

Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

1. Introducción

Analizamos las estrategias de construcción conjunta del conocimiento entre dos maestras y sus alumnos, a través de la elaboración y aplicación de un sistema de análisis que permita:

- 1) Registrar tanto los enunciados docentes como los emitidos por sus alumnos.
- 2) Ofrecer una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestren un proceso de enseñanza y aprendizaje como proceso de comunicación.
- 3) Mantener una vinculación entre las distintas dimensiones, de modo que pueda efectuarse un análisis combinado entre las categorías de cada dimensión.

Partimos del concepto de unidad de análisis, entendida como “dimensión en la que la actividad humana es segmentada por el investigador para poder estudiarla con rigor” (Lacasa y cols., 1994, p. 93). La unidad de análisis es el turno conversacional, producción discursiva temporal de un participante, intercalada entre las producciones de otros participantes. Supone un eslabón en la cadena de la comunicación verbal, respondiendo a las intervenciones previas y anticipando las respuestas de otros interlocutores. Por tanto, su interpretación se hará dentro del marco más amplio de la secuencia didáctica, que refleja cómo los turnos y su significado cobran sentido en un determinado contexto social y cultural (Coll y Edwards, 1996; Wertsch, 1988 y 1995; Rogoff, 1993; Cole, 1999). Estudiamos una situación de enseñanza y aprendizaje como proceso de comunicación. El texto se convierte en un intercambio social, y la emisión en una unidad lingüística que refleja la esencia de la comunicación verbal: su orientación hacia el otro (Bajřín, 1986). Cada emisión posee un comienzo y un final. En su comienzo está precedida por el habla de los demás, y termina en una anticipación de una respuesta. En el desarrollo del sistema de categorías han sido claves los trabajos precedentes de Díez (2002) y Borzone y Rosemberg (1994):

“El propósito del investigador es comprender lo que los participantes activos comprenden, y utilizar los mismos medios que ellos utilizan, el lenguaje, para realizar tal propósito. Al hacerlo el investigador deja de ser un simple observador pasivo, no sólo porque pasa a formar parte del proceso que está observando, sino porque tiene que implicarse inevitablemente en la conversación con la gente. Esto es lo que sucede en muchas investigaciones sobre el lenguaje y el pensamiento, a pesar de que muchas teorías y métodos de investigación no lo admitan explícitamente” (Mercer, 1997, p. 132).

2. Método

Sujetos

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 2001-2002. La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas. Cada clase es dividida en 6 grupos de 3 niños. Tres de estos niños acuden a logopeda, presentando problemas de vocalización, especialmente en las sílabas trabadas. Los niños no han presentado reactividad frente a la cámara de vídeo, admitiendo la presencia de un observador ajeno a la clase. Únicamente han surgido, ocasionalmente, comentarios espontáneos, respondidos con plena naturalidad por parte de las maestras. La cámara tiene un micrófono incorporado que permite captar adecuadamente el sonido. Se ha tapado el indicador de luz de la cámara de vídeo que indica que está grabando.

Procedimiento

Partimos de una comunidad de investigación, formada por maestras e investigadores, como un entorno óptimo para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comunidad que va más allá del aula para incluir a los profesores que comparten esta manera de entender la enseñanza, y que colaboran en la investigación de su intervención educativa (Wells, 1999).

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 7.016 turnos de intervención, de los que 5.967 se centran en los contenidos de los textos.

Agrupamientos

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

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 duración de la lectura previa ha sido de 3 a 4 minutos por parte de las maestras, esta fase 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. En la maestra A la discusión ha durado entre 5 y 8 minutos, dependiendo de grupo y cuento. En la maestra B, la duración se ha extendido desde los 10 minutos hasta los 20 minutos. 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. Es el niño quien va a elaborar sus propias imágenes a partir del texto.

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*.

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 durante la última semana de junio de 2002. 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.

En su práctica cotidiana la maestra A organiza el trabajo del aula por rincones, estableciendo grupos reducidos, triadas y parejas. Suele pedir voluntarios para hacer un resumen de la lectura previa, advirtiendo que tienden a salir los mismos niños, en torno a 8 del total de 23. De manera más puntual realiza actividades abiertas como: poner título, acabar un cuento ya empezado, o darle continuidad en un punto determinado. Uno de los rincones, esquina más amplia del aula, es la biblioteca. Junto a ella hay un rincón dedicado a la lectoescritura con actividades como las *letras móviles*, piezas de cartón o plástico con las que los niños van reproduciendo palabras y frases. Ejercita una lectura silenciosa e individual, en la que cada alumno habla sobre el cuento elegido. Y otra lectura por parejas. Considera que la *asamblea* permite una mayor riqueza de puntos de aportación; en contraste, en *grupo reducido* se facilita una mayor atención a cada niño. Como actividad extraescolar realiza periódicamente un taller de cuentos, mediante marionetas y sombras, jornadas que se abren a los padres.

La maestra B realiza las actividades por grupos de 6 niños. Cada mañana finaliza con la lectura de un cuento, aportado por cada alumno. En ocasiones el cuento se discute en asamblea, donde los niños pueden preguntar pidiendo turno. La maestra B señala la dificultad de comunicarse individualmente con los niños o en grupos pequeños. Es responsable de un grupo de 26 niños, considera que si emplea todo su tiempo con cada niño o tríada, los demás no tendrán posibilidad de tomar parte. Declara su necesidad de mantener la atención sobre el grupo entero, de ahí su preferencia de sacar la actividad fuera del aula. La maestra B percibe la posibilidad de este tipo de actividad, en pequeños grupos, sólo durante la presencia de la profesora de apoyo.

3. Categorización

Proceso

El proceso comienza por la transcripción de las grabaciones realizadas. Se escribe literalmente el diálogo mantenido 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, que transmiten significados a través de canales no verbales. A partir de las transcripciones se elabora el sistema de categorías, que tras numerosas modificaciones se adecua a los objetivos de esta investigación. Las categorías 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* que nos parecen más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual de las conversaciones.
- 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. De este modo, no retomamos el análisis con un conjunto preelaborado de categorías de observación, sino con unas dimensiones guía de cuya variación interna van emergiendo las categorías.
- 4) Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis sean mutuamente *excluyentes*, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo sean. Esto permite observar las múltiples combinaciones de categorías a que dan lugar las diferentes dimensiones de análisis en cada unidad conversacional, lo que hace directamente visible su *multifuncionalidad* (Wertsch, 1988).
- 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, quienes ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva en el desarrollo de esta etapa. 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 y Cole, 1989). Se observa una estrecha interconexión entre las dimensiones de análisis, pues al analizar cada una no podemos prescindir del resto:

TABLA
Cuadro general de dimensiones y categorías

I. BLOQUES DE CONTENIDO	II. TIPOS DE INFORMACIÓN	III. PARTICIPACIÓN	IV. PROCESO DE ELABORACIÓN	
			ESTRATEGIAS	FORMATOS
1. Centrado	LO EXPLÍCITO	INICIO	LO DADO	1. Detalle
2. Regulación social	1. Instrucciones	1. Demanda	1. Repetición	2. Secuencia
	2. Texto explícito	2. Afirmación	2. Reproducción	3. Episodio
3. Ajeno	LO IMPLÍCITO	CONTINUACIÓN	LO NUEVO	4. Significado central
	3. Inferencia	3. Demanda	3. Reelaboración	5. Narración completa
	4. Experiencia	4. Afirmación	4. Aportación	6. Solicitud abierta de producción
	5. Imaginación	SIN CONTINUACIÓN	SIN ELABORAR	SIN ELABORAR
		5. Silencio	5. Turnos sin elaborar	7. Turnos sin elaborar
		6. Intento de respuesta		

- I. BLOQUES DE CONTENIDO. Es el contenido básico del enunciado, criterio inicial que responde a la pregunta *¿a qué bloque temático pertenece cada enunciado?*:
 - 1) El bloque de contenido *centrado* es el filtro inicial, que ajusta los turnos de conversación a la lectura previa para su posterior análisis.
 - 2) La *regulación social* se refiere a cómo se organizan los turnos de discusión. Regulación como reglamento o código de la relación social que se establece dentro de la discusión.
 - 3) El *contenido ajeno* está formado por los turnos que se alejan de los contenidos del cuento. Son los contenidos que no "*vienen a cuento*".

- 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.
 - 1) Las *instrucciones* sirven a modo de *contextualización* de los tópicos o tareas a llevar a cabo durante la actividad de discusión. Sitúan los objetivos de las maestras, guiando al niño en el proceso discursivo.

- 2) El *texto explícito* son los turnos dedicados a rescatar los contenidos del cuento. Conduce a una *recuperación* de la lectura previa.
 - 3) *Texto implícito o inferencia*: es una fuente de información que implica una *interpretación* de la lectura. Contribuye a cerrar la comprensión lectora, abierta por el texto explícito.
 - 4) Las *experiencias* establecen un texto paralelo al cuento. A partir de reproducir conocimientos previos se relacionan los contenidos del cuento con sus entornos cercanos.
 - 5) La *imaginación* surge de la *proyección* en una secuencia clave para el desarrollo del cuento. A través de combinar experiencias se pone en relación el cuento con el contexto real o imaginario que rodea a cada niño.
- 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 y, de llevarse a cabo, cómo lo hace:
- 1) Los *inicios* son los turnos para iniciar cada sesión, o cada cambio de tema.
 - 2) Las *continuaciones* expresan la continuidad sobre la que tiene que basarse cualquier conversación didáctica.
- Tanto los *inicios* como las *continuaciones* pueden servir para demandar o afirmar.
- 3) Los *intentos* y *silencios* describen las formas de los turnos en los que la continuidad del discurso ha fracasado, porque el interlocutor no puede (*intento*) o no sabe (*silencio*) dar respuesta a las demandas de otro interlocutor.
- 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* y *formatos de elaboración*.
- *Estrategias de elaboración*. Son las acciones que señalan cómo el emisor elabora la información. Subyace el concepto de novedad de la información, es decir, se describe la elaboración en función del aporte o no de novedad en cada turno.
 - 1) *Repetición*. Se reitera información ya dada en la conversación. A la maestra le sirve para apuntalar y verificar la información que son capaces de asimilar los alumnos, a éstos para saber qué contenidos tienen importancia.
 - 2) *Reproducción*. Acción de recuperar lo escuchado en la lectura previa, o reflejar experiencias o conocimientos previos evocados por la lectura. Sirve para iniciar una comprensión a partir de la recuperación de la información.
 - 3) *Reelaboración*. Se elabora un turno partiendo de otro anterior. A la maestra le permite abrir espacios a las aportaciones y a la comprensión de sus alumnos. En los niños esta estrategia implica escuchar y entender a otro interlocutor. Su uso adecuado es clave en el proceso de *andamiaje*.

- 4) *Aportación*. Se genera información nueva, no parecida en la lectura, ni en la conversación. Puede ser no *pertinente*, llevando a un hablar por hablar. O *pertinente y relevante*, permitiendo un avance en el desarrollo discursivo. Es entonces, cuando cada interlocutor ha hecho suya la conversación.
- Los *formatos de elaboración* que recogen los niveles de elaboración o *abstracción*, de la información, son producto de las *estrategias*. Están asociados a la capacidad de abstracción. Los *formatos* señalan la capacidad de inferir, abstraer o sintetizar.
 - 1) Los *detalles* muestran una información muy concreta, que suele precisarse para cerrar al formato siguiente: la secuencia. Muestra una capacidad para reflejar lo escuchado o visto previamente.
 - 2) Las *secuencias* hacen aumentar la complejidad de los enunciados, conduciendo a establecer significados de mayor riqueza y elaboración, y a facilitar la recuperación de la información del texto en orden temporal y lógico.
 - 3) Los *episodios* son la suma de dos o más secuencias. En su elaboración es clave la habilidad de la maestra para establecer el orden de secuencias.
 - 4) El *significado central* es cada uno de los mensajes que conectan los objetivos del autor al escribir el cuento, con los de la maestra-lectora al debatirlo. Señala la capacidad para elaborar los significados que hay detrás de las palabras.
 - 5) La *narración completa* sirve para iniciar un tópico o tema. Trabaja el cuento como una unidad de significado: "*háblame del cuento, ¿te gusta?*".
 - 6) La *solicitud abierta de producción* es aún más abierta, abre la posibilidad al niño para que hable de lo que quiera del cuento: "*¿algo más del cuento?*".

Cada turno es registrado bajo las cuatro perspectivas de análisis (Tabla 2), asignando en cada una de estas dimensiones una sola categoría, exclusiva y mutuamente excluyente:

- La *exhaustividad* hace referencia a que cualquier comportamiento de la situación observada puede asignarse a una de las categorías.
- La *mutua exclusividad* se refiere a la ausencia de solapamiento de las categorías que componen un sistema, lo que hace que a cada comportamiento sólo se le pueda asignar una categoría (Anguera, 1988; 1990).

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, tal y como mantienen algunos autores (Tough, 1989; Coll y Edwards, 1996; Díez, 2002), 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 y Onrubia, 1996, p. 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 cuatro dimensiones de análisis.

Ambos análisis, lecturas en sentido horizontal y vertical, se enriquecen mutuamente al poder “completar las diversas perspectivas de la actividad discursiva de los participantes con el estudio de cada una de ellas en diferentes niveles de profundidad” (Díez, 2002. p. 385). El sistema de categorización aporta un marco de reflexión, delimitando el campo de actuación docente para que “el maestro pueda actuar como investigador de su propia práctica” (Díez, 2002, p. 404).

4. Conclusiones

El sistema de categorización propuesto nos permite un doble análisis:

- CUALITATIVO. Describe secuencias didácticas que muestran las categorías del proceso del debate postnarrativo.
- CUANTITATIVO. Registra la evolución de cada estrategia docente e infantil, del primer al tercer cuento.

Las categorías presentadas son operativas y completas, dan una lectura general de las situaciones comunicativas, amplia y a la vez concreta, definiendo el por qué y para qué se quieren conseguir esos datos. La vinculación entre las distintas dimensiones, a través de un análisis combinado entre las categorías de cada dimensión, abre un espacio para profundizar en el proceso de construcción conjunta del conocimiento, que ayuda a proyectar unas pautas de actuación docente. (Anexo 1)

Este análisis detallado, de las categorías y dimensiones de observación, tiene como meta analizar las pautas comunicativas producidas entre las dos maestras y sus alumnos. La perspectiva adoptada tiene en cuenta, sobre todo, el lenguaje utilizado, para acercarnos a la estructura básica de comunicación, teniendo en cuenta el modelo del discurso en el aula. Como hemos visto en las transcripciones, el tipo de desafíos semióticos que plantea el adulto tiene una incidencia directa en cómo es la respuesta del niño. Las pautas comunicativas apuntadas no deben entenderse de una forma rígida y reducida. Creemos que dichas pautas varían de acuerdo con la finalidad perseguida. El interés en conocerlas es para poder acercarnos con más exactitud a sus posibilidades y limitaciones y, paralelamente, conocer un poco más el desarrollo de las capacidades infantiles para expresar y comprender lecturas. El conjunto del cuadro revela habilidades lingüísticas, de interacción, escucha activa, inicios de reflexión, creatividad, pensamiento crítico y capacidad de ayuda y colaboración.

ANEXO: Transcripción y registro de un protocolo

GRUPO B. 3er. cuento

6571	<i>Imaginaos que sois los animales, y oís llorar al niño, ¿qué hubieseis hecho?</i>	Maestra	Centra	Imaginación	Iniciando una demanda	A partir de reelaborar	Episodio
6572	<i>Yo curar al niño, porque voy a ser el ciervo</i>	Silvia	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Episodio
6573	<i>¡Ah!, Alvar</i>	Maestra	Regula turno				
6574	<i>Yo el oso y oler para saber dónde está el agua y darle el bibe a sus padres, y llevarles a una cabaña, y así cuando estaban dormidos dejarle con los padres, y me iría de la casa, porque si no me descubren</i>	Alvar	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Episodio
6575	<i>¡Ah!, ¿Y Juan?</i>	Maestra	Regula turno				
6576	<i>Comerle porque no le aguantaba</i>	Juan	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Episodio
6577	<i>¡Ah!, ¿qué os parece lo que ha dicho Juan?</i>	Maestra	Centra	Imaginación	Iniciando una demanda	A partir de reelaborar	Secuencia
6578	<i>Mal</i>	Silvia	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Detalle
6579	<i>Mala</i>	Alvar	Centra	Imaginación	Continuando con una demanda	A partir de aportar	Detalle
6580	<i>¿Por qué?</i>	Maestra	Centra	Imaginación	Continuando con una demanda	A partir de reelaborar	Detalle
6581	<i>Porque si se come al niño, luego vienen sus padres y dicen: ¿dónde está el niño?, y luego llora el niño</i>	Alvar	Centra	Imaginación	Continuando con una afirmación	A partir de aportar	Episodio

Bibliografía

- ANGUERA, M. T. (1988): *La observación en la escuela*. Barcelona, Grao.
- ANGUERA, T. (1992): *Metodología de la observación en ciencias humanas*. Madrid, Cátedra.
- BAKEMAN, C., y GOTTMAN, R. (1992): *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid, Cátedra.
- BAJTÍN, M. (1986): *Problemas literarios y estéticos*. La Habana, Arte y Literatura.
- BAJTIN, M. M. (1989): *Estética de la creación verbal*. Madrid, Siglo XXI.
- (1994): *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid, Alianza.
- BARBIERI, M. S.; DEVESCOVI, A., y BONARDI, P. A. (1987): "L'interazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia", en S. MANTOVANI y T. MUSATTI (eds.): *Adulti e bambini. Educare e comunicare*. Roma, Juvenalia.
- BORZONE, A., y ROSEMBERG, C. (1994): "El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro", en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 67-68, pp. 115-132.
- BRITSCH, S. J., y MEIER, D. R. (1999): "Building a Literacy Community: The Role of Literacy and Social Practice in Early Childhood Programs", en *Early Childhood Education Journal*, vol. 26, n.º 4, pp. 209-215.
- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje* (comp. J. J. LINAZA). Madrid, Alianza.
- (1986): *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- (1991): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial.
- BURÓN, J. (1993): *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao, Mensajero.
- COLE, M. (1996): *Psicología cultural*. Madrid, Morata.
- COLLINS, F. (1999): "The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills", en *Early Child Development and Care*, vol. 152, pp. 77-108.
- DÍEZ, C.; ANULA, J. J.; PARDO, P., y LARA, F. (1999a): "Developing of Discursive Strategies to Learn to Write". Poster session: International Conference of the International Association for the Improvement of Mother Tongue Education, the IAIMTE. Ámsterdam, Holanda.
- DÍEZ, C.; PARDO, P.; LARA, F.; ANULA, J. J., y GÓNZALEZ, L. (1999b): *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura.
- DÍEZ VEGAS, C., y PARDO DE LEÓN, P. (2000): *El trabajo en grupo en el inicio de la escritura*. UNED, Madrid, Fundación Universidad-Empresa.
- 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.
- EDWARDS, D., y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Madrid, Paidós y MEC.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P., y MELERO ZABAL, M. A. (comps.) (1995): *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.
- GRAU, I. (2001): *L'arquitectura del conte*. Barcelona, Octaedro.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*. Madrid, Paidós.
- NICHOLLS, G. (1998): "Young Children Investigating: Can a Constructivist Approach Help?", en *Early-Child Development and Care*, vol. 140, pp. 85-93.
- ORSOLINI, M., PONTECORVO, C., y AMONI, M. (1989): "Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva", en *Giornale Italiano di Psicologia*, XVI, n.º 3.
- PONTECORVO, C.; CASTIGLIA, D., y ZUCCHERMAGLIO, C. (1989): "Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe", en *Scuola e Città*, n.º 10, pp. 447-461.
- PONTECORVO, C., y ZUCCHERMAGLIO, C. (1991): "Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social", en GOODMAN, M.: *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires, Aique.
- PONTECORVO, C. y ORSOLINI, M. (1992): "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad", en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 58, pp. 125-141.

- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (1996): *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona, Edebé.
- SÁTIRO, A., y DE PUIG, I. (2000) *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona, Eumo-Octaedro.
- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid, Visor.
- TUDGE, J., y HOGAN, D. (1997): "Collaboration from a Vygotskian Perspective". Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (62nd, Washington, DC, April 3-6, 1997).
- VYGOTSKY, L. S. (1978): "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes", ed. M. COLE, V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER y E. SOUBERMAN. Cambridge M. Harvard University Press. (Trad. cast.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica 1989).
- (1987): *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de los procesos psíquicos*. Buenos Aires, La Pléyade.
- WELLS, G. (1999): *Dialogic Inquiry*. London, Cambridge Univ. Press.
- WERTSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- , y SOHMER, R. (1995): "Vygotsky on Learning and Development", en *Human Development*, vol. 38, n.º 6, pp. 332-337.

Contactar

Revista Iberoamericana de Educación

Principal OEI