

Análisis del andamiaje en un proceso de lectura conjunta

Javier GONZÁLEZ GARCÍA

Correspondencia:

Javier González García

Correo electrónico:
jr2000x@yahoo.es

Teléfono:
01 (473) 73 3-12-69 (22)

Dirección postal:
Universidad de Guanajuato
Instituto Investigac. en Educación
Ctra. Guanajuato–Juventino Rosas
Km. 9.0
Col. La Hierbabuena
36 250 – Guanajuato
México

Recibido: 30 de agosto de 2010
Aceptado: 10 de noviembre de 2010

RESUMEN

Observamos la evolución de dos sistemas de andamiaje en un proceso de construcción conjunta a partir de la lectura de cuentos durante el último curso de Educación Infantil. Elaboramos un sistema de análisis que intenta estudiar las interacciones en grupo reducido, para poder observar la evolución de las estrategias de interacción desplegadas, tanto por las maestras como por parte de los alumnos. Los resultados abren el debate sobre la puesta en práctica de la lectura apoyada en la discusión, dentro de los programas de formación del profesorado. También pueden ayudar a establecer índices para mejorar la formación de los niños como lectores e intérpretes de narraciones, generando pautas para acercar la lectura como una práctica social.

PALABRAS CLAVE: *Discusión, Narraciones, Socialización cognitiva, Andamiaje, Educación Preescolar.*

An Analysis of scaffolding in a joint reading process

ABSTRACT

We observe the evolution of two systems of scaffolding in a joint construction process from reading stories in the last year of Infant Education. We developed a system of analysis that attempts to analyse interactions in small groups to observe the development of the interaction strategies deployed both by teachers and by students. The findings open the debate on the implementation of reading supported by discussion within teacher education programs. They can also help establish indices to improve the training of children as readers and interpreters of narratives, creating guidelines to approach reading as a social practice.

KEY WORDS: *Discussion, Narratives, Cognitive socialization, Scaffolding, Early Childhood Education.*

1. Introducción

Contamos con un apreciable número de trabajos que, acogiéndose a distintos rótulos (*análisis de la interacción educativa, análisis del discurso en el aula, análisis de las prácticas educativas*), nos han familiarizado con el tipo de patrones de interacción más comunes (IRE, IRF), con la existencia de ciertos recursos discursivos muy extendidos (recapitulación, reformulación, evocación, entre otros) o con ciertas unidades de análisis (episodio, mensaje, actuación, actividad, por nombrar algunas de ellas).

Observamos las enormes diferencias en el modo de acometer el análisis de las interacciones entre unos investigadores y otros (SÁNCHEZ & ROSALES, 2005), lo que a la postre dificulta o impide generar un cuerpo de conocimientos sólido y compartido. Por supuesto, esta dispersión es comprensible. En primer lugar, es lo esperable en una primera fase en el desarrollo de un campo de conocimientos: dada la ausencia de tradiciones consolidadas, es casi inevitable que cada investigador desarrolle su *propia* manera de analizar unas cuestiones que han de resultar relativamente nuevas: ¿qué tiene que ver el estudio de cómo alumnos y profesores de Educación Infantil hablan de sus experiencias durante el fin de semana con lo que ocurre cuando hacen un cálculo matemático o leen un cuento con la ayuda de su profesor? Al menos en apariencia, las situaciones objeto de estudio son tan diferentes unas de las otras que los investigadores pueden pensar que lo que han hecho los demás no les resulta útil, sintiéndose así inclinados a empezar de nuevo casi de cero en su intento de concebir un sistema de análisis que se adapte a la naturaleza y características concretas de la situación estudiada. En segundo lugar, cada uno de los tres fenómenos o situaciones mencionados –hablar de las actividades del fin de semana, hacer un cálculo matemático, leer un cuento– encierra una complejidad intrínseca considerable e inabarcable. Con el fin de poder hacer frente a esta complejidad, los investigadores se ven abocados a optar por uno u otro *esquema básico de análisis* de la situación, y esta opción implica decisiones tanto sobre las informaciones que finalmente se van a recabar como sobre su análisis. Finalmente, hay que tener en cuenta que las metas de los investigadores pueden ser también muy diferentes y que esto acabará teniendo igualmente un reflejo en los procedimientos de recogida y análisis de los datos.

Hacemos síntesis de las líneas abiertas en España. La primera contribución corresponde al grupo liderado por César Coll, de la Universidad de Barcelona, y ofrece una panorámica de los trabajos empíricos desarrollados en su seno, el marco teórico que ha guiado su trabajo y, por supuesto, alguna de las nociones (patrones de actuación, segmentos de interactividad, mensajes) acuñadas para abordar el análisis de la interacción. La segunda contribución procede del grupo encabezado por Rosario Cubero, de la Universidad de Sevilla, y nos da la oportunidad de constatar el rico entramado de perspectivas que se aúnan en el análisis de la práctica educativa, además de mostrarnos su modo de encarar la tarea del análisis y el tipo de resultados que pueden obtenerse. Finalmente, la tercera contribución proviene del grupo de la Universidad de Salamanca, liderado por Emilio Sánchez, que ofrece una reflexión sobre algunas opciones metodológicas presentes en el análisis de la práctica educativa y las consecuencias que puede tener este tipo de estudios en el desarrollo profesional de los docentes.

Repasando a manera de reseña histórica, comenzamos con Wood, Bruner & Ross (1976), que aportan la noción de andamiaje que desarrolla y aplica el concepto de ZDP (VYGOTSKY, 1989). El andamiaje hace referencia a los diferentes niveles de ayuda ofrecidos por el adulto al niño en una situación familiar, con el fin de facilitar al aprendiz la terminación de la tarea que no habría sido capaz de resolver por sí solo. A partir de este tipo de interacción social se genera un *espacio simbólico* o *intersubjetividad* (WERTSCH, 1988), en donde compartimos nuestras manifestaciones: miradas, gestos, contactos, creencias, intenciones hacia un objetivo común: la comprensión mutua.

Edwards & Mercer (1988) estudian el discurso producido en el aula desde la perspectiva del instrumento que permite la construcción del conocimiento compartido, preguntándose sobre la esencia del acto de compartir conocimiento. Introducen la noción de *reglas básicas del discurso educacional* extrayéndola de los estudios sobre cognición y cultura en Liberia, realizados por Cole, Gay, Glick & Sharp (1971); con esta noción se refieren a las comprensiones implícitas que deben tener los que participan en la conversación, con el objeto de dar el sentido correcto a lo que el otro está intentando expresar.

El problema surge cuando las reglas para la construcción del conocimiento no se comparten o conocen, dándose los malentendidos que llevan, a veces, a pensar en fracasos individuales de los alumnos. El concepto piagetiano de conflicto sociocognitivo tiene un *potencial interesante* para el estudio de la actividad conjunta del aula. Pero los *neopiagetianos* no han estudiado *la conversación real implicada en los conflictos de ideas*. Algunos de los neovygotskianos han investigado la actividad conjunta de los alumnos, tendiendo a poner de relieve la cooperación en lugar del conflicto. Otros han

sugerido que tener que explicar tus propias ideas a alguien con el que estás aprendiendo, al margen de su habilidad relativa, es útil porque promueve el desarrollo de un tipo de comprensión “*más explícito, organizado y distanciado*”. Pero advierten que “*todavía carecemos de conceptos adecuados para tratar este proceso*” (MERCER, 1997: 100–101).

Los niños de cinco a seis años son capaces de expresar sus opiniones, pero necesitan desarrollar sus destrezas a la hora de elaborarlas y argumentarlas. La revisión teórica parece indicar que el aula no es necesariamente un medio que restringe la calidad y la cantidad de intercambios. La primera idea que los profesores tienen que romper para poder trabajar desde esta perspectiva es que los alumnos deben realizar un aprendizaje de tipo pasivo basado en la acumulación de un conocimiento objetivo, que tiene como portadores a maestros o libros de texto. Esta concepción lleva a aplicar una instrucción directa y sólo después la práctica aplicada al alumno (MELERO & FERNÁNDEZ, 1995). Por tanto, para poder llegar a auténticas situaciones de comunicación en el aula, que favorezcan la construcción de conocimientos nuevos mediante la investigación y discusión de los distintos puntos de vista, el profesor debe creer en la cooperación y también debe haber aprendido a enseñar a interactuar, desarrollando habilidades tanto en la organización y dirección de la interacción como en la participación de los niños (DÍEZ VEGAS, 2002).

La construcción compartida del conocimiento se elabora como un proceso de desarrollo, en el que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes. Ejemplos de todo esto son las frases del tipo *nosotros*, reelaboraciones, resúmenes, demandas de conocimientos y experiencias previas (MERCER, 1997). En este sentido es clave el concepto de *Cognición Distribuida* (HUTCHINS, 2000): lo que construimos desde niños es negociado con otros y distribuido entre ellos. Llegar a saber algo es a la vez una acción distribuida y mediada. La acción situada se concibe dentro de un continuo cultural (BRUNER, 1991).

Partimos en esta investigación de que dentro del grupo de pares pueden originarse interesantes conflictos sociocognitivos, que pueden ser canalizados y coordinados en forma constructivista por las maestras. Estamos hablando de entender la discusión como comprensión compartida. Como material inicial de todo esto proponemos el cuento. Son varias las líneas revisadas que muestran cómo el cuento tradicional por sí mismo actúa como andamiaje introduciendo al chaval dentro de la ZDP. La contribución de la metáfora en las narraciones tiene importantes aplicaciones para el desarrollo del aprendizaje. Ocurre que la propensión natural hacia la imagen mental en su razonamiento no es paralela a una facilidad para la imagen verbal, ésta toma su tiempo para desarrollarse. A partir de que los niños son capaces de desarrollar cuentos tradicionales, como oyentes y narradores, desarrollan ideas sofisticadas y abstractas en forma narrativa. Los relatos dotan de material apropiado para que los niños desarrollen esta capacidad. El relato tradicional contiene en su estructura un equivalente metafórico del andamiaje que un adulto provee mientras lee con el niño, llegando a lograr con su ayuda más que manejándolo él solo. Los trabajos de Vygotsky, Bruner, Fox, Goodman, Dombey, Cole y Bakhtin así lo sugieren. La forma dada al relato por los narradores da el mismo soporte al niño en su relectura que la ayuda del adulto a la lectura del niño (COLLINS, 1999).

Este trabajo pretende hacer una pequeña contribución en esta área, planteándonos la coherencia entre los objetivos y los estilos docentes a la hora de llevar a cabo un proceso de puesta en discusión de lectura de cuentos en grupo reducido, en niños de cinco a seis años.

OBJETIVOS

- Analizar la coherencia entre los objetivos y las estrategias docentes en la construcción conjunta del conocimiento a partir de tres cuentos infantiles.
- Observar la evolución de los sistemas de andamiaje que se van estableciendo.
- Registrar tanto los enunciados docentes como los emitidos por los alumnos.

2. Metodología

MUESTRA

La grabación de la observación se realiza a los mismos alumnos en el aula de cinco a seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso 2002–2003. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas de Burgos capital, España. Cada clase es dividida en 6 grupos de 3 niños. Los niños no han presentado reactividad frente a la cámara de vídeo, admitiendo la presencia de un observador ajeno a la clase.

La formación de cada grupo se delega en las maestras. Ambas optan por un criterio de azar, siguiendo la lista de clase: la maestra A parte de los grupos ya existentes, la maestra B divide por la mitad los grupos de seis niños con los que ya trabaja en el aula. Pretendemos controlar el efecto del nivel de expresión y comprensión en cada niño, usando tanto grupos homogéneos como heterogéneos.

PROCEDIMIENTO

Recogida de datos

Registramos la situación educativa en la biblioteca del centro, sin intervención del investigador. Se graba en vídeo cada sesión de observación, mientras el resto de compañeros sigue trabajando en el aula ordinaria. En total han sido grabadas 36 sesiones, lo que supone un total de 7016 turnos de intervención, de los que 5967 turnos se centran en los contenidos de los textos.

Actuación del investigador

El investigador principal ya es conocido en las dos aulas analizadas, puesto que el curso anterior había realizado un estudio piloto. Siempre se mantuvo al margen de la actividad. En ocasiones, acompaña en sus tareas al resto del grupo, mientras las maestras realizan la actividad de la investigación.

Actividad

Las maestras establecen la misma actividad, en tres pasos:

- 1) Elección del texto con unos objetivos de aprendizaje.
- 2) Cada maestra divide la clase en grupos de tres niños.
- 3) Lee el texto elegido y acompaña y estructura libremente todo el proceso de discusión.

La lectura previa no ha sido recogida en el análisis, quedando abierta para otras investigaciones. A continuación se establece una discusión, que es la parte analizada en esta investigación.

Se han eliminado los dibujos y viñetas, reduciendo la lectura al texto escrito, para favorecer que los niños reaccionen únicamente a las palabras, y que las maestras aumenten el uso de distintos recursos de voz: inflexiones, cambios de ritmo y onomatopeyas, normalmente sustituidas por las pausas para mostrar cada ilustración.

Descripción del material: tres cuentos

La elección de los cuentos se ha realizado conjuntamente con las maestras. La colección elegida es *Derechos del Niño*, formada por diez libros editados por Altea en 1978, dedicados a ilustrar el decálogo *Los derechos del niño* proclamado por la ONU en 1959. Se eligen tres cuentos, teniendo en cuenta las características narrativas que las maestras estimaron iban a captar mejor su atención: acción, movimiento, color y animismo.

PROCESO DE CATEGORIZACIÓN

El proceso comienza por la transcripción de las grabaciones realizadas. Se escribe literalmente el diálogo entre los niños y su maestra, indicando entre paréntesis los componentes prosódicos: pausas y entonación; y paralingüísticos: gestos de afirmación o negación, señales con el dedo y brazos, movimientos de cabeza o corporales. Las categorías de análisis nacen a partir de definir y operativizar una unidad de análisis: el turno conversacional, que forma parte de una unidad molar de observación: cada sesión de trabajo con cada grupo de tres niños. Se parte de un primer registro en forma de lista de rasgos que se sistematiza progresivamente:

1. Generamos inductivamente los *criterios de observación* a partir de la revisión del material audiovisual.
2. Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis*.
3. Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo varían internamente, y discriminamos las *categorías* que las componen.
4. Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de cada dimensión sean mutuamente *excluyentes*, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo sean. Esto permite observar su *multifuncionalidad*.
5. Tras la elaboración del sistema de categorías codificamos cada una de las sesiones. Se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos, ajenos a la construcción de las

categorías y a los fines de la investigación. Es clave el acuerdo interobservadores, por lo que repetimos la codificación de aquellas sesiones que no muestren un acuerdo óptimo.

SISTEMA

El sistema de categorización está integrado por cuatro dimensiones de análisis. Este instrumento nos sirve para estudiar bajo diferentes perspectivas interrelacionadas cada turno de intervención (NEWMAN, GRIFFIN & COLE, 1989). Se observa una estrecha interconexión entre las dimensiones de análisis, pues al analizar cada una no podemos prescindir del resto:

I. BLOQUES DE CONTENIDO	II. TIPOS DE INFORMACION	III. PARTICIPACION	IV. PROCESO DE ELABORACIÓN	
			ESTRATEGIAS	FORMATOS
1. CENTRADO	<u>LO EXPLÍCITO</u>	<u>INICIO</u>	<u>LO DADO</u>	1. DETALLE
	1. INSTRUCCIONES	1. DEMANDA	1. REPETICIÓN	2. SECUENCIA
2. REGULACIÓN SOCIAL	2. TEXTO EXPLÍCITO	2. AFIRMACION	2. REPRODUCCIÓN	3. EPISODIO
	<u>LO IMPLÍCITO</u>	<u>CONTINUACIÓN</u>	<u>LO NUEVO</u>	4. SIGNIFICADO CENTRAL
3. AJENO	3. INFERENCIA	3. DEMANDA	3. REELABORACION	5. NARRACIÓN COMPLETA
	4. EXPERIENCIA	4. AFIRMACION	4. APORTACIÓN	6. SOLICITUD ABIERTA DE PRODUCCIÓN
	5. IMAGINACION			

TABLA 1: Cuadro general de dimensiones y categorías

- I. *Bloques de contenido.* Es el contenido básico del enunciado, criterio inicial que responde a la pregunta *¿a qué bloque temático pertenece cada enunciado?*
- II. *Tipos de información.* Son las fuentes de partida del proceso de elaboración de la información. Registramos dos tipos de información explícita: *instrucciones* y *texto explícito*. Y tres tipos de información implícita: *texto implícito* o *inferencia*, *experiencia* e *imaginación*.
- III. *Proceso de participación.* Es una dimensión de análisis que sigue criterios comunicacionales. Sirve para describir la posición de cada turno con respecto al resto de participantes: inicio o continuación, y de llevarse a cabo, cómo lo hace: pregunta o afirma.
- IV. *Proceso de elaboración conjunta: estrategias y formatos.* Es el proceso de creación y producción que emana de los *tipos de información*. Esta dimensión está formada por dos subdimensiones: *estrategias*, que son las acciones que permiten ir del *conocimiento dado* (repetición y reproducción) *al nuevo* (reelaboración y aportación), y *formatos de elaboración* (detalle, secuencia, episodio, significado central), que son los productos de esas acciones.

Este sistema se aplica por igual a maestras y alumnos, motivado por el objetivo de analizar las estrategias docentes de comunicación como referentes para comprender el discurso infantil, defendiendo un análisis conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje:

- La lectura horizontal entre las distintas dimensiones recoge la “*pluralidad de variables que se entrecruzan*” en el debate postnarrativo analizado (COLL & ONRUBIA, 1996: 59). Las cinco dimensiones de análisis se unen en un mismo proceso.
- La lectura en sentido vertical nos ayuda a concretar, estableciendo niveles en cada una de las cinco dimensiones de análisis.

CONTRASTE: ENTREVISTA A LAS MAESTRAS

Al finalizar la observación nos propusimos constatar los puntos de partida docentes en cada grupo. Para ello realizamos una entrevista al finalizar el proceso de observación. En el primer bloque analizamos los estilos docentes en el uso de la discusión y la narración. En el segundo recogemos los objetivos que se han marcado. Y en el tercero observamos sus valoraciones sobre el desempeño propio y el de sus alumnos.

MAESTRA A

MAESTRA B

1. Objetivo general

Observar la comprensión que los niños tienen tras la lectura del cuento, y su evolución a lo largo de los tres trimestres. Evolución de la comprensión por medio de la expresión oral.

Observar la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación.

2. Objetivos específicos

Desarrollar la capacidad de escucha.

Reparto del discurso, a través de una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.

Promover la interacción social, especialmente el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha.

Iniciar la autonomía en la participación, para que cada niño pueda manifestarse libremente, sin que haya repetición de los mismos contenidos y aportaciones al tener que justificar por qué lo ha dicho.

La comprensión del texto es un objetivo secundario.

3. Objetivos alcanzados

Guiar una secuenciación temporal a partir de la lectura previa, generando un seguimiento lógico de las distintas secuencias que componían cada cuento.

Partiendo de su madurez expresiva, que cada niño sea capaz de dar con el detalle que llama su atención, o con la secuencia más relevante para la comprensión. Este es el verdadero trabajo de indagación de la maestra.

Lograr una mayor fluidez verbal en los niños.

Descubrir el respeto de las normas de la conversación de una forma lúdica y diferente.

Comprobar cómo los niños son capaces de escucharse y de respetar el turno.

Mejora y ampliación de su vocabulario.

Corrección y revisión del estado actual del habla de sus alumnos.

Conocer qué es lo que más gusta a cada niño.

Observar una interacción entre iguales.

Confirmar la posibilidad de justificar la propia respuesta y la de otros.

4. Observaciones

“Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos.”

“Lo que hemos hecho no daba pie a otro objetivo, leía el cuento ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido.”

“Ahí se notaba cómo algunos niños que expresaban detalles sobre lo ya dicho, o los que dicen lo primero se les pasa por la cabeza, sin pararse a pensar en el antes o después, es decir, con la incapacidad de ver la estructura del cuento. El resto de cosas no lo hemos trabajado, ahí lo cortábamos.”

“La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles.”

“Me importa, ante todo, que los niños hablen.”

“Puede ser que las preguntas muy abiertas han podido conducirles a perderse sobre detalles, de sus experiencias de vidas, con poca importancia para el desarrollo del cuento.”

TABLA 2: Entrevista “Objetivos marcados por las maestras”

Resultados y discusión

Entramos en la revisión de las categorías que constituyen cada una de esas dimensiones.

BLOQUES DE CONTENIDO

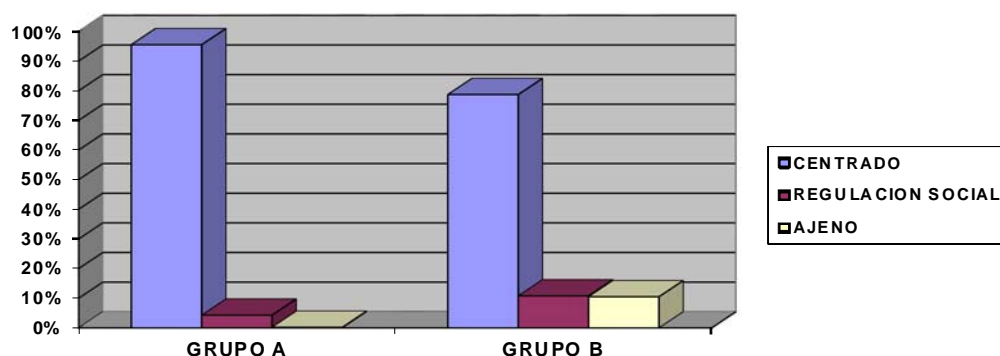


GRÁFICO :1 Bloques de contenido

Decíamos que los bloques de contenido es el filtro para cribar los turnos de intervención que están centrados en el cuento, discriminando las primeras diferencias entre las maestras. La maestra A se centra en el desarrollo del texto del cuento, teniendo un menor porcentaje de turnos dedicados a su regulación social que la B. Los niños tienen el texto como único eje de referencia, sabiendo a qué atenerse en el desarrollo de la actividad discursiva. Mientras que la maestra B tiene un considerable porcentaje de turnos con contenidos ajenos a la lectura, 7,8% en la maestra y 12,7% en los niños, posiblemente debido a que produce demandas con contenidos muy abiertos, mientras en el grupo A apenas aparece este bloque de contenido ajeno. En cuanto al bloque regulación social, el grupo B dedica un mayor porcentaje de turnos que el grupo A, posiblemente debido al desarrollo de una tarea de discusión más abierta y cambiante propuesto por la maestra B, y a su objetivo de promover la interacción social, especialmente el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha.

TIPOS DE INFORMACIÓN

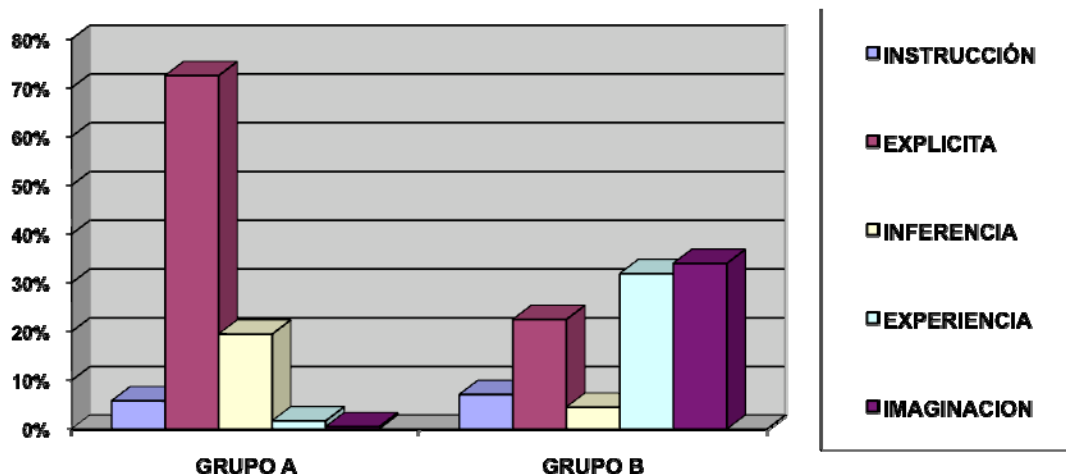


GRÁFICO 2: *Tipos de información*

Observamos en el gráfico 2 cómo la maestra A se centra en la información explícita del cuento, y a partir de un uso creciente de inferencias reconstruye la información implícita, es decir, lo que subyace al texto, información que estaba ahí pero no era manifiesta para el niño sin la ayuda de la maestra. De esta manera, los niños tienen el texto como eje constante de referencia, sabiendo más fácilmente a qué atenerse en el desarrollo de la actividad discursiva. La meta es clara, se sitúa en comprender la lectura previa y en expresar esa comprensión.

En contraste, la maestra B tiene un registro más amplio de tipos de información, llegando a mezclar el texto explícito con otros tipos de información implícita, acudiendo al texto y fuera de él. Lo implícito no nace directamente de lo explícito a partir de inferencias, más bien como su reflejo indirecto. El texto queda en segundo plano, y cede el protagonismo a experiencias personales relacionadas y a ejercicios de proyección sobre los conflictos y desafíos que ha suscitado el texto. Las metas son muy abiertas y se sitúan en la expresión y valoración de enunciados durante una discusión. La instrucción que demanda ajustarse sin más al cuento puede no surtir efecto. La maestra B está continuamente retomando las directrices de la actividad, al dejarla siempre abierta. Se muestra tanto en el número de turnos, mayor que en A, como en los tipos de demandas de información, muy abiertas. Parece ser que la maestra necesita recalcar o repetir más las instrucciones, y los niños rebatirlas menos. Está más preocupada en guardar silencio y en el respeto de los turnos que A. Con la maestra A los niños tienen más referencias en el desarrollo de la discusión, al haber cerrado más el contenido de sus demandas de información siempre en torno a la lectura previa.

Los resultados apuntan, de forma paralela, que a través de un mayor número de instrucciones los niños no tienen por qué saber mejor a qué atenerse. Esto depende del tipo de instrucciones, y del tipo de negociación inicial. Si se les marca unas pautas mínimas aceptadas por todo el grupo, es más difícil que la maestra tenga que estar retomando la actividad dentro de los cauces del texto. Aunque se promuevan tareas abiertas que dejen un amplio espacio a la expresión, a los cinco-seis años de edad el niño necesita saber bien a qué atenerse en el ejercicio del habla. Los tipos de información van registrando un desplazamiento de enunciados explícitos a otros implícitos. Esto se ejemplifica en la maestra A, centrada en el texto del cuento: en un primer momento sólo parece manejar la información explícita, para ir reconstruyendo la información implícita a partir de inferencias, es decir, lo que subyace al texto, lo que no era manifiesto para el niño sin la ayuda de la maestra. La meta es clara, se sitúa en comprender y expresar esa comprensión. Es un gran logro que del 10% inicial de turnos dedicados a las inferencias se haya pasado al 30% del último trimestre.

INFERENCIAS	Cuento 1	Cuento 2	Cuento 3
MAESTRA	10%	14,8%	30,2%
ALUMNO	9,4%	14,4%	28,8%
Nº turnos centrados	682	782	1061

TABLA 3: Evolución de las inferencias en el grupo A

PARTICIPACIÓN

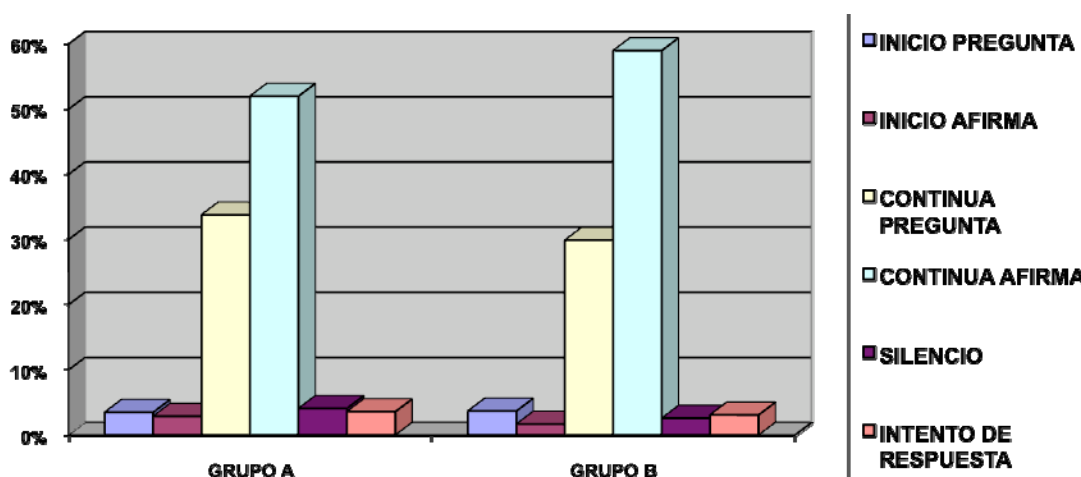


GRÁFICO 3: Participación

El proceso de participación permite observar cómo los niños van asumiendo las estrategias de comunicación de las maestras, y cómo cada maestra distribuye la actividad de discusión en grupo. Parece una variable con una distribución de porcentajes estable. Pudimos comprobar cómo esos porcentajes de participación no varían a lo largo del curso, abriendo la posible interpretación de que les motiva o se han acostumbrado a la estructura de la actividad tal como es planteada por las maestras. Quizás cada vez se sienten más cómodos.

Las docentes asumen el papel de iniciador del intercambio con dominio sobre los tópicos, y los niños un papel subordinado, con la misión de contestar a preguntas que suscitan una respuesta determinada; y a medida que se familiarizan con la lectura y la puesta en discusión, los niños van asumiendo un papel importante, y no subordinado, puesto que ellos mismos plantean los tópicos con sus propias palabras. En el grupo A, la maestra tiene un rol crucial en la estructuración del discurso del niño, cuando interactúa en colaboración con él y le proporciona el apoyo necesario para que reconstruya un relato más complejo que el que logra por sí solo. En el grupo B el apoyo se centra en una elaboración que busca un desarrollo expresivo y una confrontación constante con otras situaciones nacidas a partir del texto. El hecho de que la maestra A sepa crear estrategias de participación productivas para el desarrollo lingüístico, jugando siempre con la información del texto, y la maestra B a partir de generar situaciones imaginarias y analógicas, evidencia el potencial de la escuela como un ámbito válido para este aprendizaje.

Si bien en los cuatro grupos se da un *estilo de participación* que podríamos llamar *asimétrico*, son ellas las que llevan el peso, pero *moderado o negociado*, puesto que los niños tienen un margen amplio para enfocar su respuesta, y la posibilidad de valorar las respuestas de otros. Va tomando aspectos del modelo propuesto por Rogoff (1993): animar a los alumnos a escuchar a sus compañeros, proporcionando apoyo para que los niños aprendan cómo hacerlo, y confrontando continuamente enunciados de un interlocutor con el resto del grupo. Los alumnos se refieren tanto a sus compañeros

como al profesor, explorando las ideas de sus compañeros y dirigiendo ellos mismos en contados casos la discusión.

Vemos cómo las continuaciones son el formato dominante de participación, necesario para establecer la fluidez y la coherencia en una discusión. Las maestras demandan y elaboran información a partir de los enunciados de los niños, acción básica del *andamiaje*.

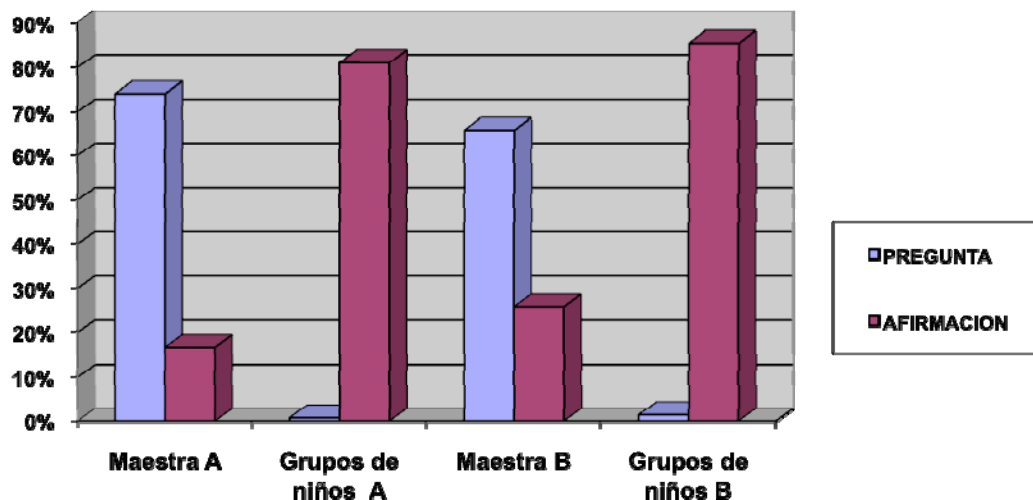


GRÁFICO 4: *Continuaciones: pregunta y afirmación*

Las demandas, al igual que las reelaboraciones y repeticiones, son índices de actividad respecto a la actividad discursiva (DÍEZ, 2002). La maestra, con gran diferencia sobre el resto de participantes, es la que más demanda. Que un niño demande información a otro es más difícil a estas edades. Progresivamente lo van haciendo, siendo más capaces de integrar la actividad propia con la de otros compañeros. Sólo van disminuyendo las demandas de producción o inespecíficas. Ambas maestras hacen uso prácticamente exclusivo en el uso de demandas. Lo que lleva a otra desproporción: el porcentaje de afirmaciones, escaso en las maestras. La forma de participación dominante es: la maestra pregunta, los alumnos contestan. La dificultad está en encontrar un término medio a la hora de abrir las preguntas.

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

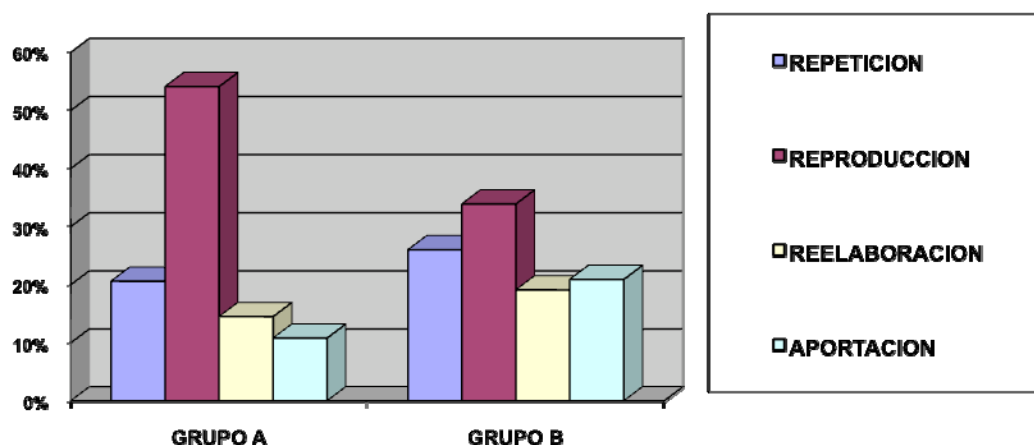


GRÁFICO 5: *Estrategias de elaboración de la información*

En el grupo A las estrategias de elaboración sobre información dada en el texto, repeticiones y reproducciones, van descendiendo en favor de estrategias que contribuyen a generar información nueva al texto: reelaboraciones y aportaciones. Al revés que en el grupo B, donde va descendiendo.

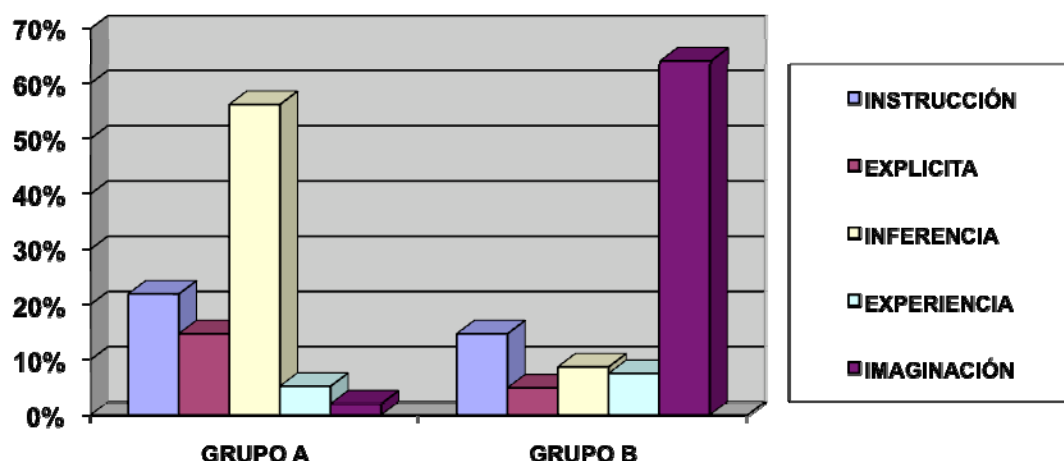


GRÁFICO 6: *Tipos de información de las aportaciones*

Este es el gráfico más discriminativo de la contribución al discurso en cada grupo. En el grupo A, centrado en comprender el texto, el porcentaje que señala la contribución esencial son las inferencias. La maestra consigue que los niños perciban la información que hay detrás de los hechos narrados. En el grupo B, centrado en la expresión dentro de un grupo, lo importante es jugar con las sugerencias que puede construirse con el texto, proyectarse sobre el conflicto del protagonista en forma de imaginación.

FORMATOS DE ELABORACIÓN

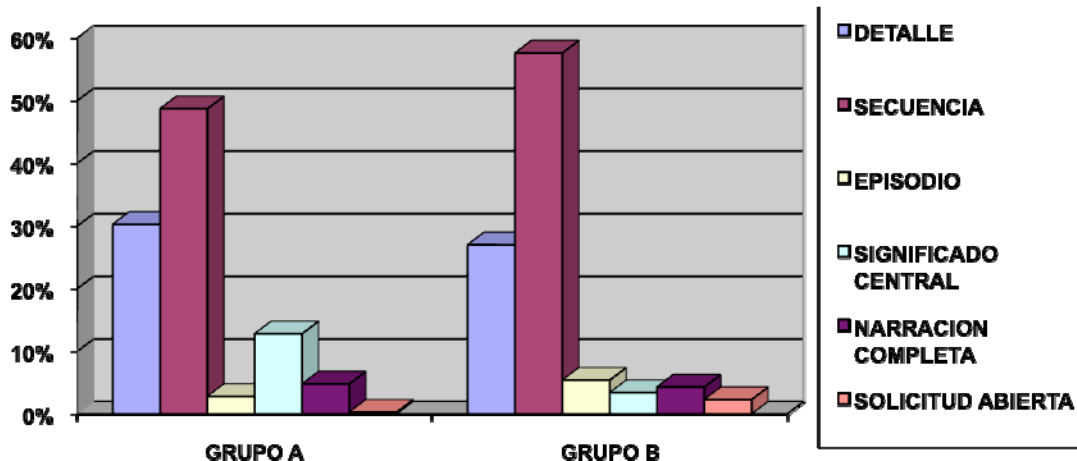


GRÁFICO 7: *Formatos de elaboración*

Los formatos de elaboración nos han permitido acceder a un primer acercamiento a la capacidad de abstracción de los niños. La secuencia, formato cercano a una oración simple: sujeto más predicado, se ha mostrado como el más utilizado en el repaso temporal y lógico de los sucesos de la narración por parte de los niños, así como para todo desarrollo. Pero también aparecen otros formatos de gran riqueza, como los significados centrales, esenciales en la elaboración de inferencias sobre el texto. Y en contadas ocasiones, los niños han sido capaces de elaborar episodios, que se componen de varias secuencias unidas, en un mismo turno de intervención.

Las demandas de la maestra A parecen ayudar al desarrollo de la abstracción con una mayor proporción de enunciados referidos a la cadena causal que sostiene la estructura del cuento, referidos a

información del texto implícito o inferencia, y a analizar en mayor medida los significados centrales del cuento que el B.

Discusión

La discusión de resultados nos lleva a una lectura conjunta de los resultados en las distintas dimensiones de análisis. En primer lugar de las dimensiones *Tipos de información* y *Participación*, donde se observa una transición gradual del manejo de una información explícita a otra más implícita; después analizando las estrategias y formatos conjuntamente, como proceso de elaboración. Para finalizar con una interpretación comparativa de los resultados globales de esta línea de investigación abierta.

EL PASO DE LA INFORMACIÓN EXPLÍCITA A LA IMPLÍCITA

El análisis conjunto de las dimensiones *Tipos de información* y *Participación* refleja la transición de fuentes de información explícita a otras implícitas. La diferencia entre los dos grupos reside en la forma de acudir a esa información implícita: mientras en el grupo A se acude al texto, elaborando de forma creciente inferencias; en el grupo B se libera la conversación del seguimiento causal y temporal del texto, y se parte desde el primer cuento de demandas de proyección sobre la situación que vive el protagonista del cuento, y con el transcurso de los trimestres esta información va disminuyendo en favor de las propias experiencias del niño, relacionadas con el cuento. A diferencia del grupo A, en el grupo B siempre domina la información implícita.

En el grupo A se parte de preguntas sobre el recuerdo del texto, esencialmente a partir de reproducciones. La maestra A se fija en el texto explícito y demanda la reconstrucción del cuento a partir de secuencias, sin dejar de lado los detalles importantes que las cohesionan. Sólo cuando percibe que los niños no van a ser capaces de dar continuidad a sus demandas, reelabora la demanda inicial dando pistas, guiando la respuesta del niño, cuando confronta que el resto del grupo tampoco lo sabe. En cambio, la maestra B ha preferido trabajar la conversación sin centrarse en la comprensión del texto, el texto es un pretexto para repasar experiencias de su propio entorno, la ficción de cada cuento es aplicada como analogía de su contexto cercano.

El grupo A ha mostrado un avance en la labor de elaboración de inferencias durante los tres trimestres, con un avance progresivo de gran interés. Su importancia ha empezado a ser vital a partir del segundo trimestre, en el que se da gran valor a los significados centrales del cuento. Comprender un texto y elaborar inferencias son dos aspectos unidos de modo inextricable dentro del mismo proceso (BRANSFORD, 1979, en ALBANESE & ANTONIOTTI, 1997). Si el proceso de inferencia corre paralelo al de la reconstrucción de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal, inferencia creada sobre demandas de la maestra y con el apoyo de las preguntas de verificación, induce a cada niño a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones. Esto nos lleva a pensar que la comprensión de una narración está basada en el reconocimiento y construcción de enlaces de pertenencia y conexión entre los distintos sucesos de la trama (ALBANESE & ANTONIOTTI, 1997). Esto sólo se ha conseguido en el grupo A. La comprensión del texto y de su propio entorno puede ampliarse gracias al desarrollo en la elaboración de inferencias. El número de preguntas realizadas por la maestra no tiene por qué influir en el niño para comprender el texto, sí cuántos más tipos de demandas, para que la información revisada en la discusión pueda ser más representativa.

Nuestra observación coincide con los trabajos de Albanese & Antonioti (1997): el desarrollo de la habilidad para hacer inferencias parece estar conectado con el incremento del conocimiento del niño. De hecho, el proceso de elaboración de una inferencia suele consistir en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento ya adquirido. Si este conocimiento es más rico y completo, es porque está articulado y organizado dentro de unas estructuras, siendo más fácil derivarlo hacia el texto implícito o inferencia, tipo de información necesario para comprender la lectura en su totalidad. La habilidad para establecer inferencias parece estar conectada con el desarrollo del proceso de elaboración de la información.

Como diferencia entre las maestras, la maestra A parte de la comprensión de la información del texto, sus enunciados son formulados en condicional para elaborar inferencias, hipótesis sobre el texto: ¿si sucede tal cosa, entonces qué creéis vosotros que hubieran hecho o dicho?, ¿quién sería (qué personaje) para darse esta situación? En cambio el grupo B sólo utiliza el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en el tipo de información codificado como imaginación: ¿qué hubieras hecho tú en esta situación?. Las experiencias dentro y fuera del aula se muestran claves para los dos

tipos de información más desarrollados por el grupo B. *Experiencia*, fuente de información que permite establecer una comparación entre el contexto del cuento y el contexto escolar o personal; e *imaginación* donde, a demanda de la maestra, se proyectan sobre la situación que vive el protagonista. Aquí las experiencias previas suelen usarse como puntos de referencia desde donde construir esta proyección. La evolución de lo explícito a lo implícito recuerda la independencia frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias, necesidad de información manifiesta y palpable, permitiéndonos trabajar sobre inferencias y supuestos. Se abre un ejercicio para el desarrollo de imaginación y memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Se inicia un proceso que puede ir abriendo espacios para otros mundos posibles, más allá de la repetición y reproducción de los mismos modelos.

	OBJETIVOS	RESULTADOS
GRUPO A	Desarrollar la comprensión por medio de la expresión oral. Ejercitar la capacidad de escucha. Reparto del discurso a través de una regulación social que busca la simetría de turnos de intervención.	Recuperación de la información siguiendo un orden temporal y lógico. Elaboración de inferencias. Descubrir los significados centrales de la narración.
GRUPO B	Promover la interacción social, desde el respeto de turnos y el desarrollo de la capacidad de escucha. Iniciar la autonomía en la participación, para que cada niño pueda manifestarse libremente. La comprensión del texto es un objetivo secundario.	Proyección sobre situaciones imaginadas partiendo de experiencias previas. Aportar información nueva a la narración. Descubrir el respeto de las normas de la conversación.

TABLA 4: *Resultados de los estilos docentes*

EL PASO DEL CONOCIMIENTO DADO AL NUEVO

Estrategias y formatos son partes de un mismo proceso: elaboración de la información, que a su vez está en relación directa con la dimensión tipos de información, y su división entre fuentes explícitas e implícitas de información. Por consiguiente, se hacen necesarios una lectura e interpretación conjunta de ambas dimensiones en el cuadro de categorías.

La maestra A promueve una reconstrucción grupal completa del relato, a partir del repaso secuenciado del texto. En contraste con la maestra B que genera una recreación grupal a partir de la información que más llama su atención y la del grupo de niños. De ahí que el eje diferenciador de estilos vaya más allá, no es sólo la forma de realizar la tarea, también es la manera de establecer su significado.

La combinación de los tipos de información implícita, inferencias, experiencias e imaginación, junto con una participación basada en continuaciones a través de demandas, apunta a un uso de estrategias de reelaboración y aportación que permiten profundizar en las estrategias de elaboración de la interpretación y comprensión del cuento. Por tanto, hay una relación directa entre el proceso de elaboración, los tipos de información y las formas de participación. Si las reproducciones del texto se realizan sobre el texto implícito o inferencias, el cuento toma muchos más significados y claves de referencia para poder tener una visión global desde su estructura completa. Es entonces cuando al ejercicio de la memoria se une la reelaboración y aportación de inferencias, que permiten explicitar la información implícita, junto con demandas que implican proyectarse sobre situaciones imaginadas, abriendo espacios y facilitando la aparición de información novedosa. Parece ser que cada tipo de información tiene su forma de aportación al debate, la inferencia promueve la comprensión del texto, la experiencia establece una relación con el contexto real de cada niño o de la clase, la imaginación genera una proyección sobre el desarrollo del texto, y quizá el inicio de un desarrollo de la creatividad verbal.

Se establece una diferencia muy útil entre dos estrategias de aprendizaje, claves en los objetivos de lectura de narraciones: recuperación y comprensión (GÁRATE, 1994). El conocimiento limitado del mundo y de las acciones humanas compromete directamente la comprensión. La escasez de habilidades narrativas y comunicativas dificulta la recuperación. Ambas dificultades se dan entre recuerdo y comprensión de cuentos. En el primer trimestre del grupo A dominaba la recuperación de información, basada en la reproducción simple de detalles y secuencias. El dominio de la actividad de comprensión propiamente dicha llega a partir del segundo trimestre, cuando además de aumentar el porcentaje de la información implícita del texto, crece el uso de reelaboraciones y aportaciones. Aumenta el uso de reproducciones de secuencias claves, que siguiendo un orden temporal van generando la revisión de episodios y significados centrales. También el uso de reelaboraciones en los niños, que poco a poco las van tomando de la maestra.

Conclusiones: coherencia entre objetivos y estilos educativos

Las metas propuestas por ambas maestras se han mostrado en relación directa con las estrategias desplegadas en la construcción del conocimiento. Se observa la necesidad de una coherencia comunicativa entre las metas que pretenden alcanzar y el estilo docente que desarrollan en las aulas. Los objetivos de aprendizaje durante la conversación, diferentes y complementarios a la vez, han caracterizado a cada una de las maestras.

La maestra A se propone desarrollar la comprensión que los niños tienen del cuento a partir de la expresión oral. Se centra en el texto de lectura, considerando tanto información explícita como implícita. Elabora conjuntamente con sus alumnos una comprensión que no se limita a detalles y secuencias, también tiene en cuenta sus significados centrales. Es decir, repasa y recupera la información de la lectura siguiendo un orden temporal y lógico, para terminar generando una comprensión global del texto como unidad de significado. El andamiaje se dirige a guiar la interpretación del texto para ir más allá de la recuperación parcial de la información. Une y va sumando significados fragmentados para terminar generando sentido y significación a las distintas partes de la narración. La elaboración de inferencias de significados centrales se ha mostrado vital en este proceso de construcción conjunta entre maestra y alumnos. El trabajo de indagación de la maestra reside en que ha intentado que cada niño pudiera expresar los detalles que llamaban más su atención y, sobre todo, que fuera capaz de dar con la secuencia más relevante para la comprensión, siempre partiendo de su nivel previo de expresión y comprensión.

“Lo que hemos llevado a cabo es un aspecto, comprensión y expresión, pero hay otros muchos. Leía el cuento ejercitando su capacidad de escucha, para poder después expresar lo que han comprendido. Ahí se notaba cómo algunos niños expresaban detalles sobre lo ya dicho, y otros que dicen lo primero que se les pasa por la cabeza, sin pararse a pensar en el antes o después, es decir, con la incapacidad de ver la estructura del cuento. El resto de cosas no lo hemos trabajado, ahí lo cortábamos” (Tabla Entrevista Objetivos de las maestras, Maestra A).

La maestra B tiene en cuenta la evolución de la expresión oral de sus alumnos y sus niveles de comunicación. Ha buscado que cada niño pueda manifestarse libremente sin que haya repetición de los mismos contenidos y favoreciendo la aparición de aportaciones, al tener que justificar sus respuestas. Esto se ha visto favorecido por la posibilidad de recurrir a tipos de información fuera del texto, experiencias e imaginación. La labor de andamiaje se concentra en conectar los contenidos del cuento con la experiencia real o imaginada vivida por cada niño. Esta función de guía de la maestra se refleja en las respuestas en forma de aportaciones de secuencias, que llegan a constituir episodios personales relacionados con la lectura. Estas aportaciones de información novedosa al cuento son vitales en la acción de proyección sobre el texto, que sirve para enlazar situaciones del texto con experiencias vividas dentro y fuera del aula. La maestra ha conseguido que, mediante experiencias propias, el niño se ponga en el lugar del protagonista del cuento. Puede decirse que el texto del cuento es entendido como una extensión mágica del entorno que rodea al niño. El objetivo de comprensión del texto es secundario en la maestra B (Tabla 2: *Objetivos de las maestras*). No se detiene en la secuenciación temporal de la lectura previa, como la maestra A. De ahí el menor porcentaje en el uso de tipos de información y estrategias de elaboración centrados en el texto: inferencias, reproducciones y significados centrales. En lugar de buscar la información causal consecuente, como demanda la maestra A, la maestra B activa procesos de lectura dirigidos a integrar la información de la lectura con el conocimiento previo y, por tanto, a *“generar explicaciones más propias de textos expositivos que de textos narrativos”* (LEÓN, 2003: 168–169). El mayor número de explicaciones se produce a través del

uso combinado de experiencias e imaginación. Estos objetivos marcan un estilo docente que combina el aprendizaje de las estrategias formales de una conversación, reflejadas en la disciplina del turno y el desarrollo de la capacidad de escucha, con las posibilidades que permiten las demandas abiertas de información. La clave para que éstas obtengan las respuestas esperadas reside en dar suficientes pautas a los niños, para que sean capaces de encauzar esa libertad expresiva que se abre dentro del discurso que están construyendo conjuntamente.

“La comprensión del texto ha sido secundaria, centrándonos en detalles. Me importa, ante todo, que los niños hablen” (Tabla: Objetivos de las maestras, Maestra B).

Los estilos docentes A y B expresan la necesidad de partir de la madurez expresiva a través de una regulación social que busca la simetría en el reparto de turnos de intervención (Tabla 2).

En el proceso de elaboración de la información, las maestras repiten no para memorizar hasta aburrir, sino como estrategia que remarca la importancia de lo que se dice, y como indicador de su implicación en la actividad, sobre todo en los momentos que los niños no son capaces de continuar el discurso. En la labor de andamiaje de las maestras es clave la estrategia de reelaboración de la información. La labor de guía se muestra más eficaz cuando las maestras parten del nivel de expresión del niño y logran establecer puentes entre las demandas iniciales de las maestras y las respuestas y propuestas de los niños, generando una estrategia muy útil para ambos estilos docentes, tanto para la comprensión de la información dada (Grupo A) como para la aportación de nueva información (Grupo B).

Dentro del proceso de participación, la pregunta o demanda de información es la forma de participación dominante en las maestras, estrategia fundamental para construir el andamiaje. La variedad de tipos de información de las preguntas es fundamental a la hora de enriquecer la comprensión y la elaboración de la información del texto (ALBANESE & ANTONIOTTI, 1997). Para ambas maestras las preguntas son las formas de tomar parte en la elaboración de la información (Tablas).

Las demandas de información del texto implícito son vitales en el proceso de comprensión; esto se refleja en el proceso de elaboración. Con ayuda de la maestra el niño va abstrayendo unidades de significado menores, detalles y secuencias, para ir aprendiendo a sintetizar unidades mayores, especialmente significados centrales. Esta progresiva apropiación de acciones que habían partido de la maestra ayuda a no conformarse con lo que se dice, sino a descubrir para qué se dice, indagando dónde llevan los detalles y secuencias en última instancia: sus moralejas (significados centrales). Y de forma paralela, se intuye un avance en la selección de información, habilidad creciente para seleccionar la información importante permitiendo leer las intenciones de los personajes, que son las causas de los hechos que la maestra A revisa en forma de secuenciación temporal, y el sentido de la proyección sobre el conflicto que vive cada protagonista que demanda la maestra B.

La coherencia entre objetivos y estilos educativos sugiere la presencia de una conexión entre la producción lingüística del niño y el estilo de interacción que promueve el docente, en tanto se oriente éste hacia la construcción grupal del relato (BORZONE & ROSEMBERG, 1994) o hacia la recuperación de información parcial; ya sea del cuento, o de experiencias y conocimientos previos. La reconstrucción grupal de cada relato promueve el uso de estrategias de discurso narrativo, y favorece los procesos de comprensión. La coherencia del relato implica necesariamente la focalización en los componentes estructurales, y en las relaciones temporales y causales entre los eventos del cuento.

Referencias bibliográficas

- ANGUERA, T. (1992). *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid: Cátedra.
- BAKEMAN, C. & GOTTMAN, R. (1992). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Cátedra.
- BAKHTIN, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas.
- BORZONE, A. (2005). “La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas”. *Psyche*, 14 (1), 192–209.
- BORZONE, A. & ROSEMBERG, C. (1994). “El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro”. *Infancia y aprendizaje* 67–68, 115–132.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*.

- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BURÓN, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- COLE, M., GAY, J., GLICK, J. A. & SHARP, D.W. (1971). *The cultural Context of learning and Thinking*. Nueva York: Basic Books.
- COLL, C. (1994). “El análisis de la práctica educativa. Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar”. *Tecnología y Comunicación Educativas* 24, 3–30.
- COLL, C. (1999). “La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares”. En C. COLL (ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori/ICE de la UB., 15–44.
- COLL, C. & SOLÉ I. (2001). “Enseñar y aprender en el contexto del aula”. En C. COLL, J. PALACIOS & A. MARCHESI (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza, 357–386.
- COLLINS, F. (1999). “The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills”. *Early Child Development and Care* 152, 77–108.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DÍEZ VEGAS, C. (2002). *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- DOMBEY, H. (1995). *Interaction at Storytime in the Nursery Classroom*. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (5th, Paris, France, September 7–9). *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 18 (1), 32–42.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. & MELERO ZABAL, M. A. (comps.). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- FOX, C. (1989). “Children thinking through story”. *English education*, 23 (2), 27–38.
- GOODMAN, Y. (1991). “Las raíces de la alfabetización”. En *Más allá de la alfabetización, Infancia y Aprendizaje*, número extraordinario, 29–42.
- HUTCHINS, E. (2000). *Cognition in the Wild*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- MAIZ OLAZABALAGA, I. (1999). *La interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudio empírico de los mecanismos de influencia educativa en la adquisición de figuras geométricas*. Tesis Doctoral. UPV.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M. A. (1997). *El desarrollo de la Habilidad Narrativa: Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- ORSOLINI, M., PONTECORVO, C. & AMONI, M. (1989). “Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva”. *Giornale italiano di Psicologia*, XVI (3), 46–67.
- PONTECORVO, C. & ORSOLINI, M. (1992). “Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad”. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125–141.
- SIGNES, C. (2004). “Jugando a pensar. Una experiencia en educación infantil”. *Creamundos. Novedades educativas*, 42. (en línea). <http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/> (Consulta 8 de mayo de 2005).
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- VYGOTSKY, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry*. London: Cambridge Univ. Press.
- WOOD, D., BRUNER, J.S. & ROSS, G. (1976). “The role of tutoring in problem solving”. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.

ZUCCHERMAGLIO, C. & SCHEUER, N. (1996). "Children dictating a story: is together better?". En C. PONTECORVO, M. ORSOLINI, B. BURGE & L. B. RESNICK, *Children's early text construction*. London: Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum.