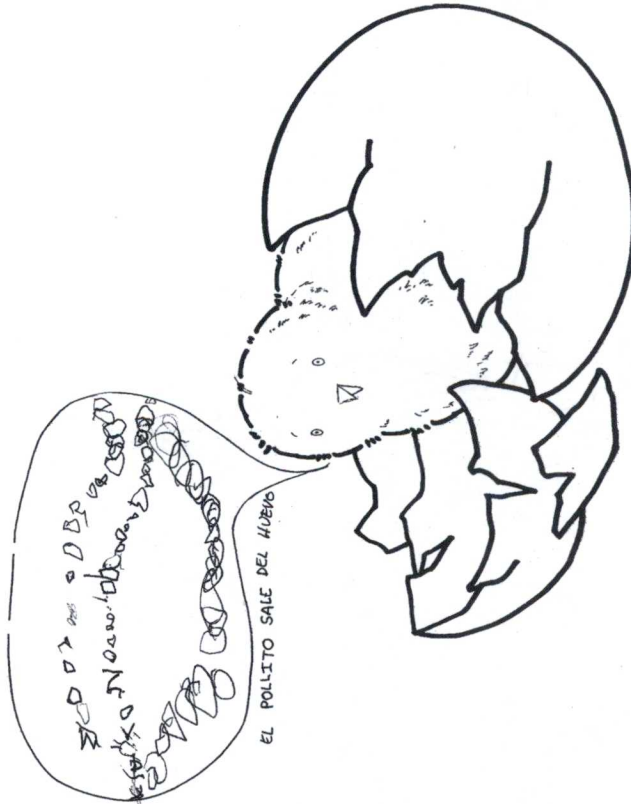
Día 6

Edad: Tres años

Curso 96/97

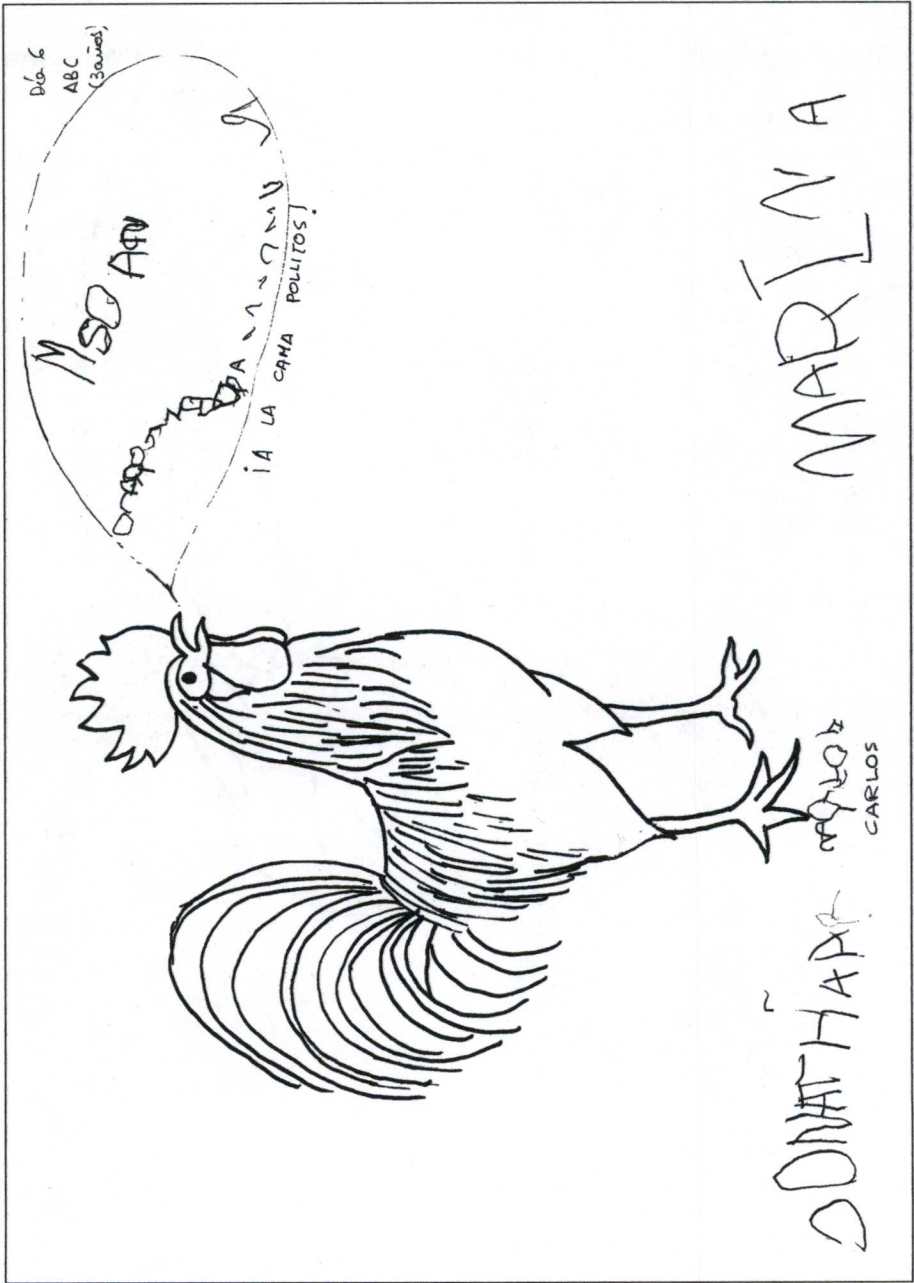
3.º Trimestre

Día 6  
CCC  
(3 años)



VIRGINIA

CHRISTINA



Día 7

Edad: Cuatro años

Curso 97/98

1.º Trimestre

F E I A V I  
D A

Alba C.  
Rocío  
Eva D.

Día 7  
BBB  
(4 años)

F E L I D I D  
A C E S

Samuel  
Rocío  
Sergio

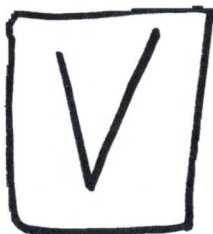
Día 7  
ABC  
(4 años)

Día 9

Edad: Cuatro años

Curso 97/98

2.º Trimestre



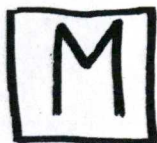
Día 9  
CCC  
(4 años)

VIRGINIA  
+ JUAN

ALBERTO

CARLOS

BELOVA



MARIA

MARINA

MARINA

1a y  
ABC  
(4 años)

DIFER

CARLOS VERGARA

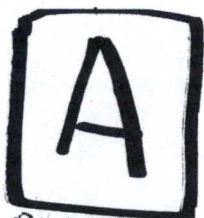


Día 10

Edad: Cuatro años

Curso 97/98

2.º Trimestre

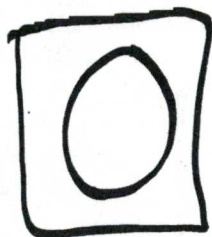


ALBERTO  
ALBA  
CARLOTA

06.10  
AAA  
(4 años,

DIEGO IVÁN

SERGIO



Día 10

ABC

(4 años)

Q O Q O  
ALBETO  
LORETO

LORENZO IVÁN

HYLOR A

Día 11

Edad: Cuatro años

Curso 97/98

3.º Trimestre

# EL CALENDARIO DE LAS CIGÜENAS

DÍA 11.  
(4 años)  
AAA



# 1998

Sergio  
Ivan  
Dego

# EL CALENDARIO DE LAS CIGUEÑAS

DIA 11  
(4 años)  
ABC



1998  
Diego  
Samuel  
Carlos

Día 12

Edad: Cuatro años

Curso 97/98

3.º Trimestre



12.día  
(4 años)  
BBB

FIN

12 día  
(4 años)  
ABC













MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
Secretaría General de Educación y Formación Profesional