



**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA**

**Programa de Doctorado “Pensamiento, Lengua y Cultura”**

**Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura**

**LA ASAMBLEA DE CLASE  
PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL  
EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL:  
ESTUDIO DE CASOS**

Tesis Doctoral presentada por  
Susana Sánchez Rodríguez

Directora: Dra. Isabel Tejerina Lobo

**SANTANDER, 2008**



## **Agradecimientos**

*Muchas personas han contribuido a que este trabajo pudiera comenzar, elaborarse y llegar a término. Muchas personas por tanto a las que quiero agradecer su interés y su apoyo, y, sobre todo, lo que he aprendido de ellas. En primer lugar, quiero señalar mi gratitud hacia las maestras y los niños que me han permitido estar con ellos en el aula para llevar a cabo mi primera investigación en la realidad del contexto educativo de la Educación Infantil. La experiencia no sólo ha servido para la elaboración de esta Tesis, sino que ha contribuido notablemente a orientar mi tarea de formación inicial de maestros, así como mi labor investigadora, que afortunadamente propicia la relación con la realidad de la Educación Infantil.*

*La Directora de este trabajo, la Dra. Isabel Tejerina, siempre minuciosa y clara en sus lecturas y consideraciones respecto de la Tesis ha sido determinante durante todo el proceso. Su rigor y firmeza, aplicados siempre con cariño y respeto han sido a la vez un ejemplo y un estímulo para intentar realizar un trabajo que pudiera estar a la altura. Tanto ella como mis otros dos compañeros del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cantabria, Elena Echevarría y José Miguel Castro, además de contribuir siempre a crear un ambiente de trabajo tan profesional como alegre, me han demostrado su generoso apoyo durante el proceso de elaboración del trabajo.*

*He podido contar también con la amistad y el ánimo que me han proporcionado el resto de mis compañeros del Departamento de Filología y de la Facultad de Educación de la UC, tan importante en el día a día.*

*He tenido la suerte además de poder contar con varios compañeros de Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de otras Universidades, en particular quienes están, o han estado vinculados al Proyecto APILE, que tantas veces, de forma explícita o implícita, me han hecho pensar y reorientar el trabajo gracias a su profesionalidad y especialización en el mundo de la investigación educativa.*

*La asesora de Educación Infantil del CIEFP de Santander, Isabel Bolado, ha jugado también un papel importante en el desarrollo del trabajo al facilitarme el contacto con los centros educativos, además de estar siempre dispuesta a conversar sobre los procesos de formación de maestros de Educación Infantil por lo que respecta a la Didáctica de la Lengua.*

*Cómo no, los amigos, tanto los que están cerca, como los que están lejos, pero están; todos ellos han dado un especial sentido al esfuerzo realizado, al animarme siempre a disfrutar de los buenos momentos y a superar los malos. Gracias a todos.*

*Tengo que recurrir al tópico de que la familia siempre se lleva la peor parte; y creo que es estrictamente cierto en este caso. A pesar de todas las veces que he volcado en ellos la ansiedad propia de los momentos difíciles que he vivido durante el desarrollo de este trabajo, siempre he podido confiar en su comprensión y su humor para hacerla desaparecer. ¡No os pondré a prueba tan a menudo a partir de ahora!*

**LA ASAMBLEA DE CLASE PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL  
EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: ESTUDIO DE  
CASOS**

**ÍNDICE  
VOLUMEN I**

<b>Introducción .....</b>	<b>I</b>
<b>I. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO .....</b>	<b>1</b>
<b>I.1. Interés y finalidad de la investigación .....</b>	<b>3</b>
I.1.1. La Educación Infantil como ámbito de investigación para la Didáctica de la Lengua .....	3
I.1.2. La investigación en Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil orientada a la formación del profesorado .....	6
I.1.3. Conclusión .....	8
<b>I.2. Delimitación del objeto de estudio: la didáctica de la lengua oral en la rutina de asamblea en el marco de la metodología de proyectos de trabajo en educación infantil .....</b>	<b>9</b>
<b>I.3. Lengua oral en la EI .....</b>	<b>9</b>
I.3.1. Lengua oral frente a lengua escrita .....	9
I.3.2. Didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil .....	11
I.3.3. Prácticas de lengua oral en el marco de la metodología comunicativa de los Proyectos de Trabajo .....	14
<b>I.4. La Asamblea de clase como espacio para la didáctica de la lengua oral .....</b>	<b>15</b>
<b>I.5. Conclusión .....</b>	<b>18</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>21</b>
<b>II.1.El modelo del constructivismo social .....</b>	<b>23</b>
II.1.1. L. S. Vigotsky y J. Piaget .....	23
II.1.2. El desarrollo de la investigación sobre mediación semiótica para la enseñanza y el aprendizaje .....	26
II.1.2.1. <i>La ZDP y el concepto de andamiaje</i> .....	26

II.1.2.2. <i>Las posibilidades de la interacción en ZDP en contextos educativos: de la relación profesor - alumno a las comunidades de aprendizaje</i> .....	29
II.1.2.3. <i>La organización de la interacción en el aula: la Teoría de la Actividad</i> .....	33
II.1.3. <i>La actividad discursiva en el contexto de aula como concreción del proceso de enseñanza – aprendizaje</i> .....	35
II.1.3.1. <i>La actividad y el discurso en la práctica de aula</i> .....	35
II.1.3.2. <i>Investigación sobre análisis del discurso en el aula</i> .....	36
II.1.4. <i>Conclusión</i> .....	41
<b>II.2. Metodologías educativas basadas en la organización interactiva de la actividad de aula</b> .....	<b>43</b>
II.2.1. <i>Origen de esta tendencia: el movimiento de la Escuela Nueva</i> .....	44
II.2.1.1. <i>El pensamiento de John Dewey</i> .....	45
II.2.1.2. <i>La concreción de prácticas activas en el aula</i> .....	47
II.2.1.2.1. <i>W. H. Kilpatrick y el Método de Proyectos</i> .....	49
II.2.1.2.2. <i>C. Freinet, el Plan de Trabajo y la Asamblea de Clase</i> .....	52
II.2.2. <i>Proyección de estas prácticas en la etapa de EI de la escuela actual</i> .....	58
II.2.2.1. <i>Los Proyectos de Trabajo</i> .....	58
II.2.2.2. <i>La Asamblea de Clase</i> .....	62
II.2.3. <i>Conclusión</i> .....	69
<b>II.3. La Didáctica de la Lengua y la Didáctica de la Lengua Oral</b> .....	<b>70</b>
II.3.1. <i>La Didáctica de la lengua y la literatura</i> .....	70
II.3.2. <i>Características de la DL como didáctica específica</i> .....	71
II.3.3. <i>Didáctica de la lengua oral</i> .....	74
II.3.3.1. <i>Complejidad funcional de la lengua oral en el aula</i> .....	75
II.3.3.2. <i>Lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje</i> .....	77
II.3.3.3. <i>La organización de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral</i> .....	79
II.3.3.3.1. <i>La enseñanza y el aprendizaje explícitos de la lengua oral en la EI</i> .....	79

II.3.3.3.1.1. <i>El género discursivo como unidad de organización didáctica</i> .....	81
II.3.3.3.1.2. <i>La reflexión sobre la lengua oral</i> .....	85
II.3.3.3.2.    La enseñanza y el aprendizaje implícitos de la lengua oral en la Educación Infantil .....	90
II.3.3.3.2.1. <i>La lengua oral y los géneros discursivos propios de las áreas curriculares</i> .....	90
II.3.3.3.2.2. <i>La lengua oral y el diálogo para la enseñanza y el aprendizaje</i> .....	94
II.3.3.4.    El papel del docente: la intervención en la práctica de la lengua oral en el aula de Educación Infantil .....	97
II.3.3.5.    La formación del profesorado de Educación Infantil .....	108
II.3.4.    Conclusión .....	110
<b>II.4. Conclusión global del marco teórico</b> .....	<b>113</b>
<b>III. METODOLOGÍA</b> .....	<b>115</b>
<b>III.1. Hipótesis de base y preguntas de la investigación</b> .....	<b>117</b>
<b>III.2. El Estudio de Casos en el marco del paradigma cualitativo de investigación</b> .....	<b>120</b>
III.2.1. La investigación cualitativa .....	120
III.2.2. El Estudio de Casos y el enfoque etnográfico en la educación .....	122
III.2.3. Características del presente Estudio de Casos .....	123
III.2.3.1. <i>Idoneidad del Estudio de Casos para el contexto de la investigación</i> .....	125
III.2.3.2. <i>Un Estudio de Casos múltiple e instrumental</i> .....	125
III.2.3.3. <i>Exigencias en el diseño del Estudio de Casos</i> .....	126
III.2.3.4. <i>Selección de los Casos</i> .....	128
III.2.3.5. <i>Accesibilidad a un objeto de estudio complejo</i> .....	129
III.2.3.5.1. La interacción generada en la Asamblea de Clase .....	130
III.2.3.5.2. El pensamiento del profesor sobre la lengua como objeto y medio de enseñanza y aprendizaje .....	132
<b>III.3. Secuencia de la investigación</b> .....	<b>134</b>
III.3.1. Negociación de la entrada en las aulas y trabajo de campo preliminar .....	134

III.3.2. Desarrollo del trabajo de campo .....	136
<i>III.3.2.1. Las entrevistas a las maestras</i> .....	136
III.3.2.1.1. Opciones tomadas .....	137
III.3.2.1.2. Diseño del protocolo de preguntas .....	139
III.3.2.1.3. Proceso tipo de realización de la entrevista .....	146
III.3.2.1.4. Pautas para la transcripción de la entrevista .....	148
III.3.2.1.5. Análisis e interpretación de los datos de la entrevista .....	149
<i>III.3.2.2. Observación de la práctica de aula</i> .....	150
III.3.2.2.1. Opciones tomadas .....	151
III.3.2.2.2. Proceso de observación de la práctica: grabación y toma de notas .....	152
III.3.2.2.3. Pautas para la transcripción de la interacción generada en la Asamblea .....	152
III.3.2.2.4. Análisis e interpretación de los datos de la interacción .....	153
<i>III.3.2.2.4.1. Tabla de análisis y codificación de los datos</i> .....	155
<i>III.3.2.2.4.2. Parámetros para la interpretación de la                         interacción</i> .....	162
III.3.3. Elaboración de la interpretación: construcción de los casos estudiados ....	164
<b>IV. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS .....</b>	<b>165</b>
<b>IV.1. Caso 1 .....</b>	<b>168</b>
IV.1.1. Datos de referencia .....	168
IV.1.2. Interpretación del pensamiento de la maestra .....	169
IV.1.3. Interpretación de las sesiones de Asamblea .....	181
<i>IV.1.3.1. Sesión 1</i> .....	181
<i>IV.1.3.2. Sesión 2</i> .....	189
IV.1.3.2.1. Secuencia 1 .....	190
IV.1.3.2.2. Secuencia 2 .....	192
<i>IV.1.3.3. Sesión 3</i> .....	196
<i>IV.1.3.4. Sesión 4</i> .....	204
<i>IV.1.3.5. Sesión 5</i> .....	210
IV.1.4. Interpretación global del Caso 1 .....	218
<i>IV.1.4.1. La naturaleza de la Asamblea</i> .....	219



IV.1.4.1.1. Entidad de la Asamblea .....	219
IV.1.4.1.2. Características del discurso plurigestionado que se genera en la Asamblea .....	221
IV.1.4.2. <i>El papel de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral</i> .....	222
<b>IV.2.    Caso 2 .....</b>	<b>227</b>
IV.2.1. Datos de referencia .....	227
IV.2.2. Interpretación del pensamiento de la maestra .....	228
IV.2.3. Interpretación de las sesiones de Asamblea .....	240
IV.2.3.1. <i>Sesión 1</i> .....	240
IV.2.3.1.1. Secuencia 1 .....	241
IV.2.3.1.2. Secuencia 2 .....	242
IV.2.3.1.3. Secuencia 3 .....	248
IV.2.3.1.4. Secuencia 4 .....	250
IV.2.3.1.5. Secuencia 5 .....	252
IV.2.3.2. <i>Sesión 2</i> .....	263
IV.2.3.2.1. Secuencia 1 .....	264
IV.2.3.2.2. Secuencia 2 .....	267
IV.2.3.2.3. Secuencia 3 .....	274
IV.2.3.2.4. Secuencia 4 .....	278
IV.2.3.3. <i>Sesión 3</i> .....	282
IV.2.3.3.1. Secuencia 1 .....	283
IV.2.3.3.2. Secuencia 2 .....	284
IV.2.3.3.3. Secuencia 3 .....	291
IV.2.3.3.4. Secuencia 4 .....	296
IV.2.3.4. <i>Sesión 4</i> .....	299
IV.2.3.4.1. Secuencia 1 .....	299
IV.2.3.4.2. Secuencia 2 .....	306
IV.2.3.5. <i>Sesión 5</i> .....	312
IV.2.3.5.1. Secuencia 1 .....	312
IV.2.3.5.2. Secuencia 2 .....	313
IV.2.3.5.3. Secuencia 3 .....	322
IV.2.4. Interpretación global del Caso 2 .....	328

IV.2.4.1. <i>La naturaleza de la Asamblea</i>	329
IV.2.4.1.1. Entidad de la Asamblea .....	329
IV.2.4.1.2. Características del discurso plurigestionado que se genera en la Asamblea .....	331
IV.2.4.2. <i>El papel de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral</i> .....	331
<b>IV.3.    Caso 3</b> .....	<b>335</b>
IV.3.1. Datos de referencia .....	335
IV.3.2. Interpretación del pensamiento de la maestra .....	337
IV.3.3. Interpretación de las sesiones de Asamblea .....	349
IV.3.3.1. <i>Sesión 1</i> .....	349
IV.3.3.1.1. Secuencia 1 .....	349
IV.3.3.1.2. Secuencia 2 .....	353
IV.3.3.1.3. Secuencia 3 .....	368
IV.3.3.2. <i>Sesión 2</i> .....	373
IV.3.3.2.1. Secuencia 1 .....	374
IV.3.3.2.2. Secuencia 2 .....	380
IV.3.3.3. <i>Sesión 3</i> .....	390
IV.3.3.3.1. Secuencia 1 .....	390
IV.3.3.3.2. Secuencia 2 .....	397
IV.3.3.4. <i>Sesión 4</i> .....	402
IV.3.3.4.1. Secuencia 1 .....	402
IV.3.3.4.2. Secuencia 2 .....	410
IV.3.3.5. <i>Sesión 5</i> .....	415
IV.3.3.5.1. Secuencia 1 .....	416
IV.3.3.5.2. Secuencia 2 .....	422
IV.3.4. Interpretación global del Caso 2 .....	433
IV.3.4.1. <i>La naturaleza de la Asamblea</i>	434
IV.3.4.1.1. Entidad de la Asamblea .....	434
IV.3.4.1.2. Características del discurso plurigestionado que se genera en la Asamblea .....	435
IV.3.4.2. <i>El papel de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral</i> .....	436

IV.4.	<b>Cuadro resumen de los tres casos estudiados .....</b>	<b>441</b>
V.	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>447</b>
V.1.	<b>Análisis instrumental: comparación de los tres casos estudiados .....</b>	<b>449</b>
V.1.1.	Aspectos del tema preseleccionados .....	450
V.1.1.1.	<i>Los Proyectos de Trabajo como metodología educativa .....</i>	450
V.1.1.2.	<i>La Asamblea .....</i>	452
V.1.1.3.	<i>La gestión del discurso en la Asamblea .....</i>	454
V.1.1.4.	<i>La didáctica explícita de la lengua oral en la Asamblea .....</i>	456
V.1.1.5.	<i>La didáctica implícita de la lengua oral en la Asamblea .....</i>	457
V.1.1.6.	<i>La participación de los niños en la Asamblea .....</i>	459
V.1.1.7.	<i>La intervención docente en la Asamblea .....</i>	460
V.1.2.	Aspectos del tema emergentes .....	463
V.1.2.1.	<i>Organización, disciplina y autonomía de grupo .....</i>	463
V.1.2.2.	<i>La confluencia de sistemas de actividad en la Asamblea y la negociación del sentido de la interacción .....</i>	464
V.1.2.3.	<i>Evolución de la Asamblea a lo largo del curso .....</i>	465
V.1.3.	Conclusiones del análisis instrumental de los casos .....	466
V.2.	<b>Conclusiones finales de la investigación .....</b>	<b>469</b>
V.2.1.	Desde las hipótesis de la investigación .....	469
V.2.2.	Desde el objetivo general de la investigación .....	476
V.2.3.	Desde la metodología de la investigación .....	477
V.3.	<b>Investigación futura .....</b>	<b>479</b>
VI.	<b>BIBLIOGRAFÍA CITADA .....</b>	<b>481</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Esta Tesis Doctoral se ha realizado en el marco del Programa de Doctorado del Departamento de Filología de la Universidad de Cantabria “Pensamiento, Lengua y Cultura”. La investigación que se presenta en ella tiene como objetivo proporcionar información relevante para estudiosos y profesionales de la Didáctica de la Lengua en la primera etapa de escolarización: la Educación Infantil.

La motivación para emprender una investigación en este ámbito viene dada por razones a la vez profesionales y personales: por un lado, mi condición de profesora del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación ha determinado la selección del tema de estudio, y, por otro, mi interés personal por la relación entre la lengua y la educación en sus diferentes vertientes me han dado la oportunidad de realizar esta investigación, la primera que realizo en situación de aula, desde una gran curiosidad e implicación, dirigidas a comprender el funcionamiento del quehacer docente respecto de la lengua en su contexto.

El hecho de centrar el trabajo en la etapa de Educación Infantil también participa de esta doble motivación: mi labor en la formación inicial de maestros especializados en esta etapa hacía necesaria la especialización en este ámbito, pero el conocimiento del contexto real de la escuela infantil y la comprobación cotidiana de su particular riqueza y alcance educativo han contribuido a que, incluso en los momentos de mayor esfuerzo, la tarea de investigación resultara especialmente gratificante.

Asimismo, durante los años que ha durado el proceso de elaboración de esta Tesis, he participado en otros procesos de investigación, de especialización en Didáctica de la Lengua y he continuado con mis obligaciones docentes. Toda esta actividad ha provocado un efecto de retroalimentación constante, ya que el conocimiento de la realidad de la Educación Infantil a partir de la investigación, combinada con la voluntad de especialización en mi Área de Conocimiento han influido sin duda en la organización de mi tarea docente como formadora de maestros, mientras que ésta ha sido a su vez

## *Introducción*

fuentes de reflexión continua respecto de la finalidad última de mi formación y labor investigadora.

Esta memoria de Tesis Doctoral es resultado por tanto de un gran esfuerzo invertido en el proceso de observación, reflexión y aprendizaje desarrollado, que asimismo ha permitido vivir una experiencia profesional y personal especialmente formativa, a la que han contribuido de manera fundamental la directora del trabajo, la Dra. Isabel Tejerina, y las maestras y niños a cuyas aulas he podido acceder.

La investigación, dirigida a comprender el valor de la Asamblea de clase como espacio para la Didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil, ha sido diseñada en función de la metodología de Estudio de Casos. Se han tomado en consideración tres aulas de segundo ciclo de Educación Infantil, en que se ha optado por una metodología educativa de Proyectos de Trabajo, que conforman tres contextos diferentes de observación de una misma práctica, la Asamblea de clase.

Así, el aula de referencia del Caso 1 pertenece a una escuela pública urbana, mientras que el aula del Caso 2 se encuentra en una escuela privada urbana. Por lo que respecta al aula del Caso 3, el colegio en que se localiza se sitúa en un entorno rural de expansión urbana. Además, hay diferencias organizativas notables entre las aulas seleccionadas para la investigación, puesto que el grupo observado en el Caso 1 se compone de una maestra y 22 niños, mientras que el grupo del Caso 2 está formado por una maestra y 9 niños, y, por último, el grupo del Caso 3 comprende a tres maestras y 35 niños en un mismo grupo<sup>1</sup>.

En cada uno de los contextos estudiados se ha procedido a entrevistar a las maestras, a observar la práctica de aula y a registrar cinco sesiones de Asamblea, con el

---

<sup>1</sup> Queremos aclarar que durante todo el trabajo vamos a utilizar la forma femenina “maestras” para referirnos a las docentes, no sólo porque quienes han participado en nuestra investigación son mujeres, sino también porque la mayoría de las personas que se dedican a la Educación Infantil también lo son. Por otro lado, nos hemos decantado por el término “niños” para evitar la repetición constante de las formas masculina y femenina del sustantivo, advirtiendo desde ahora que, en todo caso, hacemos referencia a grupos formados por niños y niñas.

fin de ahondar en el conocimiento de la cuestión sobre la que nos interesamos: el valor de la Asamblea de clase como espacio para la didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil.

El trabajo se estructura en dos volúmenes: el primero de ellos recoge la Memoria de Tesis, mientras que el segundo contiene los Anexos de la investigación. El primer volumen se divide en cinco capítulos. En el **Capítulo I** se justifica el interés de la investigación y se acota el objeto de estudio. En el **Capítulo II** se expone el marco teórico de referencia de la investigación, para cuya elaboración hemos tenido que profundizar en diversos ámbitos de conocimiento, dado el carácter interdisciplinar de nuestro objeto de estudio. Por este motivo, el marco teórico se divide en tres grandes apartados, relacionados respectivamente con la explicación general de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, con la exposición de los modelos pedagógicos que dan forma a la práctica de aula que hemos observado, y, por último, con la especificidad del planteamiento didáctico de la lengua oral en la Educación Infantil.

En el **Capítulo III** se exponen y justifican las opciones metodológicas tomadas para la elaboración del Estudio de Casos, que consistió en la exploración en la práctica de la Asamblea de clase en Educación Infantil a través de entrevistas con maestras, grabación de sesiones de Asamblea y toma de notas de campo. Los datos obtenidos fueron posteriormente sistematizados para proceder a su análisis e interpretación. El *Capítulo IV* recoge el producto de este proceso, que consiste en la exposición del estudio de tres casos de práctica de la Asamblea en la Educación Infantil y su valor para la didáctica de la lengua oral. Por último, en el **Capítulo V** se exponen las conclusiones del trabajo realizado.

El volumen de **Anexos** del trabajo recoge la transcripción y el análisis de los datos obtenidos en cada una de las tres aulas estudiadas, que consta, para cada uno de los casos contemplados en el estudio, de una entrevista realizada a la maestra o maestras responsables del aula, y de cinco sesiones de Asamblea. De este modo, el volumen de Anexos cumple la función de referencia a la realidad analizada, cuya interpretación da

## *Introducción*

lugar al Estudio de Casos que se expone en el **Capítulo IV** del volumen principal del trabajo.

La elaboración de este Estudio de Casos ha permitido caracterizar la naturaleza de la Asamblea en cada una de las aulas estudiadas, así como describir su valor como espacio para la didáctica de la lengua oral. Además, la comparación de los Casos ha permitido apuntar qué aspectos permanecen estables en la práctica, y cuáles dependen en mayor medida de cuestiones organizativas y opciones docentes.

Por otro lado, el trabajo desarrollado ha permitido ahondar en cuestiones relevantes para la formación inicial y continua de maestros especializados en la etapa de Educación Infantil, respecto de su intervención en el desarrollo de una habilidad educativa clave, la lengua oral. Estas cuestiones están relacionadas con el conocimiento de la práctica real de aula sobre el tema estudiado, y con la consideración de cómo abordar la formación docente respecto de la proyección didáctica de la oralidad en el marco escolar, con el fin de que los maestros puedan llevar a cabo una práctica sistemática y reflexiva en la acción.

Por último, el proceso de investigación realizado ha permitido valorar la eficacia de la metodología utilizada, así como considerar futuros proyectos de investigación encaminados a complementar los resultados de esta Tesis Doctoral.

**CAPÍTULO I: INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN Y  
DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**





## **I. INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

Nos disponemos a iniciar la memoria de una investigación sobre la Asamblea de clase como espacio para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de EI. A continuación presentamos los motivos por los que hemos juzgado interesante llevar a cabo una investigación en este campo, y cómo hemos podido delimitar nuestro objeto de estudio.

### **I.1. Interés y finalidad de la investigación**

#### **I.1.1. La Educación Infantil como ámbito de investigación para la Didáctica de la Lengua**

En toda etapa educativa se da un constante ejercicio de reflexión crítica sobre cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada ámbito del currículo. En el caso particular de la educación lingüística en la etapa de Educación Infantil (desde ahora, EI), podemos afirmar además que nos encontramos en un momento de especial interés para la reflexión, ya que asistimos a un periodo de transformación metodológica que se deriva de tres factores de diversa índole: política educativa, pedagogía general y didáctica de las habilidades lingüísticas.

En primer lugar, desde los años 90 con la implantación de la LOGSE se le ha conferido a la EI el valor de etapa educativa y no meramente asistencial<sup>1</sup>, consolidando así una tendencia ya iniciada en España en el siglo XIX con las figuras de Pablo Montesino o Julián López Catalán<sup>2</sup> e incentivada a partir de finales de los años 70 desde los Movimientos de Renovación Pedagógica surgidos en diversos puntos de España.

---

<sup>1</sup> El currículo LOGSE de Educación Infantil (MEC, 1992) hacía mención explícita del carácter educativo de la etapa, al que también se alude en la actual Ley Orgánica de Educación (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación) y su desarrollo reglamentario (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil).

<sup>2</sup> Historiadores de la Educación como Viñao (2002) o González (2003) hacen referencia a esta tendencia.

Desde varios foros se expresa la preocupación ante la dificultad que entraña romper el estereotipo social de la escuela infantil como centro asistencial previo a una educación real<sup>3</sup>. A pesar de esto, la tendencia a la consolidación de una EI con un estatus educativo, dotada de lo que Zabalza (2003: 470) ha denominado “proyecto formativo integrado” ha provocado un replanteamiento de la formación inicial y continua de los maestros especializados en la educación de los niños desde el nacimiento hasta los seis años.

En segundo lugar, la relevancia de la investigación sobre las teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, en particular las aportaciones de Piaget, Vygotsky, Ausubel o Bruner y la tradición investigadora que se apoya en ellas ha hecho necesario un esfuerzo específico para la formación del profesorado especializado en esta etapa educativa. La renovación pedagógica para la Educación Infantil se ha incentivado desde las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación como centros de formación inicial, además de en ámbitos de formación continua como los Centros de Formación de Profesorado, bajo sus diversas denominaciones, o el Instituto Superior de Formación del Profesorado, que vienen a complementar la actividad formativa y divulgativa de las asociaciones de maestros. El esfuerzo conjunto desde estos ámbitos de formación ha contribuido a la difusión de un modo de enseñar y aprender basado en la gestión de procesos de comunicación significativa en el aula, en el que se supera la consideración simplista de comunicación como medio de transmisión del conocimiento y se le reconoce su valor para la construcción significativa del mismo. Esto ha llevado consigo que en la EI, como en el resto de etapas educativas, se haya realizado un giro comunicativo del currículo y de la práctica didáctica.

Un tercer factor de transformación viene dado por las aportaciones a la educación lingüística de enfoques didácticos que centran su interés en la comunicación.

---

<sup>3</sup> En el Manifiesto de Madrid (1998) se hacía ya especial referencia al valor educativo de la EI, y posteriormente, la situación de transición legal entre LOGSE, LOCE y LOE ha reavivado este debate, provocando que voces como, entre otras, las de Fernández y Gallego (2003), la Asociación de Maestros Rosa Sensat (2004) o la Asociación Acción Educativa de Madrid (2007) se hayan ocupado de subrayar sucesivamente la trascendencia educativa de la etapa.

Si bien no son completamente nuevos, sí resultan innovadores en el marco de una tradición mediatizada por una enseñanza estructural y analítica de la lengua, sobre todo al venir acompañados por primera vez de un cuerpo de investigación sólido y de incontestable validez práctica como han señalado, entre otros, Lomas, Osoro y Tusón (1992). La divulgación de estos enfoques ha favorecido un clima de reconversión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, que se manifiesta progresivamente tanto en la práctica de aula como en los foros de formación inicial y continua del profesorado, y que ha avanzado desde la toma en consideración de la lógica del texto a la del discurso como unidad de comunicación.

Además de los tres ámbitos ya señalados, avanzamos el hecho de que un cuarto fenómeno, esta vez de índole sociológica, incide de una manera decisiva en la función educativa de la didáctica de las habilidades lingüísticas: nos referimos a la transición de la naturaleza de la sociedad en que vivimos desde una situación de pretendida homogeneidad lingüística a la condición evidente de sociedad lingüística y culturalmente diversa, que se manifiesta cada vez más claramente en las aulas, como muestra el aumento de estudios al respecto que se está produciendo en los últimos años (entre otros, Siguán, 1998; Barragán, 2002; Martín, 2003; Unamuno, 2003; Hernández y Villalba, 2004a; García Parejo, 2004; Muñoz López, 2004; MEC/CIDE, 2005; Coelho, 2006; Vila, Siqués y Roig, 2006). Creemos firmemente que este fenómeno de mestizaje lingüístico y cultural lleva consigo que el medio de interacción educativa, la palabra, se torne más tangible y provoque el reconocimiento de la importancia de un adecuado tratamiento didáctico de las habilidades lingüísticas basado en una sólida formación docente, en todas las etapas de la escolarización. Balboni (2002), entre otros, valora esta necesidad, considerando que trasciende a una simple búsqueda de soluciones para la inclusión de la población de origen inmigrante o en relación con las necesidades de formación lingüística de los hablantes que pertenecen a un entorno monolingüe. En efecto, la investigación en Didáctica de la Lengua se encamina a reflexionar sobre la naturaleza de la lengua de instrucción y la necesidad de formación docente para la consecución de modelos educativos auténticamente inclusivos, confluyendo con la

investigación educativa en contextos de bilingüismo social o monolingües sobre el discurso académico<sup>4</sup>.

En conclusión, la necesidad de experimentación y reflexión que surge en cada uno de estos niveles de la acción educativa conforma un ámbito especialmente abierto a la creatividad docente al converger en la etapa de Educación Infantil, estructurada sobre un currículo que Frabboni (2003: 518 – 521), con respecto a la etapa en el contexto europeo, considera de carácter científico y experimental, es decir, con una rigurosa base teórica y metodológica pero al tiempo flexible y modular. Este planteamiento impide convertir la etapa de Educación Infantil en una Educación Primaria precoz, y la habilita como una etapa de carácter educativo en la que el currículo actúa de una forma orientativa y no prescriptiva, como han apuntado respecto de la situación en nuestro país Bassedas, Huguet y Solé (1998).

### **I.1.2. La investigación en Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil orientada a la formación del profesorado**

El interés que la investigación en el ámbito de la Educación Infantil tiene para la Didáctica de la Lengua (desde ahora, DL) es considerable y se da en dos niveles: en primer lugar, interesa la integración en el cuerpo teórico disciplinar de la DLL de nuevas investigaciones sobre la identificación y el análisis de las prácticas docentes dirigidas al logro de una interacción apta para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el contexto educativo de la etapa tal y como se configura en la actualidad, y, en segundo lugar, la información que pueda ser obtenida es relevante para la labor de formación inicial y continua de docentes especializados en EI, ya que el conocimiento profundo de la realidad de las prácticas de aula permite generar un marco de referencia en el que abordar un discurso sobre la praxis educativa dirigida al desarrollo de las habilidades lingüísticas, en la complejidad teórico – práctica que este discurso requiere.

---

<sup>4</sup> El trabajo de Hernández y Villalba (2004b), Lasagabaster y Sierra (2005), Vázquez (2005) y los recientes monográficos de las revistas TEXTOS N°42 de abril de 2006 y CULTURA Y EDUCACIÓN de junio de 2007, entre otros, muestran esta tendencia.

En este sentido, la condición de profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria de la autora de esta investigación determina que ambos niveles de interés del estudio se interrelacionen estrechamente. Así, el motivo fundamental para emprender esta investigación es la voluntad de desarrollar la función de formadora inicial de docentes desde el conocimiento profundo no sólo de aquellos principios teóricos que determinan la actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la EI, sino también de la realidad de la etapa como contexto para la Didáctica de la Lengua. Por esto, mediante la realización de esta investigación nos hemos propuesto comprender mejor la práctica de aula, y detectar necesidades de formación de los docentes en activo, con el fin de contribuir a la mejora de la formación inicial, incidiendo en aquellos aspectos más adecuados para la integración de los maestros noveles en su actividad profesional y el sucesivo proceso de formación continua que ésta supone.

De forma paralela, queremos destacar el interés que para los docentes como lectores de contribuciones científicas de DL puede tener la aportación de estudios descriptivo – interpretativos como el que nos ocupa, ya que a través de su lectura pueden acceder a una experiencia vicaria que proporcione elementos de reflexión tanto para maestros en activo como para aquellos que están en formación inicial<sup>5</sup>. En efecto, muchas de las prácticas de aula para el desarrollo de las habilidades lingüísticas llevadas a cabo por los docentes de EI se caracterizan por ser experimentales y creativas, como consecuencia de la situación de construcción en la acción del conocimiento teórico – práctico de los maestros y de la flexibilidad que necesariamente deben aplicar en su quehacer diario con niños menores de 6 años. Esta situación, que se ve reforzada además por el ya mencionado carácter abierto de la etapa, contribuye a aumentar el interés del conocimiento de otros contextos y experiencias educativas a través de la investigación.

Estudios de este tipo proporcionan a los estudiantes que inician su formación para la docencia la oportunidad de llevar a cabo una construcción significativa de su

---

<sup>5</sup> Stenhouse (1987), Schön (1992), Barrio (2001) e Imbernón (2001b) apuntan en esta dirección.

propio proceso de aprendizaje de manera que, en complemento con el *practicum* previsto en su trayectoria formativa, puedan realizar un aprendizaje teórico – práctico a partir de un conocimiento vicario de su ámbito profesional, antes de incorporarse a él de forma autónoma. Así mismo, los maestros en activo se encuentran en una situación de constante reflexión sobre la práctica de la enseñanza de la lengua en el cuádruple nivel arriba citado, en paralelo con un notable esfuerzo en una formación continua que no es en absoluto mecánica ni inmediata, sino que conforma un proceso gradual y constructivo<sup>6</sup> enmarcado en conductas más o menos explícitas de investigación - acción en el aula. Así, el acceso a un análisis en profundidad de la realidad de otras aulas y de otras maneras de hacer contribuye a ampliar los elementos de reflexión sobre la propia práctica desde la posibilidad de distanciamiento que ofrece el contrastarla con la descripción de experiencias ajenas.

### I.1.3. Conclusión

Con la presente investigación nos disponemos a abordar la etapa de Educación Infantil desde la perspectiva de la Didáctica de la Lengua. Consideramos necesario desarrollar estudios centrados en la EI puesto que ha sido un contexto educativo menos frecuentado que otros en la tradición investigadora de nuestro ámbito de conocimiento. Además, la etapa posee unas características específicas que la hacen especialmente abierta y creativa, de modo que las referencias a las prácticas que se llevan a cabo en la escuela infantil son particularmente imprecisas cuando se valoran fuera de su contexto inmediato. Así, nuestra contribución busca darse en dos niveles: por un lado, nos proponemos profundizar en el conocimiento de prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Educación Infantil en la vitalidad e inmediatez de su contexto, y por otro, valorar la posible aplicación de este conocimiento en el proceso de formación inicial de docentes especializados en esta etapa.

---

<sup>6</sup> Entre otros, Freeman y Richards (1996), Ríos (2000a), Nemirovsky (2001a) o Ruiz Bikandi (2006) han mostrado el carácter dialéctico del proceso de formación continua en la acción del profesorado de lenguas.

## **I.2. Delimitación del objeto de estudio: la didáctica de la lengua oral en la rutina de Asamblea en el marco de la metodología de Proyectos de Trabajo en Educación Infantil**

### **I.2.1. Lengua Oral en la Educación Infantil**

#### **I.2.1.1. Lengua Oral frente a Lengua Escrita**

La transformación de la acción docente a la que hemos aludido previamente a propósito de la educación lingüística se ha venido experimentando en la EI durante los últimos años en dos ámbitos complementarios: la lengua escrita y la lengua oral. Desde un enfoque comunicativo<sup>7</sup>, se considera que el niño pertenece a una comunidad de hablantes en la que debe desenvolverse de una forma progresivamente adecuada desde sus características evolutivas y experienciales. El papel de la EI a este respecto es el de proporcionar oportunidades para que el niño se involucre en situaciones de comunicación oral y escrita que le permitan ir dominando ambas formas de comunicación mediante un proceso recurrente de acción y reflexión cuyos efectos se valoran a largo plazo. Este planteamiento, difundido tanto en la EI como en otras etapas educativas<sup>8</sup>, considera las dimensiones oral y escrita de la lengua en su perspectiva comunicativa. Estos dos ámbitos son complementarios, ya que responden a dos modos de realización de un mismo sistema (Calsamiglia, 1994) que en sociedades alfabetizadas

---

<sup>7</sup> Las Orientaciones Didácticas para la EI publicadas por el MEC (MEC, 1992b) se apoyan en un enfoque comunicativo para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, como planteamiento metodológico más favorable a la luz de la investigación para la adquisición y el desarrollo lingüístico. La LOCE representaba una vuelta a posiciones más formalistas (Real Decreto 113/2004), y la LOE recupera una visión comunicativa de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (Real Decreto 1630/2006).

<sup>8</sup> Entre otras, las publicaciones ya clásicas de Widdowson (1978), Lomas, Osoro y Tusón (1992) o el compendio de documentos básicos sobre el enfoque comunicativo de Llobera (1995) contribuyeron a que la didáctica de las lenguas extranjeras, segundas o maternas pasaran a compartir unos ciertos rasgos básicos derivados del enfoque comunicativo. Esto ha supuesto una gran renovación, sobre todo para la enseñanza de la lengua materna, que no ha calado por igual en todas las etapas educativas ni en todos los profesionales, pero que está ampliamente aceptada y refrendada desde la investigación educativa.



presentan un alto grado de interrelación<sup>9</sup>. Nuestro interés por la lengua oral en el contexto de la Educación Infantil tiene en cuenta esta complejidad, de modo que consideramos el desarrollo de la capacidad de uso de la lengua oral como parte del proceso de “inserción en una sociedad alfabetizada” (Camps, 2002: 7) que los niños están recorriendo. Esta propiedad de la lengua oral se ve reforzada en la etapa de EI por el hecho de que mediante la interacción oral en sociedad tiene lugar la iniciación de los niños en el progresivo dominio de la capacidad de comunicación escrita (Cook – Gumperz, 1988; Wells, 1988; Garton y Pratt, 1991) y en el discurso propio de contextos académicos, claramente influenciado por la lógica de la lengua escrita (Wells, 2001; Cummins, 2002).

A pesar de la existencia de esta interrelación, en los últimos años se ha observado que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita ha adquirido una mayor entidad en la formación inicial y continua de maestros especializados en EI. ¿Por qué ocurre esto? En primer lugar, se está produciendo una reacción frente a un periodo de influencia de una aplicación errónea de la investigación piagetiana, en la que el aprendizaje de la lengua escrita se concebía como el dominio de una habilidad de coordinación psicomotora para cuyo aprendizaje era preciso que el niño alcanzara un cierto grado de madurez, de modo que quedaba aplazado hasta la etapa de Primaria<sup>10</sup>.

En segundo lugar, este fuerte movimiento de recuperación de este aprendizaje que podemos apreciar hoy en la EI se ampara en la consistencia de la investigación que desde la publicación del estudio sobre la evolución de la capacidad de comprensión y expresión escrita en la infancia de Ferreiro y Teberosky (1979), en conjunto con la difusión durante los años 80 de la psicología de Vygotsky (1995; 2000), de los modelos cognitivos de composición escrita como los ya clásicos de Hayes y Flower (1980) o Bereiter y Scardamalia (1987) y de la noción de lengua como actividad discursiva en

---

<sup>9</sup> Ong (1993) o Blanche-Benveniste (1998) se han ocupado de esta cuestión. En particular, Ong (1993) establece una diferencia entre oralidad *primaria* – propia de culturas que no conocen la tecnología de la escritura – y oralidad *secundaria* – propia de culturas que conocen la tecnología de la escritura y que se caracteriza por haber sido influenciada por ésta –. (*op.cit.*: p. 11).

<sup>10</sup> Ya Vygotsky (2000) en los años 30 reacciona frente a un planteamiento de la lectura y la escritura como habilidad de coordinación psicomotora, que sin embargo ha pervivido en la práctica escolar.

contexto derivada de los trabajos de Voloshinov (1976) y Bajtín (1989)<sup>11</sup>, ha puesto su interés en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita en esta etapa como actividad sociocultural y cognitiva en su perspectiva evolutiva, dando lugar a una gran cantidad de actividad investigadora y divulgadora al respecto<sup>12</sup>.

Por último, el interés por la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en EI se ve aún más reforzado por la espectacularidad que ofrece el resultado de su aplicación didáctica, sobre todo por lo que respecta a la expresión escrita. En efecto, la progresión de la capacidad de escritura de los pequeños es perfectamente observable en el producto visible que conforman sus textos escritos. Asimismo, el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura es muy positivamente valorado por las familias y el entorno social del niño en sentido amplio.

La concurrencia de estos motivos explican la existencia de una gran demanda de formación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en EI que, aunque tomada en consideración desde una perspectiva comunicativa conlleva un trabajo que tiende a integrar oralidad y escritura, creemos que puede provocar una ruptura de la conciencia de esa integración, y puede además ir en detrimento de una formación específica en didáctica de la expresión y comprensión oral.

#### **I.2.1.2. Didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil**

En dos trabajos de gran difusión sobre la enseñanza de la lengua oral, Dolz y Schneuwly (1998) y Vilà (2002a) defienden la hipótesis de que la didáctica de la oralidad se encuentra en un menor grado de conciencia y planificación en el pensamiento y la acción docente, aludiendo al hecho de que la natural invisibilidad y espontaneidad de la comunicación oral se pueda proyectar también en la organización

---

<sup>11</sup> No vamos a polemizar sobre si Voloshinov es un pseudónimo del propio Bajtín, simplemente subrayamos la concepción que subyace a las obras de los dos autores.

<sup>12</sup> Dada la gran cantidad de publicaciones al respecto, hacemos referencia a algunas de las monografías más difundidas en el ámbito profesional de la EI: Solé (1992), Teberosky (1992), Tolchinsky (1993), Camps y Vilá (1994), Carlino y Santana (1996), Colomer y Camps (1996), Domínguez y Barrio (1997), Nemirovsky (2001b), Ramos (2003) y Fons (2004).

de su enseñanza y aprendizaje. En el caso de la EI esto parece confirmarse, e incluso justificarse desde la constatación de la riqueza del progreso en el uso de la lengua oral en los niños menores de 6 años<sup>13</sup>, cuya actividad arrolladora al respecto parece provocar que el propio estatuto de la didáctica de las habilidades lingüísticas orales se desvanezca. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, llegar a la conclusión de que se está llevando a cabo una promoción efectiva de las habilidades lingüísticas orales en clase por el simple hecho de que en el aula se hable continuamente es, cuando menos, precipitado.

Una promoción adecuada de las habilidades lingüísticas orales en esta etapa supone que en el aula se den oportunidades para el habla, pero va más allá de una práctica espontánea: es preciso que el maestro asuma la misión de fomentar en los niños el dominio de los diversos usos orales de su lengua. En efecto, desde la psicología sociocultural aplicada a la educación (Bruner, 1986) se insiste en la importancia de la implicación de los niños en formatos compartidos de comunicación para su desarrollo cognitivo general, mientras que trabajos posteriores realizados desde el conocimiento profundo de los contextos educativos, como los de Tough (1987; 1989), Wells (1988; 1992), Florin (1991), Bigas (2000) o Halté (2002) destacan la exigencia de que los niños tengan oportunidades para una práctica significativa de la oralidad que les permita alcanzar un cierto dominio de los géneros discursivos orales que va a ser capital para su progresivo avance académico<sup>14</sup>. Esta evidencia pone de manifiesto el pleno derecho de la lengua oral a ser considerada objeto a la vez que medio de enseñanza y aprendizaje, y lleva a la Didáctica de la Lengua a la necesidad de investigar de qué manera esto se conforma en la realidad de aula.

Algunos de los estudios arriba mencionados, como los de Wells (1988) y Florin (1991) y otros, como los de Roulet (1991); Borzone y Rosemberg (1994) Florin (1995;

---

<sup>13</sup> Sobre esto, entre otros, Portillo (2003).

<sup>14</sup> Destacamos estos estudios como muestra de voces que no se mantienen en perspectivas estrictamente sociolingüísticas que se preocupan del desarrollo escolar de determinados grupos sociales, sino que hacen hincapié en la necesidad que todos los niños tienen de un entrenamiento en el dominio de los géneros discursivos propios del contexto escolar para su desarrollo académico.

1996) o Viana (2001), han señalado que el aula en sí misma no necesariamente constituye un espacio suficiente para cumplir la función específica que le corresponde respecto de la oralidad en las primeras edades. Por tanto, sería preciso desplegar algunas estrategias docentes para implicar a los niños en experiencias de comunicación que incentiven el desarrollo de su competencia comunicativa oral, de forma que puedan involucrarse en los procesos comunicativos de enseñanza y aprendizaje propios de los contextos educativos. De esto se desprende que la formación y la implicación de los docentes es vital para que el aula sea un espacio propicio para el desarrollo de las habilidades comunicativas orales, y de esta forma no se delegue esta función en el entorno familiar.

Convertir el aula en un espacio propicio para la enseñanza de la lengua oral es una tarea especialmente delicada en la etapa de Infantil, puesto que las condiciones evolutivas de los niños provocan la “dificultad práctica” de “conjugar la espontaneidad en la comunicación, que sitúa el criterio de adecuación y eficacia por encima de la corrección, con la necesidad de mejorar y de tomar conciencia de las peculiaridades del lenguaje” (Barrio, 2001: 125). En efecto, la didáctica de las habilidades lingüísticas orales en EI se encuentra en una constante tensión entre la voluntad de respetar la espontaneidad y la admirable capacidad de aprender a través de la libre experiencia que tienen los niños, y la posibilidad de intervenir para andamiar (Wood, Bruner y Ross, 1976) ese aprendizaje de una forma significativa y reflexiva.

Nuestra investigación trata de ahondar en esta cuestión, puesto que creemos que es posible hacer tangible la lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje sin enviciar la naturalidad propia de su carácter comunicativo, mediante el recurso a procedimientos y estrategias docentes que estén sólidamente enraizados en el conocimiento de orden teórico – práctico propio de la disciplina de la Didáctica de la Lengua en el contexto de la EI.

### **I.2.2. Prácticas de lengua oral en el marco de la metodología comunicativa de los Proyectos de Trabajo**

Siguiendo con el proceso de delimitación del objeto de estudio de este trabajo, hemos seleccionado los casos de interés para nuestro análisis aplicando el siguiente criterio: debían ser ejemplos de adopción de una pedagogía basada en la puesta en marcha de procesos de comunicación significativos en el aula, en concreto de la metodología de Proyectos de Trabajo (Kilpatrick, 1918)<sup>15</sup>. De este modo, podemos asegurar que la metodología general de enseñanza y aprendizaje busca promover la implicación de los niños en procesos de acción conjunta dirigidos a conseguir un aprendizaje significativo en un marco de referencia compartido.

En este contexto pedagógico, la mediación didáctica para el desarrollo de la lengua oral se produce desde el interés y el respeto explícito por el valor de la interacción significativa en el aula, lo que nos permite describir las prácticas desarrolladas en las aulas que han sido objeto de nuestro estudio sin la voluntad de estimarlas defectivas o correctas, sino tratando de comprender la actividad docente en su contexto. En este sentido, nos distanciamos de otros estudios que han querido mostrar las deficiencias de la práctica de aula en contraste con la teoría al respecto, como, por ejemplo, el clásico estudio de Sinclair y Coulthard (1975) en el que se analiza la interacción lingüística en el aula, o bien el de Florin (1991) ya en el ámbito de los estudios interesados por el desarrollo de la comunicación oral, y nos acercamos a otros que buscan comprender lo que ocurre en las aulas en situaciones que de partida se consideran favorables para el aprendizaje lingüístico, como los que para otro tipo de aprendizajes han realizado Edwards y Mercer (1988) o Wells (2001) aunque las condiciones que se presumen óptimas para la enseñanza y el aprendizaje no siempre se alcancen.

---

<sup>15</sup> Más adelante profundizaremos en la naturaleza de esta metodología en la escuela actual.

### **I.2.3. La Asamblea de clase como espacio para la didáctica de la lengua oral**

Llegamos al último nivel de concreción del objeto de estudio de nuestro trabajo, que viene dado por las situaciones escogidas para el análisis de la acción docente: la Asamblea de clase en la escuela infantil. La tomamos en consideración como el momento en que el grupo se reúne en el corro para abordar cuestiones que les afectan en tanto que grupo, relacionadas con la vida organizativa del aula, con la actividad de todo tipo que en ella se despliega o con sus vivencias personales externas a la escuela. Así, la reunión en el corro constituye un espacio en que la comunicación cobra un valor fundamental como vía de socialización, gestión de la actividad de aula e incluso de aprendizaje a través de la interacción comunicativa en grupo, de modo que podemos decir que conforma una actividad educativa en toda regla<sup>16</sup>. Con todo, como apunta Portillo (1997a), la Asamblea no está codificada en el currículo, de modo que su potencial de enseñanza y aprendizaje corre el peligro de ser desaprovechado.

En efecto, existen diversas aproximaciones a la idea de Asamblea que determinan el alcance de su función educativa y su relación con la Didáctica de la Lengua, y que abordaremos más adelante, pues ahora queremos destacar la razón que nos ha llevado a elegirla como objeto de estudio: su idoneidad para el trabajo significativo en habilidades lingüísticas en socialización en el aula, rasgo que se ha señalado de ella tanto desde ámbitos divulgativos como investigadores.

La Asamblea, como espacio de comunicación plurigestionado, aporta un ámbito nuevo de comunicación a los niños, y les supone dar un importante paso desde la comunicación privada de su hogar y la comunicación cara a cara con el docente o sus compañeros hacia una capacidad de participación en el discurso propio de ámbitos públicos. Esta participación exige el conocimiento de determinadas estrategias de tipo verbal, no verbal, cognitivo y actitudinal cuyo dominio permite gestionar la

---

<sup>16</sup> Tanto Portillo (1997a: 104) como Bassedas, Huguet y Solé (1998: 128) hacen mención explícita de este valor.

comunicación de forma eficaz y adecuada en gran grupo, como han señalado Calsamiglia (1994) y Calsamiglia y Tusón (1999).

Cazden (1991) ya había reflexionado sobre el potencial de la rutina del *tiempo compartido* en la escuela, señalando su interés para que los niños dispongan de un espacio escolar para crear relatos orales, para introducir vivencias extraescolares en el aula y para implicarse en la elaboración de relatos de experiencias personales<sup>17</sup>. Siguiendo esta línea, Poveda (2001) y Poveda, Sebastián y Moreno (2003) han señalado el valor de la Asamblea y otras rutinas de aula para una práctica del discurso descontextualizado que favorece el proceso de alfabetización en la EI, aludiendo a la frecuencia en que en ella se realizan narraciones de historias de vida de los niños. Por otro lado, Ríos (2005), aunque sin referirse explícitamente a la Asamblea, alude al interés educativo de las oportunidades que los pequeños puedan tener para hablar sobre aspectos relacionados con su vida externa al ámbito escolar. Asimismo, Otsoa (1997) en una óptica semejante, se refiere al beneficio de la práctica de la Tertulia en la Educación Infantil, dadas las opciones de intervención significativa en un discurso plurigestionado que se les ofrece a los niños.

Centrándonos ya en la EI y en prácticas que se agrupan bajo en nombre de Asamblea, trabajos sobre la lengua oral en esta etapa como los de Ruiz Bikandi (1997; 2001; 2002), Bigas (2000) o Domínguez y Barrio (2001b) mencionan la Asamblea como contexto de comunicación en EI y su valor para dar oportunidades de comunicación significativa y multidireccional a los niños de la etapa. En esta misma dirección apuntan De Ben (1994: 32), quien considera la Asamblea en el segundo ciclo de la EI como “el tiempo y lugar de comunicación oral por excelencia”, Domínguez (2002: 70), que la define como “el marco comunicativo por excelencia” o Seisdedos (2004: 32), quien apunta que “se constituye como referente para la comunicación entre iguales y entre adultos e iguales” (op. cit., p.32).

---

<sup>17</sup> El segundo capítulo de su libro *el discurso en el aula* (pp. 17 -38) Cazden se ocupa específicamente de esta cuestión, que trataremos más adelante al abordar la cuestión de la intervención docente en el aula.

Otros trabajos se han ocupado de subrayar las funciones que puede adquirir. Así, D'Angelo (1997) insiste en su valor para el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía de los niños, mientras que Domínguez (2000) menciona varias veces cómo en la Asamblea es un marco para un diálogo ligado al desarrollo de Proyectos de Trabajo en el aula, como también plantea Pérez (1994) o el Equipo de infantil del Colegio Andaina (2006). Por otro lado, Gil, Redondo y Arribas (1996) apuntan principalmente al aprovechamiento de la Asamblea para la realización conjunta de rutinas diarias de organización del aula.

Otra visión de la Asamblea en la EI es la de Mir y Crespo (2005) y Sánchez Blanco (2006), que la consideran bajo el prisma de la Educación Moral, en línea con otros trabajos sobre la Asamblea no especialmente dirigidos a la EI como los de Puig (1998) o Rubio, Gijón y Gómez (2004). Así, se ocupan ante todo de subrayar la función de esta práctica como órgano de gestión democrática de la vida del aula, tanto en la EI como en otras etapas educativas. De este modo, el interés por el aspecto comunicativo está presente, pero permanece implícito. Con todo, en éstos como en el resto de los trabajos que hemos citado se insiste en la importancia de una gestión docente que no desvirtúe las posibilidades de la Asamblea como espacio para la práctica de la comunicación oral significativa y motivadora en el grupo.

No podemos dejar de mencionar el trabajo sobre la Asamblea de clase de Portillo (1997a; 1997b; 2000), que, aunque esté dirigido principalmente a la educación obligatoria, y por tanto no se ocupe específicamente de la EI, ofrece una valiosa contribución a nuestra investigación al conceptualizar la Asamblea como objeto de enseñanza y aprendizaje en forma de Proyecto Interdisciplinar (1997a; 1997b). Así, se sitúa a medio camino entre la Didáctica de la Lengua, ya que considera el valor educativo de la Asamblea como espacio de práctica y aprendizaje de la lengua oral en el contexto escolar, y la Educación Moral, al recordar constantemente la función de órgano para la gestión democrática del aula y para la organización de la actividad académica de la Asamblea. De este modo, Portillo hace explícito todo el potencial educativo que puede llegar a alcanzar como actividad programada.



A pesar de que, como hemos señalado, hay diversas concepciones de lo que es la Asamblea, es evidente que constituye un contexto para la participación de los niños en actividad discursiva significativa, lo que nos permite asegurar que conforma un ámbito permeable a una intervención didáctica del docente en zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2000) dirigida a la mejora de la capacidad de comunicación oral en contexto<sup>18</sup>. En el segundo ciclo de EI, además, esa mediación es especialmente natural, debido a que la diferencia que existe entre la competencia comunicativa oral de docente y los niños es notable, pero no tan amplia como en el primer ciclo. Así, aunque la Asamblea no es (y no debe ser) simplemente una clase de lengua, constituye un espacio óptimo para la observación de la interacción significativa que se establece entre docente y niños en el marco escolar.

#### **I.2.4. Conclusión**

La didáctica de la lengua oral se caracteriza por una cierta “invisibilidad” frente a la de la lengua escrita, que en EI se incrementa debido a que los niños, inmersos en un desarrollo evolutivo natural de su sistema lingüístico parecen no necesitar ninguna intervención didáctica que regule el aprendizaje de la lengua oral, al tiempo que se inician en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, que demanda de forma más evidente el esfuerzo del docente. Sin embargo, desde la investigación se llama la atención sobre el vínculo entre contextos de uso formal de la lengua oral y el correcto desarrollo de la trayectoria académica de los estudiantes, al tiempo que se alerta sobre la dificultad de la gestión de la oralidad en el aula.

Nos proponemos profundizar en la cuestión de la práctica de la lengua oral en el segundo ciclo de la EI, de modo que hemos acudido a contextos en los que la lengua oral ha adquirido una cierta relevancia, en dos niveles:

---

<sup>18</sup> La caracterización de ámbitos para la experimentación y desarrollo de la lengua oral en contextos educativos que realizan, entre otros, Del Río (1993), Littlewood (1994) o, para la EI, Ruiz Bikandi (2002) sostienen esta afirmación.

En primer lugar, las maestras con las que hemos trabajado han optado por organizar la enseñanza y el aprendizaje en sus aulas en función de una metodología de índole comunicativa, como son los Proyectos de Trabajo, de modo que no sólo se apoyan en la interacción comunicativa del aula para organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que reconocen su valor y por tanto la activan.

En un segundo nivel, hemos tomado en consideración la Asamblea puesto que, al constituir un espacio eminentemente verbal, en ella la lengua oral puede tornarse visible, permitiéndonos dirigir nuestra mirada a la cuestión que nos interesa: la gestión por parte del docente de una situación comunicativa oral semiformal que implica al grupo, con el fin de estimar su valor para la didáctica de la lengua oral.



## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**



## **II. MARCO TEÓRICO**

A continuación abordamos aquellos referentes teóricos que sirven de base a nuestra investigación, avanzando que, dadas las características del objeto de estudio, ha sido necesario profundizar en varios aspectos que se interrelacionan en la realidad del aula. Así, hemos analizado, en primer lugar, aquellas investigaciones que desde la psicología de la educación se han dirigido a explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos. En segundo lugar, nos hemos ocupado de revisar la tradición pedagógica respecto de aquellas prácticas didácticas basadas en la activación de los procesos de comunicación en el aula. Por último, hemos examinado la investigación en Didáctica de la Lengua para dar cuenta de cómo se produce la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en el contexto de aula, así como de cuáles son las prácticas didácticas que desde la investigación se señalan como las más adecuadas para el desarrollo de la competencia en lengua oral de los escolares.

### **II.1.El modelo del constructivismo social**

La concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje sobre la que basamos nuestro trabajo es el resultado del desarrollo de la investigación en Psicología aplicada a contextos educativos.

#### **II.1.1. Lev S. Vygotsky y Jean Piaget**

La tensión entre las dos grandes corrientes en la psicología del aprendizaje, la teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky y la constructivista de Jean Piaget, ha ofrecido una gran riqueza para la comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la infancia, a la vez que ha repercutido en la difusión de determinadas maneras de hacer en los docentes. Vamos a exponer brevemente los rasgos más relevantes de cada una de estas corrientes investigadoras con la finalidad de mostrar su naturaleza específica y especialmente su carácter complementario.

La teoría sociocultural de Lev S. Vygotsky se interesa por los procesos de enseñanza y aprendizaje considerados en su naturaleza social e interactiva, y establece que estos procesos comunicativos son la base del desarrollo psicológico humano. Para Vygotsky, el desarrollo de conocimientos y capacidades en el individuo se da necesariamente en un proceso de interiorización por parte del individuo de conocimientos y habilidades a las que accede mediante su participación en situaciones de carácter interactivo con su medio social, que, al configurar retos asumibles y significativos para el individuo, cumplen la función de motor de su desarrollo. Vygotsky logra concretar brillantemente el sentido del alcance de la significación de “reto asumible” en el desarrollo cognitivo del individuo a través de la explicación del concepto de *zona de desarrollo próximo* (desde ahora, ZDP) (Vygotsky, 2000).

En contraste, las primeras investigaciones de Piaget (1961; 1969; 1982) obvian el papel del medio social en el desarrollo cognitivo humano y se centran en el análisis del proceso mediante el que el individuo se adapta paulatinamente a su medio en función de la evolución biológica de su organismo. En la medida en que progresa en él esta evolución, el sujeto podrá ir consolidando diversas habilidades de forma sucesiva para llegar finalmente a la madurez. Piaget considera que el individuo como ser inteligente juega un papel activo en este progreso adaptativo, pues aunque cada etapa esté determinada por las condiciones de su desarrollo biológico, el niño va incorporando nuevos conocimientos y capacidades que dirigen su estadio hacia una nueva etapa. El motor de este desarrollo es, por tanto, según Piaget, el niño inteligente que intenta superar las dificultades que le presenta el medio en el que se desarrolla.

Aparentemente se trata de dos posiciones opuestas: el desarrollo en Vygotsky es social y positivo, ya que se produce mediante una interacción social de naturaleza cooperativa, mientras que para Piaget el desarrollo es individual y basado en el conflicto: el sujeto debe superar progresivamente las dificultades que se le presentan en función de las posibilidades de su evolución biológica. Sin embargo, este aparente antagonismo se ha traducido en la investigación educativa en una complementariedad basada en la progresiva confluencia de estas dos grandes corrientes de pensamiento para

la explicación de la complejidad de la construcción social del conocimiento individual y sus aplicaciones para la educación<sup>19</sup>.

Esta confluencia surge desde algunas similitudes de base que refuerzan la complementariedad de las teorías sociocultural y constructivista: en ambos planteamientos se considera que el sujeto participa activamente en su desarrollo, e igualmente los respectivos conceptos de interiorización y de constructivismo constituyen procesos dialécticos. Así, la mente del niño como individuo organiza activamente su conocimiento interiorizado, pero este proceso individual de desarrollo cognitivo se enmarca necesariamente en el contexto social que lo ha originado, cuya significatividad está determinada por cómo se organiza la vida en sociedad.

Tomar en consideración la compatibilidad de las epistemologías de Vygotsky y Piaget implica asumir que el desarrollo individual del ser humano se produce por la interiorización dialéctica de conocimientos, habilidades y actitudes que aparecen en primer lugar en situaciones de interacción social y que son interiorizadas por un sujeto que se involucra activamente en esa interacción (Vygotsky, 2000), de manera que puede ir construyendo su conocimiento y competencia de actuación en el mundo en la medida en que su desarrollo evolutivo se lo permite (Piaget, 1978). La indagación piagetiana sobre la organización cognitiva interna del niño aporta de este modo más luz en el ámbito del concepto vygotskiano de interiorización de la cultura del medio social, respetando además el carácter de proceso dialéctico complejo, no acumulativo, que Vygotsky propone para la interiorización (Werstch, 1985; Vygotsky, 2000), pero resulta débil tomado en consideración de forma independiente, sobre todo para abordar investigaciones sobre la interacción en la complejidad de la organización social de los contextos educativos.

---

<sup>19</sup> En , entre otros, Tudge y Rogoff (1995); Fernández y Melero (1995); Bruner (1997); Ferreiro (1999); Aznar y Serrat (2000), o Rosas (2001) se hace referencia a la complementariedad que existe en el pensamiento de Vygotsky y Piaget para la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerados siempre en el contexto social en el que cobran sentido.



Como apunta Bruner (1997: 70), una mera confluencia simétrica entre las dos epistemologías sería ingenua; por esto queremos subrayar que valoramos la contribución de Piaget en la medida en que aporta un marco de comprensión para los procesos de organización mental del conocimiento interiorizado, pero en nuestro enfoque teórico este aspecto permanece en un segundo plano, puesto que las características de nuestra investigación nos llevan a ocuparnos principalmente de las implicaciones que la hipótesis vygotskiana del origen sociocultural del conocimiento tiene para la educación como contexto de interacción humana, en particular para el aula de EI.

## **II.1.2. El desarrollo de la investigación sobre la mediación semiótica para la enseñanza y el aprendizaje**

### **II.1.2.1. La ZDP y el concepto de *andamiaje***

La concepción sociocultural del desarrollo supone que la especie humana se caracteriza por promover situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se origina el desarrollo cognitivo de los individuos. Estas situaciones son necesariamente sociales, y están mediadas por la comunicación, que canaliza las acciones de enseñar y aprender<sup>20</sup>. La definición original que Vygotsky ofrece para la ZDP, “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Vygotsky, 2000: 133) ha dado lugar a una gran cantidad de investigación, dirigida a encontrar los límites de la perspicacia del soviético respecto de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que generan desarrollo cognitivo.

---

<sup>20</sup> Estudiosos de Vygotsky como Wertsch (1985) o Pontecorvo (1991) explican cómo la traducción de su obra ha desvirtuado en algunos casos las implicaciones de la terminología empleada por el soviético: la idea de instrucción se relaciona siempre en Vygotsky con las acciones de enseñar y aprender consideradas en un contexto social, de modo que la concepción de la comunicación lingüística en la obra del psicólogo incluye siempre su carácter pragmático.

El hecho de que Vygotsky utilizara como ejemplo de situación de interacción social para el desarrollo la comunicación entre el niño y un adulto u otra persona más capaz causó el interés de los investigadores en procesos interactivos diádicos, en particular entre madre e hijo<sup>21</sup>, pero no ha sido obstáculo para que sucesivas investigaciones hayan planteado la validez de otras situaciones de interacción social como fuente de aprendizaje y desarrollo, sobre las que nos hemos interesado en mayor medida.

Una aportación esencial para la aplicación de la psicología sociocultural a contextos educativos es la del prologuista a la primera edición en inglés de *Pensamiento y Lenguaje*, Jerome Bruner. El norteamericano, en un notable ejercicio de sensibilidad hacia la naturaleza de la comunicación y su relación con el conocimiento, contribuye a destacar la importancia de un aspecto fundamental del concepto de ZDP vygotskiano: la importancia del contexto significativo en el que tiene lugar la mediación semiótica para el desarrollo. Así, Bruner apunta que la construcción del sentido reside en el uso de la lengua, pero exige también la comprensión del contexto cultural en el que la lengua se usa<sup>22</sup>.

Desde la consideración de esta evidencia como base fundamental para su indagación, Wood, Bruner y Ross (1976) estudian la cualidad de la interacción comunicativa en contexto que se establece entre el niño y la persona adulta o más capaz, llegando a la conclusión de que el miembro más capaz de la díada proporciona al niño un apoyo que consiste en lograr un marco de sentido intersubjetivo sobre el que articular la comunicación de modo que se mantenga en los límites de la ZDP infantil y por tanto pueda cumplir su función de desarrollo cognitivo. Estos investigadores denominan *scaffolding* - traducido literalmente al castellano como andamiaje - a este sistema de apoyo que se suministra al niño para que pueda participar en una interacción localizada en su ZDP. El andamiaje supone la posibilidad de regular la transición desde

---

<sup>21</sup> En, entre otros, Mercer y Coll (1994) se puede encontrar una serie de estudios sobre esta cuestión.

<sup>22</sup> “Meaning making (...) requires not only language but a grasp of the cultural context in which *language is used*” (Bruner, 1997: 68).

la redundancia hasta lo implícito, desde la materialidad social de los procesos conjuntos a la interiorización individual de los mismos.

El planteamiento de Bruner se abre posteriormente a una exploración completa de los contextos y modos de interacción y construcción conjunta de sentido y sus posibilidades para el desarrollo muy fructífera para la educación (Bruner, 1986; 1988; Bruner y Haste, 1990), mientras que la metáfora del andamiaje se ha revelado muy útil como vía para profundizar en el funcionamiento de la interacción social en ZDP en contextos educativos, provocando que sucesivas investigaciones hayan explorado en ese concepto, como, por ejemplo, el trabajo sobre la participación guiada de Rogoff y Werstch (1984) y Rogoff (1993); el trabajo sobre ejecución asistida de Tharp y Gallimore (1988), la idea de enseñanza recíproca de Brown y Palincsar (1989). Esta última visión introduce claramente las posibilidades de la interacción entre los iguales en el aula, línea en la que profundizan Forman y Cazden (1984) y Forman y McPhail (1993). Un rasgo común de estos planteamientos es que se ocupan de subrayar la importancia de la implicación activa del niño en la interacción en ZDP, con el fin de evitar que se pueda considerar que la persona que proporciona las estrategias de apoyo para lograr la significatividad de la interacción – el adulto o el igual – pudiera tener toda la iniciativa en el proceso.

Las investigaciones de Moll (1990; 1993) o Lacasa, Cosano y Reina (1997) han continuado explorando las posibilidades de la configuración de la interacción social para el aprendizaje que redundan en desarrollo, aprovechando la plasticidad que define al modelo educativo sociocultural. De sus estudios tomamos una idea fundamental: el espacio de intersubjetividad que conforma la ZDP se interpreta como un espacio colectivo de desarrollo, de modo que todos los participantes en la interacción, al implicarse en una actividad realizada en colaboración con otros, reconstruyen necesariamente el conocimiento. Desde esta interpretación, la ZDP se convierte en un ámbito de transformación social del conocimiento para todos los participantes en la interacción que se da en ella. Como apunta Daniels, se trata de pasar de una concepción rígida a otra negociada del propio andamiaje en la interacción (Daniels, 2003: 91).

### **II.1.2.2. Las posibilidades de la interacción en ZDP en contextos educativos: de la relación profesor - alumno a las comunidades de aprendizaje**

Una concepción flexible del andamiaje y la interpretación de la interacción en ZDP como transformación en colaboración del conocimiento abre la posibilidad de investigar cómo diversas organizaciones sociales, además de la díada adulto – niño, inciden en el aprendizaje y en el desarrollo humano. En particular, nos interesamos por la escuela como contexto educativo formal que responde a una organización social particular, en que es posible incorporar la relación educativa diádica niño – adulto pero también aprovechar otras posibilidades.

En este sentido, recordamos líneas de investigación que destacan las posibilidades organizativas del aula, como los trabajos sobre interacción entre iguales para el aprendizaje<sup>23</sup> y sobre trabajo colaborativo en la línea norteamericana y hebrea<sup>24</sup>, y subrayamos la relevancia que para nuestra investigación han tenido los trabajos que han puesto su interés en la construcción de significados compartidos en el aula, que conllevan necesariamente una visión flexible de la interacción que supera la mera aplicación de la concepción diádica de la relación profesor – alumno a la relación profesor - grupo<sup>25</sup>. Dentro de este último grupo de trabajos encontramos el de Gordon Wells (2001), que destacamos ahora por su interés para la comprensión del alcance de las posibilidades de esa concepción negociada del andamiaje en el aula a la que hemos aludido previamente.

Wells, en sintonía con Bruner (1986; 1991) ofrece una visión muy dinámica de la teoría sociocultural del desarrollo humano dando una importancia central al lenguaje

---

<sup>23</sup> Entre otras, y además de las ya mencionadas, Palincsar, Stevens, Gavelek (1989); Lacasa y Herranz (1994); Luque (1994); Martí (1994); Fernández y Melero (1995); Roselli, Gimelli, Hechen (1995); Tudge y Rogoff (1995); Lozano, Ortega y De Ben (1996).

<sup>24</sup> Entre otros, Sharan (1990); Echeita (1995); Sharan (2004).

<sup>25</sup> Nos referimos a los trabajos que, desde una visión sociocultural, analizan el funcionamiento del discurso en la actividad de aula, y que, dado su interés para nuestro trabajo, ocupan un apartado propio (pp. 36 – 41).

como instrumento de mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El planteamiento de Wells se basa, por un lado, en la concepción vygotskiana del desarrollo de la mente individual a partir de la interacción social, y, por otro, en la teoría del lenguaje como semiótica social de Halliday (1978), de modo que queda consolidado desde un punto de vista cognitivo y lingüístico. Wells encuentra una complementariedad entre los estudios de Vygotsky y Halliday, puesto que ambos comparten la concepción del lenguaje como una “invención humana empleada como medio para la vida en sociedad” (Wells, op.cit: 26) y se orientan al estudio de la transformación, desde una perspectiva que pone el acento respectivamente en la ontogénesis – el desarrollo de la mente humana en Vygotsky – y la filogénesis – la evolución del sistema lingüístico desde su uso social en Halliday –.

La tensión de la actividad comunicativa en sociedad es un motor de transformación en ambas teorías, y es también la bisagra en la que se relaciona de forma dinámica la dimensión individual y social de la cultura. Wells subraya el hecho de que “el cambio, la creatividad y la diversificación” (Wells, op.cit: 63) son la esencia de la interacción sobre la que se basan tanto la caracterización de la naturaleza social del lenguaje humano de Halliday, como la concepción del desarrollo individual en sociedad de Vygotsky. Ésta es la aportación principal del planteamiento de Wells: la interacción comunicativa en sociedad, y por tanto la interacción en contextos educativos, como ámbito específico de actividad social significativa, se orienta dinámicamente hacia la transformación.

Así, Wells ofrece una revisión dinámica de la noción de comprensión intersubjetiva en ZPD, a la luz de la concepción dialógica del lenguaje de Voloshinov y Bajtín. Apunta el investigador británico:

“al contribuir a la construcción conjunta de significado con los demás y para los demás, también construimos significado para nosotros mismos y, con ello, ampliamos nuestra propia comprensión. (...) La «expresión», vista desde la perspectiva de lo que se dice, es un artefacto de conocimiento que, en potencia, contribuye a la construcción colaborativa de conocimiento por parte de todos los copartícipes en la actividad” (op.cit: 123).

Desde esta perspectiva, la función de la lengua en el aprendizaje no se puede interpretar como la simple facilitación en la transmisión de conceptos para su adecuada recepción, sino que la naturaleza dialógica de la comunicación en situaciones de enseñanza y aprendizaje implica que los significados construidos en colaboración se actualizan en la actividad precisa que les da sentido, cobrando una nueva entidad tanto para quien aprende como para quien enseña. Wells expresa así el alcance de la metáfora utilizada por Vygotsky: en una concepción transformadora de la enculturación humana, el proceso de aprendizaje para el desarrollo no se da en la ZDP entendida como un espacio virtual que hay que establecer, sino que la ZDP emerge de la propia actividad discursiva en contexto en la medida en que ésta es significativa.

El valor concedido al discurso como actividad contextualizada y dialógica en la línea de Halliday, Bajtín o Voloshinov es notable en la concepción de educación de Wells, que apunta además en la siguiente dirección: el discurso mediante el que se produce la transformación que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje puede darse mediante la lengua oral, como ocurre en la interacción entre hablantes y oyentes, o escrita, en la interacción entre lector y texto escrito, entendido como voz de un escritor que se actualiza en un determinado contexto de actividad. La interacción para el aprendizaje se entiende así como actividad discursiva, escrita u oral, esencialmente dialógica y en contexto, de la que emergen zonas de intersubjetividad que se corresponden con la noción vygotskiana de ZDP. Para Wells no existe un conocimiento estático, sino que el conocimiento es la *actividad de conocer*, conformada en el discurso contextualizado.

Esta concepción de la interacción en ZDP<sup>26</sup> trasciende una organización del desarrollo basada estrictamente en la enseñanza y el aprendizaje de unas prácticas sociales instituidas: al mismo tiempo que obliga a tomar en consideración el papel de la afectividad, entendida como grado de implicación en la actividad y en la calidad de la interacción, el trabajo en ZDP derivado de la actitud de indagación no tiene una meta

---

<sup>26</sup> Un resumen esquemático de las características de esta interpretación de la ZDP, en Wells (2001: 334 – 335).

establecida: los progresos que se consideren tales lo serán por la adecuación de las habilidades generadas a la vida en sociedad, que pueden verse posteriormente desplazadas por una configuración nueva de la actividad social resultante del desarrollo humano. La ZDP es por tanto para Wells “un lugar de conflicto y contradicción además de un lugar de unanimidad; las transformaciones que engendra conducen a una diversidad de resultados que pueden cambiar radicalmente las prácticas y los valores existentes además de reproducirlos” (op.cit.: 335).

Tal concepción implica la superación absoluta de una concepción díadica de la educación, e incluso de la preponderancia del rol docente en la interacción comunicativa en el aula, ya que la interacción social orientada a la indagación exige el trabajo en colaboración de todas las personas que participan en ella. Wells habla en este sentido de que el aula se convierte en una *Comunidad de Indagación*: el docente, como responsable de la gestión de la comunicación en el aula, crea en ella un contexto de enculturación transformadora que resulta de la participación dinámica de todo el grupo en la actividad discursiva de aula.

La Comunidad de Indagación sería un tipo de Comunidad de Práctica (Lave y Wenger, 1991) que nos permite tomar en consideración el potencial educativo de los diversos contextos de interacción social, sean éstos formales o informales<sup>27</sup>, dando lugar al concepto de Comunidades de Aprendizaje<sup>28</sup>. Tanto en un caso como en otro, se trata de evitar que la institución escolar, o las inhibiciones de los diversos agentes sociales – familia, comunidad y sociedad en general – pongan un freno a la dinámica transformadora de la enculturación humana, y aprovechar la riqueza de la interacción social en todo tipo de contextos para el aprendizaje.

---

<sup>27</sup> En, entre otros, Forman, Minick y Stone (1993) se recogen investigaciones sobre el potencial educativo de contextos no institucionalizados de socialización.

<sup>28</sup> En nuestro entorno, los trabajos de Elboj (2002); VV.AA. (2002) o Jaussí (2005) han difundido este planteamiento.

### II.1.2.3. La organización de la interacción en el aula: la Teoría de la Actividad

Hasta ahora nos hemos centrado en la investigación desarrollada a partir del concepto vygotskiano de ZDP y su influencia en la concepción organizativa del aula, en un nivel abstracto. A continuación nos ocuparemos de otro de los postulados clásicos de la psicología sociocultural soviética, la Teoría de la Actividad, por su interés para la caracterización de la organización de la actividad discursiva en el aula. El primer desarrollo de este planteamiento fue el dado por A. Leontiev (1986; 1993), quien contribuyendo a la profundización en el pensamiento vygotskiano, proporcionó un modelo para el análisis de la interacción social que genera desarrollo que se caracteriza por dar mayor relevancia a la estructura y las condiciones de la actividad conjunta en su contexto que a la cuestión de la mediación semiótica para el desarrollo. De este modo, Leontiev dota de materialidad al contexto pragmático de la actividad, destacando su importancia y la de las condiciones e instrumentos necesarios para llevarla a cabo.

En el pensamiento de Leontiev la actividad humana es concebida como producto necesariamente social e intencional, intrínsecamente unido con la comunicación, puesto que ambos se consideran en su naturaleza esencialmente dialógica e intencional, de nuevo enlazando con los trabajos ya mencionados de Voloshinov y Bajtin. Desde esta premisa, Leontiev analiza la actividad en virtud de tres niveles: el de la *actividad en contexto*, cuyo rasgo definitorio es el de estar motivada en función de su finalidad práctica en el grupo social en el que se lleva a cabo, el de la *acción*, que se corresponde con aquellos actos necesarios para el desarrollo de la actividad pero que poseen un objetivo práctico en sí mismos, objetivo que resulta más evidente que el fin sociocultural amplio de la actividad. El tercer nivel de análisis es el de las *operaciones*, que hace referencia a las condiciones concretas y al tipo de instrumentos que necesitamos para desempeñar cada una de las acciones englobadas en la actividad.

Leontiev sitúa en el nivel de la acción conjunta, orientada a un fin concreto y consabido, para cuya realización debemos servirnos de ciertos instrumentos, y que puede ser dividida en sub-acciones (Pontecorvo, 1991), el lugar en el que el ser humano



incorpora a su proceso de desarrollo el conocimiento, las habilidades y las actitudes sociales que a medio plazo resultarán en autonomía para seguir interactuando en sociedad. Así, las implicaciones de esta teoría para la Didáctica General, y también para la Didáctica de la Lengua, vienen dadas por la versatilidad que ofrece concretar la actividad escolar en la concurrencia de determinadas acciones orientadas a una finalidad práctica para cuya resolución es preciso disponer de unas determinadas condiciones, constituyendo un sistema dinámico situado en un contexto sociocultural que lo dota de sentido.

Como apunta Camps (2001), la consideración del aspecto intencional de las acciones que componen la actividad de enseñar y aprender implica una visión no mecánica de la misma, ya que la intencionalidad está directamente relacionada con aspectos cognitivos, afectivos y sociales, que de este modo no pueden obviarse en la organización de la práctica escolar. Ya Bruner (1986; 1990) había destacado la necesidad de huir de una visión estrictamente cerebral de la cognición señalando el papel que la afectividad y la percepción imprimen en ésta. El norteamericano retoma el término *persensar*<sup>29</sup> para referirse a la necesidad de no establecer una separación entre las tres acciones de percibir, sentir y pensar puesto que sólo en su funcionamiento conjunto es posible concebir la actividad humana, que se ve delimitada por lo que, como humanos, “persensamos”. De este modo, el modelo del constructivismo social para la explicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se da en la promoción de situaciones interactivas, necesariamente insertas en un contexto pragmático, que conforman espacios cognitiva y afectivamente aptos para el aprendizaje en ZDP.

Diversos autores han ido profundizando en el planteamiento de la Teoría de la Actividad<sup>30</sup>. Nos interesa especialmente la tradición investigadora nórdica al respecto (Engeström, 1996; Engeström et al., 1999), pues supera el modelo de relación triangular - que se establece entre, por un lado, los sujetos implicados en la actividad conjunta, por otro, el objeto de la misma y, por último, los instrumentos de mediación - para considerar también las relaciones que se dan entre el individuo y el nivel de la

---

<sup>29</sup> Bruner cita el término como invención ajena (Bruner y Haste, 1990: p. 91).

<sup>30</sup> En Daniels (2003: 103 – 137) se revisan estos estudios.

colectividad, añadiendo a dicha relación básica las influencias de las reglas, la comunidad y la división del trabajo. De esta forma, consigue una mayor dinamización del modelo, pues considera la actividad conjunta en su dimensión colectiva, de modo que en ella confluyen diversos *sistemas de actividad*, multivocales e históricos, que dan lugar a tensiones constantes y a la posibilidad de transformaciones expansivas que puedan modificar el propio motivo y objeto de la actividad<sup>31</sup>.

El dinamismo de esta visión de la Teoría de la Actividad, además de poner de manifiesto la plasticidad del modelo sociocultural, entronca con una concepción transformadora de la actividad educativa en todos sus posibles ámbitos, en línea el planteamiento ya citado de Wells. Esto nos permite acercarnos más a la realidad de lo que sucede en los contextos educativos, aunque a la vez nos obliga a buscar instrumentos de análisis que puedan asumir la complejidad de la organización de la actividad en el aula.

### **II.1.3. La actividad discursiva en el contexto de aula como concreción del proceso de enseñanza - aprendizaje**

#### **II.1.3.1. La actividad y el discurso en la práctica de aula**

El discurso ocupa un lugar central en la explicación que proporciona el constructivismo social respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, puesto que en él se conforma la actividad que genera la mediación semiótica que redundará en desarrollo. Como hemos mencionado previamente, esta identificación entre discurso y actividad socialmente organizada enlaza con los estudios de Voloshinov y Bajtin y con el giro pragmático de la lingüística contemporánea. En efecto, Voloshinov (1976) planteaba que el discurso es una entidad material y objetiva generada desde el intercambio social, que para existir precisa de la existencia de una organización social que agrupe a los individuos que interactúan en él, y que es sensible a las condiciones inmediatas de la interacción, es decir, al contexto en el que tiene lugar el intercambio verbal.

---

<sup>31</sup> Engeström, cit. en Daniels, op.cit: 135-136.

Llevando esto al contexto del aula, la actividad de enseñanza y aprendizaje se conforma en el discurso que la propia actividad genera, que a su vez se articula en función de las diversas organizaciones sociales posibles en el aula, es sensible a la complejidad del contexto mediato e inmediato en que tiene lugar, y en él cabe la transformación de las prácticas sociales instituidas a través de la negociación del andamiaje en la interacción. En este punto, creemos necesario llamar la atención sobre un aspecto que hemos venido destacando: la versatilidad en la organización social del aula y la constante posibilidad de transformación dialéctica. Desde nuestra perspectiva, no es posible considerar que la actividad se imponga en los contextos educativos, sino que es generada en ellos, a partir de los distintos sistemas de actividad - relacionados con docentes, estudiantes, objeto de estudio, práctica concreta, valoración social etc - que confluyen en el aula. De este modo, si asumimos de una forma valiente las posibilidades del modelo del constructivismo social, debemos hablar en realidad de una actualización de la actividad de aula que se deriva de una negociación constante de sus características, condicionada por la organización social del aula, la complejidad de su contexto mediato e inmediato, y de una tensión entre la voluntad y la capacidad transformadora que se pueda dar en cada caso.

### **II.1.3.2. Investigación sobre el discurso en el aula**

Como hemos venido señalando, en el modelo del constructivismo social los procesos de enseñanza y aprendizaje se materializan en la actividad discursiva que se da en el aula: esto ha provocado que la investigación educativa se oriente hacia el análisis del discurso en contextos educativos. Este ámbito de investigación acoge en sí varias tendencias internas en función del aspecto de la interacción discursiva del aula sobre el que recaiga el acento en cada caso, que Barrio (2001) y Domínguez y Barrio (2001a) han organizado en tres grupos de estudios: aquéllos hechos con una orientación sociológica y sociolingüística, que se ocupan del aula en tanto que ámbito específico de comunicación regulado por una serie de normas tácitas; los realizados con una orientación lingüística, que se encaminan a analizar las características de la conversación que se crea en el aula y, finalmente, los planteados con una finalidad

educativa, que conjugan diversos métodos para analizar el discurso de aula en función de su efectividad educativa.

Aunque estas diferencias de enfoque los hacen metodológica y pragmáticamente diferentes, existen interrelaciones en el conjunto de estos estudios ya que, dada su contextualización en aula, todos ellos han contribuido a la comprensión de la organización de la interacción comunicativa en la actividad educativa, y las diferencias que se pueden establecer entre ellos son más de énfasis que absolutas. A continuación trataremos de señalar aquellas aportaciones de este intrincado grupo de estudios que puedan contribuir a arrojar luz sobre el enfoque de nuestra investigación, que parte de la consideración del aula como un contexto específico de comunicación regulado por una serie de normas tácitas (Nussbaum y Tusón, 2002).

En una aproximación muy ceñida al análisis de la conversación, Sinclair y Coulthard (1975) o Flanders (1977) sistematizaron la interacción educativa desde la asignación de una función específica a cada intervención de profesor o alumno en el discurso del aula: la identificación de la pauta IRE (iniciación, respuesta y evaluación) como el intercambio típico de la interacción docente – alumno (Sinclair y Coulthard, 1975) ha servido de base para la realización de diversas investigaciones encaminadas a comprobar la incidencia de este tipo de interacción en las aulas.

La necesidad de matizar la excesiva rigidez que muestra el modelo de Sinclair y Coulthard ha llevado a recurrir a metodologías más sensibles al contexto de la interacción que se crea en el aula con el fin de lograr la comprensión de la actividad educativa. En este sentido, son relevantes los estudios generados desde el campo de la sociolingüística interaccional como los de Wilkinson (1982), Gumperz (1988) o Weinstein (1991), en los que se atiende a los factores de índole social que inciden en la interacción de aula. Sin embargo, vamos a destacar aquellos trabajos que hacen abstracción de factores sociales y se centran en el análisis de los procedimientos discursivos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, superando el esquematismo de los analistas de la conversación.

Un estudio clásico en este sentido es el de Cazden (1990; 1991). En él se retoma el planteamiento de Sinclair y Coulthard para revelar que la interacción de aula no se limita a una pauta rígida de funcionamiento, sino que es susceptible de organizarse de formas diversas dentro de un patrón esperable, condicionado por la relación de asimetría jerárquica que se da entre el docente y el grupo<sup>32</sup>. De este modo, Cazden hace referencia a aquellos aspectos que delimitan, modelan o incentivan la oportunidad de las intervenciones de los agentes de la interacción educativa, y que les dan su sentido educativo más allá de una mera identificación de las intervenciones con la iniciación de un diálogo en el que sólo cabe respuesta o evaluación.

Ampliando esta visión, Barnes (1992; 1994; 1995) considera que la clave del proceso educativo es la gestión de la comunicación. Por esto, se ocupa de estudiar las posibilidades del discurso para el aprendizaje a partir de la organización de la interacción que se dé en el aula. Así, distingue dos funciones del habla de los estudiantes: *presentacional* y *exploratoria*. La primera se da cuando el alumno se comunica con el profesor, en una situación que le exige organizar claramente el contenido en función del receptor de la emisión; además, en la mayoría de los casos, esto ocurre ante el requerimiento del docente. En contraste, el habla exploratoria se da en situaciones de comunicación entre iguales, en las que cumple la función de reorganizar, interconectar, sistematizar y finalmente interiorizar los contenidos del currículo. Para Barnes, el fomento del habla exploratoria en el aula es útil para estimular nuevas formas de pensamiento en el alumno que desemboquen en la interiorización de conocimiento significativo, así como para desarrollar autonomía en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el trabajo clásico de Edwards y Mercer (1988) busca comparar el tipo ideal de interacción educativa - un discurso en el que docente y alumnos, como protagonistas de la comunicación, se implican de manera significativa, pudiendo así acceder a un conocimiento compartido que es generado en la propia interacción

---

<sup>32</sup> El planteamiento de Cazden coincide con la trascendencia que otorgan otros analistas de la interacción como, entre otros, Kerbratt-Orecchioni (1995) a las desigualdades jerárquicas en su caracterización del eje vertical en la interacción humana.

educativa – con la observación de interacciones reales en el aula. El fin de la investigación de Edwards y Mercer es valorar si a través del discurso de aula se lleva a cabo la comprensión efectiva del conocimiento, o bien el tipo de discurso que se establece entre docentes y alumnos provoca que se produzcan malas interpretaciones entre ellos. La garantía para que sea posible generar conocimiento en el aula viene dada por el logro de la construcción de un marco de referencia compartido por todos los agentes de la interacción. Para comprobar si esto ocurre, Edwards y Mercer deben acometer un análisis cualitativo del discurso en el aula que incorpore los aspectos contextuales que inciden en la dimensión pragmática de la interacción. El trabajo posterior de Mercer se orienta a la reflexión sobre las estrategias docentes para la promoción de un discurso que permita la construcción de conocimiento compartido en el aula (1997), y a analizar los mecanismos que permiten que el discurso se oriente a la construcción de conocimiento compartido (2001). La distinción que Mercer establece (1997: 116) entre conversación *de discusión*, en que los interlocutores están en desacuerdo, pero se dan intentos de comprenderse mutuamente, *acumulativa*, en que los hablantes “construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro” y *exploratoria*, en que los interlocutores “tratan de forma crítica pero constructiva las ideas de los demás” trata de mostrar las líneas de actuación que las personas siguen en las conversaciones reales, y resulta interesante para valorar su función en el aula.

En nuestro contexto, los trabajos de César Coll y sus colaboradores parten, como Edwards y Mercer, de una concepción “cultural y comunicativa de la educación escolar” (Coll y Onrubia, 1995: 7) y, desde un planteamiento vygotskiano, se interesan por comprender los “mecanismos de influencia educativa” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995), es decir, los procesos interrelacionados de cesión y traspaso progresivos de la responsabilidad y el control en el aprendizaje, y el proceso de construcción progresiva de significados compartidos en el aula. La investigación de Coll y sus colaboradores (1990; 1995; 1996; 1996; 2001), poniendo el acento en la perspectiva docente en la situación de enseñanza y aprendizaje, toma en consideración la Secuencia Didáctica como unidad de análisis para abordar la naturaleza del discurso relacionado con la actividad conjunta a propósito de diversos contenidos disciplinares.

Otros investigadores que se han interesado por el discurso para el aprendizaje en el aula son Gordon Wells (1992; 1996; 2001) y Jay Lemke (1989; 1997). Previamente hemos citado el trabajo de Wells (2001), por el interés de su concepción del constructivismo social. En este trabajo y en otros ha venido defendiendo una manera de enseñar y aprender que aproveche conscientemente la construcción conjunta del conocimiento disciplinar a través del diálogo, de modo que la comunicación pase a ser la base sobre la que se articula el currículo, en la línea del planteamiento de Barnes. Así, el concepto ya citado de Comunidades de Indagación se basa en la puesta en marcha de un tipo de diálogo dirigido a promover la construcción conjunta del conocimiento en colaboración entre estudiantes y profesor, subrayando la orientación transformadora que ello conlleva.

Por su parte, Lemke se interesa por el discurso en el aula con el fin de comprender cómo se lleva a cabo la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Para ello, realiza un análisis de *estructuras de actividad*, es decir, situaciones de enseñanza y aprendizaje, tomadas en consideración como actividad social cooperativa, en las que se aborda un aspecto determinado del currículo (Lemke, 1989: 10; 2007: 18). Lemke centra su atención en el *patrón temático* del discurso educativo, es decir, en las relaciones que se establecen entre los significados de las palabras en un determinado discurso relacionado con una materia escolar, para destacar la dificultad intrínseca de cada una de las disciplinas que los estudiantes deben ir aprendiendo a medida que participan en el discurso generado en las estructuras de actividad. Así, valora cómo se gestiona en el aula esa participación, teniendo en cuenta las relaciones de poder que se establecen en el contexto de la clase, y apuntando, como Wells, a una orientación transformadora de la educación.

Posteriormente<sup>33</sup> retomaremos la visión de Lemke y de Wells, así como de otros investigadores que, yendo más allá en su preocupación por la relación entre discurso y aprendizaje, consideran interesante no sólo la construcción conjunta del conocimiento a

---

<sup>33</sup> Pp. 90 - 96 de este Capítulo II.

través del discurso educativo, sino la incidencia de este proceso en la propia capacidad discursiva de los escolares<sup>34</sup>.

En los estudios a los que hemos aludido, el interés por la interacción comunicativa en el aula ha ido orientándose hacia un análisis del discurso que se ocupa no sólo de la materialidad del discurso, sino también de “aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso”<sup>35</sup>. Así, se observa la tendencia a una ampliación metodológica, necesaria para acceder a la complejidad del objeto de estudio, y que consiste en la superación de un análisis de los aspectos lingüísticos más externos al sentido de la interacción - los turnos de palabra y su valor intrínseco - a la integración en la exploración de toda la profundidad de la acción educativa desde una perspectiva propia del constructivismo social, con el fin de comprender el valor en contexto del discurso en el proceso de actividad conjunta en el aula. Con todo, Coll et al. (op. cit: 237) mencionan el hecho de que este análisis siempre se reduce a los aspectos visibles de la actividad conjunta, puesto que no llega a abordar el contexto social e institucional que también influye en la práctica educativa. En este sentido, las aportaciones de la Teoría de la Actividad parecen mostrar nuevos caminos para el análisis.

#### **II.1.4. Conclusión**

Nos proponemos investigar sobre la interacción entre docente y grupo de alumnos en la situación de Asamblea de clase en el contexto de la enseñanza por Proyectos de Trabajo, en el segundo ciclo de la Educación Infantil. El modelo del constructivismo social, dada su flexibilidad y potencial transformador, proporciona un marco teórico apto para la comprensión de la interacción que se produce en el contexto

---

<sup>34</sup> Wells (2001: 223 - 227) alude a cómo un discurso orientado a la indagación proporciona dos tipos de oportunidades de aprendizaje: las relacionadas con el currículo y las relacionadas con el propio discurso, a las que se refiere respectivamente con las expresiones “aprender sobre ciencia” y “aprender sobre el discurso”.

<sup>35</sup> Edwards y Mercer (1988: 23), citado por Coll et al., (1995: 213)



especialmente abierto, creativo y sensible al contexto mediato e inmediato que configura la Educación Infantil.

La Asamblea de clase en este contexto es un espacio de actividad conjunta específicamente verbal, y rico en cuanto a sus posibilidades interactivas puesto que en ella se rompe la unidireccionalidad de la comunicación adulto – grupo y se abre la posibilidad de la interacción entre iguales. Puesto que en la etapa que nos ocupa los niños se inician en la participación en el discurso escolar, la propia gestión del discurso oral escolar se negocia en la interacción generada en la Asamblea, y, por tanto, se introduce, implícita o explícitamente, como objeto de enseñanza y aprendizaje.

Las aportaciones de Vygotsky y sus continuadores nos ofrecen un marco en el que apoyar nuestro estudio sobre las posibilidades de la Asamblea como espacio para la didáctica de la lengua oral, poniendo el acento en la gestión del discurso por parte del docente, y obviando la dimensión interna de la apropiación de los aprendizajes.

## **II.2. Metodologías educativas basadas en la organización interactiva de la actividad de aula**

Abordamos a continuación una serie de tendencias pedagógicas que se encuentran en consonancia con las aportaciones del modelo teórico del constructivismo social, a pesar de que la relación entre ellas y el modelo teórico que las avala no es de causa – efecto: la praxis de aula conformada en un cuerpo pedagógico no depende de forma mecánica de los modelos teóricos que explican los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que entre ellos se da una interrelación dinámica. El pensamiento pedagógico como producto sociocultural evoluciona a partir de las aportaciones de la investigación teórica sobre la enseñanza y el aprendizaje así como sobre el conocimiento que emerge de las diversas experiencias educativas. Por esto, algunas creencias sobre el aprendizaje, hoy contrastadas científicamente, se han venido aplicando en el aula desde la intuición de una validez presumida a partir de la comprobación diaria de su eficacia y de su grado de adecuación a la ideología educativa que rige la propia práctica.

Las propuestas pedagógicas que tomaremos en consideración para nuestro trabajo son aquellas que buscan superar la mera transmisión de información desde el docente al grupo y optan conscientemente por organizar la interacción con el fin de lograr la construcción conjunta del conocimiento, considerando las posibilidades del espacio social que conforma el aula. En general, se trata de tendencias pedagógicas insertas en corrientes de pensamiento crítico, que se han acercado intuitivamente al modelo de constructivismo social a partir de la opción de una gestión positiva del aula en la que se diera cabida a la libre iniciativa de los alumnos, persiguiendo un doble objetivo: mejorar su aprendizaje y promover en ellos actitudes autónomas y responsables.

Para el logro de estos propósitos, estos planteamientos se acogen a un principio común: se otorga una gran atención a la comunicación, que en muchos casos es entendida como acción conjunta aplicada a la resolución de tareas, en la línea de la Teoría de la Actividad. De esta forma, la actividad en el aula - y la comunicación

inherente a ella - es el instrumento sobre el que organizar la enseñanza y el aprendizaje, que se constituye también en vía de ejercicio de la libertad personal, puesto que permite al individuo desarrollar habilidades para la resolución de tareas que trascienden la lógica interna del aula adquiriendo utilidad para la vida real.

Es preciso subrayar la importancia del nivel de la praxis de aula, sobre todo por lo que respecta a aquellos aspectos que definen su orientación hacia un modelo superficial o, en cambio, profundamente constructivista: el mero hecho de crear diálogo no garantiza el logro de la construcción compartida del conocimiento como han demostrado Edwards y Mercer (1988), y mucho menos de la puesta en marcha de un proceso de indagación compartida en el aula en el sentido de Wells (2001). El propio Wells señala que si bien el surgimiento de ciertos aprendizajes en el contexto de aula podría parecer casual, en realidad siempre se debe a la opción de determinadas prácticas por parte del docente, que restringen o no el potencial educativo de la interacción que se crea en el aula. Las opciones pedagógicas que citaremos a continuación comparten la característica de buscar un aprovechamiento máximo de este potencial.

### **II.2.1. Origen de esta tendencia: el movimiento de la Escuela Nueva**

El impulso inicial para convertir al aula en un contexto propicio para una educación global se localiza en el movimiento de la Escuela Nueva. Sus representantes iniciales fomentaron con sus ensayos y experiencias prácticas un cambio cualitativo con respecto a la escuela tradicional. Tomamos como referencia la periodización establecida por Lorenzo Luzuriaga (1964: 20 – 26) sobre este movimiento, para hacer un repaso por sus principales hitos.

Luzuriaga localiza un primer momento entre 1889 y 1900, que se corresponde con la época en que las figuras de C.B. Reddie, J.H. Badley, H. Lietz, E. Demolins o J. Dewey se implicaron en un proceso de innovación educativa que consistió en la puesta en marcha de experiencias escolares guiadas por el interés por el niño y su proceso de aprendizaje, en reacción a un modelo centrado en la autoridad absoluta del maestro como responsable de una transmisión unidireccional del conocimiento. La ideología que

subyace en este cambio cualitativo es la concepción de la escuela como un instrumento de transformación de la sociedad hacia un modelo democrático, basado en la participación de todos los presentes en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El segundo momento que Luzuriaga propone en este proceso de reacción a la escuela tradicional viene determinado por la elaboración de un cuerpo conceptual sobre el que basar la práctica innovadora del aula, que a su vez surge de la reflexión sobre los ensayos prácticos previos dirigidos a la transformación del papel de la escuela en una sociedad democrática: Luzuriaga cita en este sentido la filosofía pedagógica del norteamericano John Dewey y la concepción de la Escuela del Trabajo - *Arbeitsschule* - de George Kerschensteiner. En ambos casos estamos ante planteamientos pedagógicos que promueven la actividad como medio de aprendizaje de habilidades que permiten al individuo desarrollar actitudes cooperativas e integrarse en la sociedad; pero la influencia del primero sobre el segundo nos llevan a situar en el pensamiento pedagógico de John Dewey el punto de partida para la caracterización de la tendencia educativa a la que nos referimos.

### **II.2.1.1. El pensamiento de John Dewey**

Desde la influencia del pensamiento de G. H. Mead, como ha señalado Wertsch (1985), compartida con Vygotsky, Dewey se interesa por el papel de la interacción comunicativa en la educación, dándole una importancia fundamental en su concepción democrática de la escolarización. Al igual que en los casos de Mead (1999) y Vygotsky (1995; 2000), el concepto de interacción comunicativa en Dewey no se limita a una idea superficial de dinamización del habla en el aula, sino que comprende en sí la complejidad que caracteriza a la comunicación humana como constructora de conocimiento en sociedad. Pontecorvo (1991) apunta al respecto que en su obra de 1933 *Cómo pensamos*, Dewey establece una relación entre el recurso a la interacción comunicativa para el aprendizaje y el desarrollo de actitudes cooperativas en el grupo. Este planteamiento enlaza con la postura de Wells (2001) respecto de la creación de condiciones en el aula para que puedan surgir o no determinados aprendizajes.

Podemos observar cómo se articula la relación entre comunicación y la actividad de conocer en el pensamiento del filósofo norteamericano desde la lectura de sus escritos: en *Democracia y Educación*, Dewey opone un pensamiento acrítico – de carácter pasivo, dependiente de las ideas que otros transmiten al individuo – a otro tipo de pensamiento crítico, comprometido en un proceso de búsqueda de la verdad: este segundo tipo de pensamiento es, según Dewey, el adecuado para una educación propia de una sociedad democrática. Abbagnano y Visalberghi (1981: 641) explican cómo de esta manera Dewey otorga una doble función - psicológica y social - a la educación: por un lado, el aprendizaje a través de la actividad significativa permite al individuo poner en marcha y adquirir una serie de habilidades, es decir, promueve su desarrollo cognitivo, y, por otro lado, cumple la función de entrenar al individuo para el desempeño de diferentes tareas necesarias para la vida en sociedad. Estos dos aspectos son para Dewey - como también para Mead y Vygotsky - interdependientes, ya que cualquier habilidad individual sólo adquiere significado, y por tanto, sólo existe como tal, cuando tiene una función en sociedad.

El pensamiento de Dewey es perfectamente compatible con la tradición de la psicología soviética por lo que respecta a su interés por la inserción pragmática del individuo en sociedad, de la que deriva la concepción sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo individual y la idea de la escuela como un ámbito en el que dar a los niños oportunidades para experimentar diversas situaciones de resolución de problemas socialmente relevantes (Dewey, 1989). Desde esta perspectiva, la educación consiste en un continuo proceso de experimentación para la resolución de problemas reales en lugar de ser un contexto en el que se aceptan y repiten las experiencias de otros (Carreño, 2000a), y posibilita el desarrollo de un pensamiento significativo basado en el control de la actividad dirigida a un fin. La máxima deweyana *learning by doing* resume este planteamiento educativo, y encierra otro aspecto notable: desde el punto de vista de Dewey, oponer conceptualmente la actividad intelectual a la manual es ilógico, ya que ambas cumplen la función de resolver problemas y por tanto son liberadoras para el individuo (Dewey, 2001).

Al concebir la escuela como un laboratorio de experiencias con un sentido pragmático, el filósofo norteamericano rompe con una tradición que establece diferencias de rango entre actividad intelectual - identificada con una función liberadora - y actividad manual – asociada con una función alienante -. La educación pasa a ser un proceso de integración significativa de los individuos en sociedad, basado en la noción de aprendizaje como progresivo desarrollo de la capacidad de desempeñar tareas con una finalidad práctica en la vida real. El pensamiento de Dewey, que ha servido de base para la concreción de métodos de enseñanza y aprendizaje basados en la actividad y en la comunicación conserva hoy toda su vigencia educativa y persiste como tendencia ideológica más allá del campo estrictamente educativo<sup>36</sup>.

### **II.2.1.2. La concreción de prácticas activas en el aula**

Continuando con la cronología propuesta por Luzuriaga, hay un tercer momento en el proceso de innovación pedagógica que supuso la Escuela Nueva, que se corresponde con la publicación de métodos activos de enseñanza y aprendizaje por parte de profesionales de la pedagogía, y que es previo a una cuarta etapa de institucionalización de estos idearios a través de la puesta en marcha de reformas escolares. Se trata de la época en que María Montessori, Ovide Déroly, Robert Cousinet, William H. Kilpatrick o Célestin Freinet publican obras en las que explican cómo conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo lo articulan en el aula, contribuyendo de forma determinante a la modernización de la escuela<sup>37</sup>.

Dentro de lo que considera métodos activos basados en el pragmatismo en el sentido de Dewey, Luzuriaga (1964) establece una subclasificación en función de cómo se organiza la actividad social sobre la que se articula el proceso de enseñanza y aprendizaje, distinguiendo cinco tipos de métodos de trabajo: individual; individual –

---

<sup>36</sup> La ideología de Dewey subyace a corrientes actuales de pensamiento crítico que trascienden la educación, como prueba la constante referencia al filósofo norteamericano que encontramos en influyentes pensadores como, entre otros, Noam Chomsky (2002).

<sup>37</sup> En Abbagnano y Visalberghi (1981), Carreño (2000a; 2000b) o Trilla (2001) es posible acceder a más información sobre los planteamientos educativos de estos pedagogos.

colectivo; colectivo; por grupos; y de carácter social. Los tres últimos tipos – métodos de trabajo colectivo, por grupo y de carácter social - son los que articulan de forma clara el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la interacción comunicativa en el aula. Nos parece interesante la distinción que realiza Luzuriaga entre los métodos de trabajo colectivo y de grupos, puesto que pone de manifiesto la diferencia de matiz que existe entre aquellas metodologías que exigen que el aula conforme un contexto apto para que se establezca de forma natural una interacción comunicativa significativa como condición para que se dé el aprendizaje, y aquellos métodos que condicionan artificialmente la pauta de interacción con el objeto de que resulte válida para el aprendizaje. Ambos modelos buscan un proceso de aprendizaje comunicativo y significativo en el aula, pero el primero convierte el aula en un ámbito abierto a una interacción diversificada en función de la actividad que se desarrolle en ella, y el segundo establece unos roles en la interacción de forma que asegura su significatividad. Esta distinción de matiz supone el punto de partida para separar aquellas metodologías de aula basadas en la flexibilización de la interacción comunicativa en el grupo de otras que regulan la interacción a través de la organización estable de grupos y la asignación de roles en ellos.

Dos ejemplos que nos sirven para ilustrar esto, incluidos por Luzuriaga en cada una de las tipologías de métodos a las que nos referimos son el método de proyectos de trabajo de W. H. Kilpatrick (1918) como ejemplo de organización de la actividad como motivo desencadenante de interacción natural en el grupo y el método de grupos de R. Cousinet (1949) como muestra de una voluntad de organización de la interacción del grupo para abordar la actividad (Abbagnano y Visalberghi, 1981; Pontecorvo, 1991). La influencia del pensamiento de Dewey en ambos modelos es determinante, y, por tanto, las diferencias entre ambos son más de matiz que estrictas, pero sí debemos destacar que el método de Cousinet, basado en el trabajo por grupos libremente organizados por los niños, sienta las bases para el desarrollo de técnicas de aprendizaje cooperativo que han dado lugar al establecimiento de métodos mucho más pautados, que han desembocado en la tradición de estudios sobre aprendizaje cooperativo en la línea de Slavin (1990) o Sharan (1995).

Por lo que respecta a los métodos de carácter social a los que aludía Luzuriaga, se trata de procedimientos que buscan una continuidad de la lógica de la organización social en la escuela, de modo que ésta no se contraponga en absoluto a la propia del mundo real. Los niños no se separan en función de su edad o competencia, sino que entre todos se organizan para llevar a cabo una actividad común y gestionar su propia organización. Obviamente estos métodos – Luzuriaga cita la cooperativa escolar, la autonomía de los alumnos y la comunidad escolar – promueven una gran cantidad de interacción comunicativa, pero sobre todo se centran en la negociación y la convivencia en el grupo como base no sólo para el aprendizaje significativo, sino para la educación integral de la persona y su inserción en una sociedad democrática.

Dado este panorama, y debido al interés de nuestro estudio por el conocimiento de las posibilidades del aula de Educación Infantil como contexto para la interacción social que resulta en aprendizaje significativo, obviamos la tradición de estudios dirigidos a pautar la interacción a través del establecimiento de organizaciones grupales fijas o roles y su evolución hacia los métodos de trabajo cooperativo, así como las metodologías de carácter social, puesto que son en sí mismas instituciones educativas que trascienden la organización de aula o etapa educativa en virtud de una configuración más dinámica de la escuela. Nos centraremos en dos métodos que Luzuriaga incluye en el grupo de trabajo colectivo: el método de proyectos de William Heard Kilpatrick y las técnicas de Célestin Freinet.

#### **II.2.1.2.1. W. H. Kilpatrick y el Método de Proyectos**

William Heard Kilpatrick publicó su obra *El Método de Proyectos* en 1918, enmarcado en una línea de pensamiento educativo que se encontraba en sintonía con la educación democrática y el pragmatismo deweyano. Desde su óptica, la relación entre el profesor y el alumno no se define por oposición, sino que consiste en una asociación basada en la colaboración: la escuela es un lugar en que se accede a un *saber* de índole teórico – práctica que no está reñido con el *hacer* de la vida real. La publicación del método de proyectos busca hacer más visible el ideario de la educación que su autor compartía con Dewey, subrayando el papel determinante de la escuela en la



construcción de una sociedad democrática. En este sentido, Kilpatrick alude a la responsabilidad del docente, cuyos actos no pueden ser considerados neutrales, ya que toda decisión tomada en el aula sirve para reforzar o rechazar determinadas formas de pensar y actuar: en otras palabras, advierte sobre la existencia de lo que Jackson (1975) denominó *curriculum oculto*.

Beyer (1997) ha señalado que la idea de un profesional reflexivo es relevante en Kilpatrick, como se puede deducir del hecho de que el Método de Proyectos, más que constituir un método cerrado que implique una aplicación mecánica por parte del profesor, consiste, como apuntan Abbagnano y Visalberghi, en una serie de “indicaciones metodológicas (...) al mismo tiempo suficientemente precisas como para no exigir demasiado de la inventiva de los maestros y lo bastante elásticas como para no coartar su capacidad de iniciativa original”. En la concepción original de Kilpatrick, un proyecto es un “plan de trabajo libremente elegido, con el objeto de realizar algo que nos interesa” (Abbagnano y Visalberghi, op.cit: 646). De este modo, el proceso de aprendizaje se inscribe en un contexto social en el que adquiere un valor práctico que genera motivación en los estudiantes. La relación de este planteamiento con el pragmatismo de Dewey es evidente, como también lo es su compatibilidad con la teoría de la actividad de Leontiev, como ha destacado Camps (1996: 47). Estos vínculos dotan al Método de Proyectos de una gran solidez en lo que respecta a sus bases psicopedagógicas.

Análogamente al planteamiento de la Teoría de la Actividad, Kilpatrick señala la importancia de la intencionalidad en la puesta en marcha de los proyectos; así, menciona cuatro tipos de intenciones que pueden guiar su elaboración, que determinan la siguiente tipología:

- *Proyecto del productor*, creado con la intención de construir algo.
- *Proyecto del consumidor*, cuyo objetivo es el disfrute estético. Este tipo de proyecto es el que Kilpatrick considera más adecuado para el desarrollo cooperativo y social.

- *Proyecto del problema*, surge del propósito de satisfacer la curiosidad intelectual. Kilpatrick considera que este tipo de proyectos nace normalmente en el curso de actividades que constituyen proyectos del primer o segundo tipo, de modo que se integra también aquí en la corriente de pensamiento de Dewey, puesto que desde su perspectiva la educación no opone actividad intelectual y manual, ni opone tampoco actividad estética, sino que estas actividades pueden combinarse entre sí.
- *Proyecto de adiestramiento o de aprendizaje específico*, movido por la intención de mejorar habilidades o acceder a cierto conocimiento. Abbagnano e Visalberghi (1981) señalan a este respecto que aunque este tipo de proyecto es típicamente escolar, Kilpatrick lo coloca en el último lugar en su caracterización de los proyectos, queriendo subrayar que no es el de mayor importancia en su concepción de la educación, sino que, como el resto de los proyectos, tiene que regirse en primer lugar por su significatividad pragmática.

La idea de actividad intencional que subyace a los Proyectos de Trabajo en Kilpatrick, paralela a la de Leontiev, integra factores de tipo cognitivo y afectivo, de modo que en el aprendizaje que se desarrolla en actividad emerge lo que el pedagogo norteamericano llamó *aprendizajes concomitantes*, que identifica con el desarrollo de actitudes positivas o negativas hacia la tarea. Kilpatrick considera, superficialmente desde el conocimiento que hoy tenemos de los mecanismos que inciden en la motivación<sup>38</sup>, así como de los diversos *sistemas de actividad* que se filtran en el proceso de enseñanza y aprendizaje<sup>39</sup> que el surgimiento de estas actitudes viene dada exclusivamente por el grado de percepción de la utilidad de la tarea para la vida en sociedad por parte de los estudiantes, e incluso admite la posibilidad de recurrir a la coerción si la motivación intrínseca frente a la tarea no resulta evidente para ellos.

---

<sup>38</sup> Sobre esto, ver Covington (1998).

<sup>39</sup> Como se plantea desde el desarrollo actual de la Teoría de la Actividad al que nos hemos referido previamente (pp. 33 – 35).

Abbagnano y Visalberghi (op.cit: 648) objetan a Kilpatrick el no haber sido lo bastante audaz como para haber planteado una reorganización disciplinar a partir de la actividad desplegada a través de los Proyectos, puesto que en su planteamiento del método no renuncia a la división tradicional del currículo por materias. En las interpretaciones sucesivas del método de Proyectos, sin embargo, la cuestión de la globalización de los contenidos, difundida por el contemporáneo de Kilpatrick Ovide Decroly<sup>40</sup> pasa a ser central. Otra crítica dirigida (Beyer, 1997) al autor del método de Proyectos ha sido la falta de dirección de todos los esfuerzos realizados para el cambio educativo hacia un proyecto de transformación social sólido, como sí han buscado otros enfoques globalizadores como el Método de Investigación del Medio, deudor de la pedagogía de Freinet (Zabala, 1999: 168).

En efecto, la aproximación práctica de Kilpatrick fue renovadora pero no tan valiente como se hubiera podido esperar si tenemos en cuenta el potencial renovador del Método. Sin embargo, este planteamiento pedagógico consiguió impregnar la labor diaria de la escuela, de modo que el recurso al trabajo por Proyectos es en la actualidad, conformado en diversos modos de hacer, parte del conjunto de representaciones comunes de los docentes.

#### **II.2.1.2.2. C. Freinet, el Plan de Trabajo y la Asamblea de Clase**

La aportación de Célestin Freinet a la historia de la pedagogía no puede reducirse a un conjunto de técnicas, por mucho que éstas conserven su vigencia en la práctica escolar actual. Su contribución supuso además la difusión de un pensamiento crítico con cualquier corriente pedagógica que obviara la función de la educación como instrumento de transformación de la sociedad y las necesidades específicas de las escuelas y los medios sociales con menos recursos. Aunque quiso separarse del movimiento de la Escuela Nueva mediante el uso de la denominación Escuela Moderna, ya que atribuía a la primera una idealización de la educación debida al olvido de las condiciones materiales de la escuela pública, el ideario de Célestin Freinet debe mucho a algunos de los mayores representantes del movimiento de la Escuela Nueva, como

---

<sup>40</sup> Sobre la noción de globalización en los aprendizajes de Decroly, ver Muset (2001).

Ferrière, Decroly, o bien Dewey, sobre todo por su interés por las aplicaciones prácticas como el método de proyectos o el plan Dalton<sup>41</sup>. La figura del soviético Antón Makarenko fue también muy afín al pensamiento de Freinet; ambos compartían un gran interés por la función educadora del trabajo - que, al igual que en Dewey, no se opone a actividad intelectual o artística<sup>42</sup> - y la trascendencia de la actividad escolar para la sociedad. Los diferencia el mayor autoritarismo que se desprende de la concepción de la relación entre maestro y alumnos del soviético, frente a una idea de la actividad infantil más influenciada por una visión centrada en el niño, en la línea del pensamiento de Pestalozzi, por parte de Freinet.

Freinet, al igual que Kilpatrick, no quiere plantear un método cerrado, sino que busca exponer una serie de técnicas que permitan que la actividad de aula tenga un sentido más allá de sí misma y provoque el desarrollo de capacidades útiles en la vida real. Debemos subrayar que Freinet se preocupa por destacar las características específicas de su pensamiento, huyendo de cualquier dependencia académica que pueda quitar relevancia al objeto de su interés pedagógico: la práctica real en contextos desfavorecidos (Freinet, 1974). Imbernón (2001a) señala cómo Freinet sólo se interesa por el componente teórico de la pedagogía en la medida en que éste da validez a la práctica que se desarrolla en la realidad del aula. En este sentido, es interesante cómo Freinet, al retomar algunos de los conceptos de sus predecesores, se inclina por alejarse conceptualmente del término original y plantear su propia denominación: es la forma de que la práctica escolar pueda huir de la *esclerotización* (Freinet, 1980) en la que han caído otros movimientos pedagógicos y se mantenga viva. Así, la noción de Centros de Interés de Decroly se convierte en el ideario de Freinet en Complejos de Interés, y se acerca en esta perspectiva – siempre desde la realidad de la práctica -, a la interdisciplinariedad propia del aprendizaje constructivista, con el que además ofrece un gran paralelismo su concepción del aprendizaje por tanteo experimental<sup>43</sup>. En el pensamiento de Freinet confluyen así la realidad de la práctica y la validez de las teorías

---

<sup>41</sup> Sobre estas influencias de Freinet, Abbagnano y Visalberghi (1981); Imbernón (2001a).

<sup>42</sup> Carreño (2000b: 95) ha señalado este hecho.

<sup>43</sup> Posteriormente profundizaremos en estas cuestiones a propósito de la metodología de Proyectos de Trabajo (pp. 58 – 61).

- anteriores, contemporáneas y posteriores a él – que de forma inductiva el pedagogo francés retomó o anticipó.

Las técnicas Freinet - la imprenta, el texto libre, la correspondencia interescolar, el plan de trabajo, el libro de la clase, los ficheros, la biblioteca de trabajo, el diccionario cooperativo<sup>44</sup> – son formas de convertir la actividad del aula en trabajo significativo, basado en la cooperación libremente organizada, y útil más allá de la propia aula. Algunos autores, como González (1988) o Ajello (1991) consideran que las técnicas de Freinet dan una importancia excesiva al producto final de la actividad desplegada y el proceso permanece opaco tras la presuposición de la existencia de una gran motivación por parte de alumnos y profesores. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, considerando la crítica que Freinet hace a la actividad cooperativa de Cousinet<sup>45</sup>, a la que considera poco natural por las pautas de interacción que aplica, y su llamada de atención al peligro de entregarse a una espontaneidad que no necesariamente es productiva, podemos intuir la búsqueda de un justo medio por parte del maestro francés en lo que respecta al grado de flexibilidad y apertura de la interacción de aula que provoca la puesta en marcha de sus técnicas.

El recurso a las técnicas Freinet implica la promoción de procesos de enseñanza y aprendizaje basados en actividad y comunicación sistemáticas y continuadas, que resultan significativas puesto que parten del interés de los niños por experimentar tareas propias de la vida en sociedad. La pedagogía de Freinet, por tanto, surge a partir de procedimientos prácticos y puesto que pueden ser deducidas desde el modelo teórico del constructivismo social, quedan dotadas de una gran validez en la epistemología teórico – práctica propia de la investigación educativa, que a su vez viene refrendada por la vigencia de estas prácticas en la práctica pedagógica actual.

Centrándonos ya en dos técnicas específicas, el Plan de Trabajo y la Asamblea, debemos señalar que en el marco del ideario de Freinet, que refleja el impulso de la gestión democrática de la escuela a través del desarrollo de la autonomía, libertad y

---

<sup>44</sup> Para un resumen detallado de las mismas, Freinet (1980) o Imbernón (2001a).

<sup>45</sup> Mencionada por Abbagnano y Visalberghi (op. cit: 678).

responsabilidad en los niños, ambas técnicas no se consideran “recetas” de aplicación en el aula para su dinamización, sino que forman parte de la organización cooperativa integral de la escuela.

El Plan de Trabajo es un documento del que disponen los alumnos en el que consta el compromiso de trabajo que deben realizar. Surge de la necesidad de organizar la actividad de aula de forma no autoritaria, sino basada en “la toma de conciencia progresiva, experimental, de las necesidades de la comunidad, de la que el propio maestro es miembro. Es un orden que da al niño voz y voto en la organización de la clase y del trabajo” (Freinet, 1976), y que se corresponde con la lógica de la organización social externa a la escuela. La necesidad de integrar la significatividad del trabajo útil en sociedad en la tarea escolar es un requisito imprescindible en la concepción de Freinet y la cualidad principal de una pedagogía “inteligente” que supere la pedagogía “tradicional”.

Para ello, Freinet habla de crear las condiciones para poder trabajar mediante la “educación del trabajo” (Freinet, op.cit: 27 – 28), que consiste en generar actividad significativa, de manera que se evite el “conocimiento dogmático que haya que estudiar de manera formal o aprender de memoria”, y se indiquen “las observaciones e investigaciones que hay que realizar, las fuentes donde buscar información, las encuestas que conviene efectuar, los documentos que el alumno puede consultar” (Freinet, op. cit: 43). La figura del maestro deja de ser magistral en el sentido de suficiente e incuestionable, y la docencia se lleva a cabo “con naturalidad, como pasan las cosas en la vida, en que a nadie se le ocurre hacer sentar a sus oyentes con los brazos cruzados” (Freinet, op. cit: 52).

El trabajo determinado por el plan se realizará por tanto en aquellos momentos en los que resulte significativo: se trata de tiempo que puede estar específicamente dedicado a ello, o bien depender de la voluntad del niño, quien de forma autónoma y responsable, puede abordar el trabajo que tenga pendiente en la medida en que termine otras tareas que haya debido hacer. El objetivo de Freinet es “formar niños capaces de tomar en sus propias manos su cultura y su destino (...) ya no estaréis ante unos

escolares, estaréis formando hombres” (Freinet, op. cit: 74). Ahora bien, Freinet no articula toda la actividad de aula en torno al Plan de Trabajo: aunque alude a su potencial globalizador, también reconoce que su propia práctica no se organiza así, sino que combina trabajo de dos tipos: actividad en torno a tareas independientes y el Plan de Trabajo como actividad de mayor envergadura.

El Plan de Trabajo, a pesar de contener en sí el poder de la interdisciplinariedad y del aprendizaje significativo en contexto, es una técnica en lugar de ser el motor de toda la actividad del aula, y esto es así porque para el francés el valor del Plan de Trabajo reside en su capacidad para el desarrollo de la autodisciplina en los escolares. La elaboración del Plan de Trabajo permite que los niños sean conscientes de aquello que deben realizar durante un periodo amplio de tiempo, y por ello cumplen con eficacia otras tareas más concretas para dedicarse a continuar con su Plan de Trabajo personal, que no se agota fácilmente. Así, aunque Freinet reconoce el potencial globalizador y dinamizador de actividad significativa para el aprendizaje que tiene el Plan de Trabajo, admite que no toda la actividad de aula se vertebra a partir de su puesta en marcha, sino que se integra en un aula en el que toda tarea es significativa, aunque no necesariamente está globalizada en un objetivo común<sup>46</sup>.

Por lo que respecta a la Asamblea o Consejo Cooperativo semanal, Freinet la concibe como un espacio específico para la gestión democrática del aula, por lo que subraya su valor para la educación cívica y moral. En origen consistía en una reunión semanal en el que, a partir de la lectura de los periódicos murales que se han elaborado, se analizan los hechos que han sucedido en la escuela, se debaten los problemas, se plantean nuevas vías de acción, etc. En definitiva, se organiza la convivencia escolar desde una perspectiva de autogestión del grupo. “El maestro y los alumnos están sentados – preferentemente en círculo – y (como si dijéramos) en un plano de igualdad” (Freinet, 1972: 73).

---

<sup>46</sup> Zabala (1999) también se muestra partidario de una utilización parcial de dinámicas globalizadoras, aludiendo al hecho de que no todas las disciplinas pueden integrarse fácilmente en la globalización organizada a propósito de ciertos temas, y a la necesidad de disponer de tiempo para practicar algunos procedimientos que es preciso adquirir para trabajar autónomamente.

La Asamblea está organizada y guarda un cierto aire de ceremonia ritual: existen los roles de presidente, secretario y tesorero. Esta idea se relaciona con el valor que Freinet otorga a la Asamblea como espacio para la autonomía en la educación moral y cívica de los niños en cuanto que ciudadanos que organizan su vida en sociedad. Dice Freinet

“ahí radica precisamente el esencial alcance moral de esta práctica; unos y otros se han colocado ante sus responsabilidades y ante las consecuencias normales [*sic*] de sus actos: los subterfugios, las pilladas, los comportamientos más o menos clandestinos aparecen así a la luz. El individuo aparece desnudo, tal y como es en realidad” (Freinet, op. cit: 51).

En la Asamblea cooperativa se promueve por tanto la asunción de responsabilidades en sociedad sin que se convierta en un sucedáneo escolar.

El maestro francés nos habla de la evolución de la experiencia de la Asamblea o Consejo desde que la inició, señalando cómo desde la inhibición inicial e incompreensión de su sentido se pasa al logro de un espacio de debate, conseguido al permitir que se solucionen los problemas fuera de la Asamblea. Freinet subraya que así “el problema (a menudo afectivo)” queda situado en un “plano intelectual” y por ello se consigue “hacer reflexionar, impedir el impulso y el paso a los hechos. Entonces el consejo se transforma en tribunal. Se habla. Se ataca. El “yo critico al consejo” ha sustituido al puñetazo”(Freinet, op. cit: 78 – 79). Finalmente se llega a una última fase en la que las críticas realizadas se acompañan de propuestas, y surgen proyectos de actividad o reforma. Se trata del momento en el que, según Freinet, se puede hablar de Cooperativa.

De especial interés son las apreciaciones de Freinet dirigidas a evitar que la Asamblea degenera en actividad sin sentido: asegurar la libertad de palabra mediante un orden estricto; que las decisiones sean siempre ejecutadas y que el consejo resuelva problemas auténticos. También señala la necesidad de que el maestro renuncie a su autoritarismo, así como evitar que alguno de los niños o bien un grupo de ellos adopte actitud autoritaria alguna. En una palabra, se trata de mantener vivo el espíritu



cooperativo de la Asamblea o Consejo, mediante la integración directa de la vida del aula en ella.

## **II.2.2. Proyección de estas prácticas en la etapa de EI de la escuela actual**

La referencia al trabajo por Proyectos y a la Asamblea<sup>47</sup> en el ámbito de la Escuela Infantil es constante; pero ¿qué entendemos por Proyectos de Trabajo y por Asamblea de clase en la actualidad? Las propuestas de Kilpatrick y Freinet han ido adaptándose a las circunstancias reales de la escuela en cada momento histórico, lo que nos obliga a revisar una serie de estudios sobre estas prácticas que nos permiten comprender qué significa hoy el recurso a los Proyectos de Trabajo y a la Asamblea de clase.

### **II.2.2.1. Los Proyectos de Trabajo**

Actualmente, se entiende por adoptar la metodología de Proyectos de Trabajo (desde ahora, PT) la promoción en el aula de secuencias de enseñanza y aprendizaje que parten de la selección consensuada de un tema de investigación, a partir de cuya elección se comienza la búsqueda de ideas previas y de cuestiones que se quieran resolver con respecto al tema elegido, a través del recurso a diversas fuentes de información. El trabajo se organiza cooperativamente en función de los objetivos, tiempo, espacio y recursos disponibles, buscando, en la medida de lo posible, colaboración con las familias y el entorno. La puesta en marcha de un PT suele llevar consigo la elaboración de un producto final - un dossier, un mural, una dramatización... etc -, sin que esto signifique reducir la evaluación al resultado del producto: en la filosofía de los PT, la evaluación es formativa, de modo que atiende al desarrollo del proceso de indagación llevado a cabo por docente y alumnos en interacción (Hernández y Ventura, 1992; Zabala, 1999; Díez, 1995).

---

<sup>47</sup> A partir de este momento, al aludir a estas prácticas hacemos referencia al concepto que engloba toda la tradición pedagógica al respecto y sus posibles realizaciones.

Ya en 1982 Haltè señalaba que la proyección actual de los PT deriva de diversas tradiciones, entre las que señala principalmente la reflexión pedagógica de Freinet. También Domínguez, a propósito de contexto español, señala que aunque los Proyectos de Trabajo se asocian con los nombres de Kilpatrick, Freinet, Decroly, Dewey y Bruner, no se definen ya por su identificación con estas figuras, sino que son el resultado de una opción resuelta por una organización globalizada de los contenidos escolares (Domínguez, 2003: 19). Éste es el valor que les otorgan también Hernández y Ventura (1992); Díez, (1995) o Zabala, (1999).

Esta importancia dada al modo de organizar los contenidos no resta trascendencia a la actitud transformadora de la práctica docente propia del recurso a los PT, como señalan Ventura (1996; 2004) y Hernández (2004). Bien al contrario, es importante resaltar el hecho de que los docentes que se embarcan en la puesta en marcha de PT como metodología de enseñanza y aprendizaje rehuyen la terminología de “Método de Proyectos” tratando de preservar la vitalidad de los Proyectos ante la sospecha de su posible, como diría Freinet, “esclerotización”<sup>48</sup>. En particular, subrayan el carácter constantemente indagador de esta manera de trabajar, que implica apertura en la planificación docente y conlleva un cierto grado de incertidumbre, que el término “método” puede aniquilar desde el fomento de una ilusión de la existencia de un compás prefijado para la acción, y, sobre todo, desde la superficialidad de su aplicación en virtud de una determinada moda sin tener en cuenta el contexto concreto en el que se recurre a él.

Por tanto, lo que caracteriza a los PT en la actualidad es el recurso a la globalización en la organización de los contenidos como opción valiente y transformadora. El proceso de enseñanza y aprendizaje se articula sobre la actividad orientada a su funcionalidad social, lo que lleva consigo la necesidad de reorganizar los contenidos disciplinares de la enseñanza de acuerdo con la lógica pragmática de la actividad, estableciendo relaciones entre disciplinas diversas y obviando otros vínculos

---

<sup>48</sup> La defensa de este planteamiento llevada a cabo por el Grupo Minerva (1994) refleja el parecer de los docentes que trabajan mediante PT de forma consciente y reflexiva.

internos o externos a las diversas disciplinas realizados desde una óptica más teórica que práctica.

Así, Domínguez (2000) integra los Proyectos de Trabajo en la perspectiva de la teoría constructivista del aprendizaje unida a un enfoque globalizador del conocimiento escolar, propio de la organización curricular de la Educación Infantil. Hernández y Ventura (1992) también consideran el carácter constructivista del recurso a los PT, y se ocupan además de diferenciarlos de los Centros de Interés que proponía Decroly haciendo hincapié en la mayor valentía organizativa de los primeros, basada en el establecimiento de una auténtica situación de investigación conjunta docente – alumnos, orientada a la significatividad, de carácter interdisciplinar, y que exige la puesta en marcha de procesos comunicativos complejos. Desde este punto de vista, justificado a partir del análisis de clases, pensamiento docente y materiales didácticos<sup>49</sup>, los Centros de Interés quedan devaluados por estar sometidos a un mayor control del docente y a una mayor dependencia de cada disciplina específica, así como por el carácter más acumulativo que relacional que adquieren los aprendizajes.

El concepto de globalización que subyace a los PT es por tanto una “estructura psicológica de aprendizaje” (Hernández y Ventura, op.cit: 53 - 56) basada en el constructivismo social y que va más allá de una simple adición de materias o combinación de diversas disciplinas. Articular los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los PT implica el desarrollo de un tipo de comprensión significativa, que exige que el individuo establezca relaciones entre fuentes diversas de información y los conocimientos previos que posea. El carácter comunicativo de las relaciones que se establecen entre “las intenciones, recursos y actividades planteadas por el profesorado, y las conexiones que desde sus conocimientos iniciales cada estudiante puede llegar a plantear” (Hernández y Ventura, op.cit: p. 46 – 56) muestran cómo en la metodología de Proyectos de Trabajo el proceso de enseñanza y aprendizaje que responde a la lógica del constructivismo se basa en la interacción comunicativa en el grupo a propósito de contenidos globalizados en el sentido previamente expuesto, siempre en torno a actividad significativa

---

<sup>49</sup> En Hernández y Ventura (1992).

Por lo que respecta a la aplicación de los PT en la Educación Infantil, Díez (1995), VV.AA. (2001a), Maruny, Ministrál y Miralles (1998), Álvarez (2004) y Anguita y López (2004) subrayan, como Domínguez (2000), la compatibilidad con el constructivismo y el aprendizaje significativo que presentan los Proyectos de Trabajo, aludiendo además a la riqueza de la interacción comunicativa que provocan en el grupo, entendido éste como grupo heterogéneo compuesto por docente más un grupo de alumnos considerados en su individualidad y diversidad, que enriquecen las posibilidades interactivas del aula.

Por todo lo dicho podemos afirmar que la evolución en la implementación de los PT en la escuela actual ha sobrepasado en valentía al planteamiento más escolar de Kilpatrick, pero sin embargo la meta educativa perseguida sigue enlazando con su pensamiento y con el de Dewey, así como con el concepto de tanteo experimental de Freinet. La puesta en marcha de PT en la EI busca fomentar el desarrollo de “personas intelectualmente abiertas, curiosas reflexivas, críticas y creativas” y se organizan “a partir de un hecho o una situación problemática que provoca interés, curiosidad o perplejidad en los alumnos/as” (Domínguez, op.cit: 16), desencadenando un proceso similar a una investigación científica: “se sondean los conocimientos previos sobre la cuestión abordada, se busca más información y a través de diferentes situaciones seleccionamos aquella información que se convierte en conocimiento” (Domínguez, op.cit: 27 – 29). La puesta en marcha de un proceso de enseñanza y aprendizaje de carácter indagador en forma de Proyecto de Trabajo en la EI exige, por tanto, flexibilidad y apertura por parte del docente, que se materializan en la naturaleza del diálogo que se crea en el aula a propósito de la actividad conjunta.

En resumen, la puesta en marcha de un Proyecto de Trabajo implica que el grupo se involucre en un proceso comunicativo de transformación del conocimiento inserto en el contexto significativo e interdisciplinar de la actividad que se desempeñe en cada caso, y que se concreta en procesos de comunicación diversos, en los que la oralidad cumple un papel relevante.

### **II.2.2.2. La Asamblea de Clase**

En la primera parte del trabajo hemos justificado el interés que desde la investigación en Didáctica de la Lengua puede despertar la Asamblea de clase en la Educación Infantil, y hemos aludido también al hecho de que existen diversas aproximaciones a la idea de Asamblea que determinan el alcance de su función educativa, y con ella su relación con la Didáctica de la Lengua. Nos ocuparemos ahora de valorar estas diferentes concepciones en su aplicación al aula de EI.

La Asamblea de clase como práctica educativa se origina a partir de la pedagogía de Freinet y se populariza en conjunto con los movimientos que han abogado por la autogestión democrática del aula y la escuela, desde el propio movimiento de la Escuela Moderna a los diversos movimientos de renovación pedagógica que se derivan de él<sup>50</sup>. Ahora bien ¿qué es hoy la Asamblea, y qué es en el contexto específico de la EI?

Portillo (1997a, 1997b, 2000) se ha ocupado de definir la Asamblea de clase en el ámbito de la escolarización obligatoria. En los trabajos de esta investigadora se sostiene que la Asamblea es una práctica educativa, conocida en el medio escolar pero no presente en todos los centros, que se relaciona con la voluntad de gestionar de forma democrática del aula. Además, a pesar de que conforma un contexto de educación formal, no está codificada en el currículo, de modo que:

“está a medio camino entre las actividades académicas formales, programadas, definidas, estructuradas y vinculadas a un currículum, y las actividades no académicas, informales y las actividades llamadas “de vida” que pueden tener una estructuración baja o, al menos, poco explicitada” (1997a: 103).

---

<sup>50</sup> Sassoye (2002) alude a las relaciones entre Freinet y la renovación en la escuela francesa. Por lo que respecta al contexto español, en Zabala (1999), Trilla (2001), Carreño (2000b) se alude a las tendencias de renovación en España, muy ligadas en particular al Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Esta indeterminación curricular de la Asamblea, lógica por su carácter transversal, podría generar que su organización se desdibujara, y con ella su esencia. La misma Portillo apunta que esta falta de conciencia respecto de la función y la organización de la práctica de la Asamblea puede tener consecuencias que pueden ser tanto positivas como negativas, en tres niveles: no hay modelos ni pautas para realizarla, niños y maestro la construyen en negociación constante, y en ella surgen temáticas y conflictos que no han sido planificados con anterioridad. Todo ello provoca que la improvisación juegue un papel determinante en la realización de Asambleas en el aula.

En efecto, este carácter abierto de la Asamblea la convierte en una práctica muy atractiva, pero al tiempo muy delicada. Por esto, Portillo (1997a; 1997b) continúa su planteamiento haciendo una propuesta de programación de Asambleas de clase que busca combatir los aspectos negativos de la improvisación, sin renunciar a la naturalidad de la interacción propia de esta práctica. Su propuesta parte de la constatación de que la Asamblea constituye una actividad discursiva propia del contexto escolar y por tanto se establece como género discursivo que es susceptible de ser enseñado y aprendido a través de la práctica. De este modo, considera que la Asamblea de clase como objeto de enseñanza y aprendizaje implica principalmente a dos áreas curriculares:

- El área de Lengua, puesto que la práctica de la Asamblea en tanto que género discursivo oral público contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación de los alumnos.
- El área transversal de Educación Moral, puesto que la Asamblea es un contexto de regulación de la vida escolar, y, por tanto, de educación moral.

La entidad que Portillo confiere a la Asamblea como objeto de enseñanza y aprendizaje en relación con estas dos áreas no está reñida con el respeto por la naturaleza abierta e interdisciplinar de este género discursivo escolar (1997a: 107). De hecho, Portillo propone considerar la Asamblea como un Proyecto Interdisciplinar, ya que desde su punto de vista es posible planificar un curso de Asambleas como una secuenciación de prácticas interdisciplinares y reflexivas, que pueden integrar las cuatro

habilidades lingüísticas en una perspectiva funcional y motivadora. De este modo, la Asamblea favorece que se den una serie de aprendizajes concomitantes en una secuencia significativa.

La propuesta de Portillo, aun sin restringir otras posibilidades, se dirige a la educación obligatoria. En el contexto específico de la Educación Infantil, hemos podido observar que bajo la denominación de Asamblea se encuentran prácticas diversas, que, sin embargo, mantienen como vínculo común el hecho de que se trata de actividades discursivas plurigestionadas.

En efecto, la débil estructuración curricular de las Asambleas a la que hemos aludido previamente contribuye a que la función moral se desdibuje en esta etapa. En primer lugar, la apertura relativa al tiempo que se dedica a la Asamblea ha llevado a que ésta pase de celebrarse aproximadamente una vez a la semana, o cada quince días, a establecerse en la EI como una actividad que se realiza cada día en la escuela, de forma que pierde la solemnidad que le confería el planteamiento de Freinet. En segundo lugar, la negociación constante que se establece en la Asamblea entre maestro y niños se complica en la etapa de EI, debido a que se trata de la primera práctica de comunicación plurigestionada en la que los niños se involucran en el contexto semiformal que constituye la escuela infantil, y que por tanto resulta especialmente exigente para ellos. Por último, la indeterminación de temas y conflictos que se tratan en la Asamblea se acentúa también en la EI, debido a la dificultad que entraña para los niños mantener su atención en un determinado tema, así como discernir qué cuestiones pueden ser interesantes para una Asamblea diaria.

Así, si bien la Asamblea conserva la esencia de compartir y debatir en el grupo todo aquello que afecta a la vida del aula y se valora como ámbito para el desarrollo de la autonomía y de la identidad de grupo, ha perdido parte de su valor de espacio para la toma de decisiones dirigidas a la autogestión grupal de la vida en la escuela, quizá por la resistencia de la institución escolar a perder su autoridad a favor del desarrollo de autonomía y responsabilidad en los niños.

Por este motivo, la Asamblea en la EI se identifica con una práctica dirigida a promover la socialización del grupo y el desarrollo lingüístico, que por lo general se configura de la siguiente forma: se lleva a cabo diariamente, en momentos determinados de la jornada escolar y en un espacio establecido que permite que el grupo se disponga en el corro, dando lugar a un formato estable de interacción. En ella se suceden diversas propuestas que motivan a los niños a la participación en el discurso conjunto, algunas de las cuales son la realización de rutinas organizativas (pasar lista, elegir a un responsable para alguna tarea, informar sobre la actividad del día, seleccionar a un niño protagonista con algún motivo, etc.), la narración de relatos de vida, la aportación de noticias al grupo, la exposición de aprendizajes realizados, la comunicación conjunta que es preciso llevar a cabo durante el desarrollo de un Proyecto de Trabajo, la manifestación de afectividad entre los niños o la resolución de conflictos.

Así, la función que se ha establecido como fundamental de la Asamblea para los niños de la etapa de EI es la de favorecer la práctica del discurso plurigestionado en un contexto semipúblico, lo que exige a los pequeños adquirir competencias como intervenir en el grupo, escuchar al resto de los compañeros, respetar los turnos, usar un lenguaje descontextualizado, etc. Además, la relevancia que adquiere en la EI el espacio asignado a la Asamblea acentúa el que esta práctica se perciba más como un marco para la comunicación de toda índole en el grupo, que como un género discursivo oral relacionado con la gestión democrática del aula.

¿Podemos hablar entonces propiamente de Asamblea en la EI? Paniagua (2006) explora los límites de la Asamblea con los niños del primer ciclo de la EI, mostrando cómo se impregna de otro tipo de actividades discursivas compartidas en el grupo, y preguntándose por tanto si puede recibir este nombre. Creemos que es posible hacer extensiva esta duda a la Asamblea en el segundo ciclo de la EI, puesto que, como hemos apuntado previamente, en ella se filtran diversas actividades discursivas plurigestionadas.

Mir y Crespo (2005) o Sánchez Blanco (2006) han manifestado que es preciso cuidar la función más relacionada con la educación en valores en las Asambleas en el



segundo ciclo de la EI, apuntando a la falsedad de que los niños de entre 4 y 6 años sean demasiado pequeños para implicarse en experiencias de este tipo (Mir y Crespo, op. cit.: 158), y señalando la necesidad de adaptar la forma en que se celebra la Asamblea a las características de la etapa. En este sentido, creemos que sí es posible hablar de Asamblea de clase en el segundo ciclo de EI, puesto que, aunque en ocasiones no se explicita, mantiene siempre una relación con la educación en valores, que pasamos a explicar.

Portillo considera que la Asamblea es “ante todo, un fórum para el diálogo” (1997b: 18), e insiste en la idea de que el diálogo conlleva necesariamente una dimensión moral interrelacionada con la lingüístico - formal<sup>51</sup>, y que viene dada por la función educativa propia de la Asamblea, la educación moral de los escolares. En el caso del segundo ciclo de la EI, el hecho de que los niños estén aprendiendo a participar en el discurso conjunto conlleva necesariamente la práctica reflexiva de un cierto grado de educación en valores, pues los niños deben asumir la responsabilidad de participar, aprender a escucharse, saber cuándo intervenir respetando tanto los turnos de la palabra ajenos, como las opiniones de los otros, discernir qué temas pueden ser interesantes para el grupo, al tiempo que, mientras aprenden más sobre sí mismos, se van constituyendo como grupo.

Por otro lado, las oportunidades para la toma de decisiones, o la resolución de conflictos, son momentos en que aflora explícitamente la función moral de la Asamblea. Sin embargo, el hecho de que ésta se establezca como actividad diaria provoca que la educación moral explícita se vea relegada a situaciones esporádicas, puesto que el resto del tiempo es preciso buscar motivos para activar la comunicación en el grupo.

Por tanto, podemos afirmar que la Asamblea en el segundo ciclo de la EI se caracteriza por hacer prevalecer el aprendizaje lingüístico y su valor socializador sobre una educación moral estructurada, que se ve relegada a momentos puntuales en los que

---

<sup>51</sup> La autora propone un cuadro explicativo en el que muestra cómo la Asamblea como género discursivo oral, público, plurigestionado se corresponde con un instrumento dialógico de regulación de la vida escolar, es decir, cómo forma lingüística y función educativa operan indisolublemente unidas.

se produce negociación en el grupo, toma de decisiones o resolución de conflictos. Con todo, la educación en valores se ejercita de forma tácita mediante la práctica del discurso plurigestionado con niños pequeños, que asumen por primera vez la tarea de construir el grupo.

La apertura temática que se da en la práctica de la Asamblea en la EI no hace peligrar su entidad educativa para lengua y socialización siempre que se respete su naturaleza dialógica. En efecto, existe el peligro de que, al establecerse como una rutina, la Asamblea se convierta en una mecánica más útil para controlar al grupo que para proporcionarle herramientas de desarrollo personal. Puede ocurrir que la utilización del corro durante los primeros momentos del día para pasar lista, plantear la actividad que se va a realizar, mirar el calendario, etc, aniquile el sentido de la actividad discursiva y provoque la degeneración de la Asamblea en un intercambio irreal de expresiones manidas, en la que los niños aprenden a comportarse *ad hoc*, limitándose a contentar a la maestra en lugar de implicarse en actividad discursiva significativa creada en el grupo. Entre otros, Ruiz Bikandi (1997; 2002), D'Angelo (1997) o Seisdedos (2004) proponen algunas líneas de actuación para evitar que esto ocurra, que constituyen un primer paso en la conceptualización de la Asamblea como una actividad discursiva conscientemente planificada y puesta en práctica por el docente con una finalidad de desarrollo lingüístico y de socialización en el grupo.

Estas estrategias se dirigen a salvaguardar la significatividad de la comunicación que se establece en el grupo, y favorecer el desarrollo de la autonomía de gestión de la conversación por parte de los niños. Así, Ruiz Bikandi, aludiendo a la conversación en gran grupo en la EI, considera que es positivo “potenciar la interlocución auténtica entre iguales, en la que el docente interviene fundamentalmente para hacer pensar, para poner en evidencia contradicciones entre los distintos hablantes, para señalar desvíos temáticos o para reclamar y guiar resúmenes de lo dicho” (2002:26).

En otro trabajo<sup>52</sup> (1997: 15 - 16), esta investigadora apunta que en los relatos de vida que los niños aportan a las Asambleas es preciso evitar que resulten repetitivos o poco interesantes, para lo que considera que, siguiendo las máximas conversacionales de Grice, el docente debe cuidar la pertinencia y relevancia de las aportaciones infantiles, así como su grado de informatividad, orden y sencillez expositiva.

Por su parte, D'Angelo insiste en la necesidad de que el docente gestione la Asamblea de modo que la comunicación que se establezca en ella sea significativa y no un "interrogatorio coordinado por el adulto" (op. cit.: 87), subrayando así la importancia de que éste genere formatos de interacción en que los niños sientan la necesidad de implicarse, para lo que recomienda que el docente muestre cómo acepta a cada uno de ellos, cuide la significatividad del discurso, atienda a las iniciativas infantiles, respete las opiniones de los niños y se interese por sus vivencias.

Por último, desde su experiencia como maestro de EI, Seisdedos insiste en la necesidad de fomentar la participación de todos los niños en el discurso conjunto, para lo que apunta una lista de estrategias (op. cit: 35), de las que destacamos la promoción de la responsabilidad infantil para tomar la palabra mediante la obligación de levantar la mano para hablar, el desarrollo del interés por escuchar a los compañeros a través de la negación de la posibilidad de acaparar las intervenciones, y el fomento de la atención conjunta a través del control postural. También menciona la posibilidad de trabajar con grupos reducidos, y apunta a la necesidad de diversificar los temas de conversación.

Estas reflexiones sobre el funcionamiento de la Asamblea en la EI muestran la tensión que en ella se establece respecto del respeto por el flujo significativo de habla entre los niños, y la necesidad de intervención docente para la mejora del desempeño comunicativo infantil. En efecto, la Asamblea sobrevive si funciona la comunicación y se respeta al grupo, y si se ofrece protagonismo a los iguales a través del desarrollo de su autonomía individual y de grupo en interrelación, para lo que es preciso una gestión adecuada por parte del maestro.

---

<sup>52</sup> En este trabajo la autora alude a la Educación Primaria, pero podemos hacer extensiva su afirmación al segundo ciclo de EI.

De ahí nuestro interés por un análisis de la interacción en este marco socializador, interdisciplinar y multifuncional, que constituye un espacio para la práctica de la comunicación compartida.

### **II.2.3. Conclusión**

Consideramos que se da una interrelación dinámica entre la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares y la evolución de las prácticas pedagógicas en nuestro contexto sociocultural. Nos hemos ocupado de valorar la compatibilidad que se da entre el modelo del constructivismo social y la renovación pedagógica del siglo XX, en particular en cuanto al papel central que desde ambas dimensiones de la educación se le ha venido otorgando a la comunicación y a la diversificación de las pautas interactivas en el aula. Esta forma de plantear los procesos de enseñanza y aprendizaje se manifiestan en el movimiento de la Escuela Nueva, desde el pensamiento de John Dewey a las prácticas derivadas de él a corto y medio plazo, centrándonos sobre todo los Proyectos de Trabajo de W. H. Kilpatrick y los planteamientos de la Escuela Moderna de C. Freinet.

Estos planteamientos pedagógicos están en la base de las prácticas que hemos analizado en el estudio empírico de esta investigación, la Asamblea de clase en el marco de la metodología de los Proyectos de Trabajo, pero, puesto que consideramos que la realidad del aula es el resultado de una actualización en contexto de una serie de tendencias pedagógicas, nos hemos ocupado de describir el valor que han adquirido en el presente estas prácticas para poder situar el análisis que desarrollaremos posteriormente sobre los datos obtenidos en contextos reales de aula.

## **II.3. La Didáctica de la Lengua y la Didáctica de la lengua oral**

### **II.3.1. La Didáctica de la Lengua y la Literatura**

El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (desde ahora, DLL) ha emergido como área específica de conocimiento deslindándose de la influencia de disciplinas que la podían hacer parecer una mera aplicación a contextos educativos de su bagaje teórico. Mendoza, López y Martos (1996) muestran la conexión que existe entre DLL y las disciplinas propias de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicología y Didáctica General) y de las Ciencias del Lenguaje (Lingüística y Teoría y Crítica Literaria), vínculos que dotan a la DLL de carácter interdisciplinar, pero no la hacen dependiente: existe una interrelación del área con estas disciplinas en la misma medida en que éstas tampoco pueden ser autosuficientes para la investigación en contextos educativos (Camps, 1998: 33).

Hablando ya específicamente de la Didáctica de la Lengua (desde ahora, DL)<sup>53</sup>, los trabajos de Bronckart (1985), Jolibert (1995), Bronckart y Schneuwly (1996), Mendoza, López y Martos (1996), Álvarez (1997), Camps (1998) Lomas (1999), Camps (2001) o Battaner (2002) se dirigen a conceptualizar el espacio de investigación y conocimiento propio de este ámbito, cuya autonomía, en palabras de Milian y Camps<sup>54</sup> “se dibuja a partir de la delimitación de su espacio de actuación, y también a partir de su objetivo: el afán de descubrir y comprender la relación entre los factores de orden diverso que inciden, para actuar”. El hecho de acotar el espacio de investigación en DL a la realidad de los contextos educativos, dando además a esta investigación el carácter de herramienta para la optimización de las prácticas de aula para la enseñanza de la lengua permite ver en la DL la riqueza de una disciplina de índole teórico – práctica, que no busca el precepto, sino la comprensión del funcionamiento de los procesos de

---

<sup>53</sup> Otros trabajos, como los de López Tamés (1985), Cerrillo y García Padrino (1992), Tejerina (1997), Colomer (1998), Núñez (2001), Mendoza (2004), López Valero y Encabo (2004), se han ocupado de definir el ámbito paralelo, y a veces interrelacionado, de la Didáctica de la Literatura y de la Literatura Infantil y Juvenil, mostrando un especial desarrollo en el campo de la formación del lector literario.

<sup>54</sup> Citado en Camps (1998: 33).

enseñanza y aprendizaje de la lengua en los contextos en que se producen con el fin de conseguir que se den las condiciones más favorables para ello.

### **II.3.2. Características de la DL como didáctica específica**

La DL como didáctica específica podría definirse, tomando las palabras de Chevallard con respecto a la Didáctica de la Matemática, “un juego que se realiza entre un docente, los alumnos y un saber” (1991: 15). Se trata por tanto de una relación entre tres agentes: los alumnos, el profesor, y el objeto de enseñanza y aprendizaje, que Chevallard sitúa además en el contexto social en el que se dan los procesos educativos. En función del saber que constituya el objeto de enseñanza y aprendizaje – mediado socioculturalmente por el currículo - el juego puede variar ampliamente en cuanto a procedimientos de mediación didáctica, que son, por otro lado, necesariamente comunicativos.

La característica que hace singular a la DL como didáctica específica es el hecho de la coincidencia entre el medio para la acción didáctica y el objeto de la misma en la lengua a través de la que se produce la comunicación en el grupo. En efecto, la DL debe bregar con la dificultad que entraña enseñar y aprender aquello que se está manipulando constantemente para relacionarse, para divertirse, para crear, para aprender, para entretenerse, para informar, etc, y que precisamente por servir constantemente como medio para la consecución de finalidades diversas, necesarias, esenciales para el desarrollo humano, parece eclipsarse tras ellas y desvanecerse como realidad tangible: la lengua materna.

Esta coincidencia, más íntima en comunidades de habla monolingües<sup>55</sup> como en la que hemos desarrollado nuestra investigación, ha podido favorecer una enseñanza de la lengua dirigida a mostrar aquellos aspectos del sistema de comunicación más físicos, más tangibles, más externos del idioma: sus sonidos y sus grafías, su léxico entendido

---

<sup>55</sup> Diversos estudios sobre bilingüismo (por ejemplo, Appel y Muysken, 1996) apuntan al aumento de la conciencia lingüística de los hablantes de más de una lengua, que permite una mayor capacidad de reflexión sobre la actividad discursiva.

como conjunto de palabras cuyo significado se es capaz de explicitar de manera abstracta, y su estructura gramatical. Sin embargo, sabemos que la lengua es mucho más que eso, es actividad compartida, es vida en sociedad.

En efecto, desde los años 70 se ha venido insistiendo en la necesidad de atender a los aspectos relativos a la funcionalidad social de las lenguas, tanto para su estudio analítico como para su adquisición y aprendizaje. El concepto de competencia comunicativa, que tiene su origen en la etnografía de la comunicación con los trabajos de Gumperz y Hymes (1964) y Hymes (1971) determina el paso desde una concepción estructural de la lengua como objeto de enseñanza y aprendizaje a otra funcional y finalmente comunicativa. Esta concepción se impone en primer lugar en la metodología didáctica propia de lenguas segundas y extranjeras, sobre todo en torno a la didáctica del inglés como lengua extranjera con las conocidas contribuciones de Canale y Swain (1980), Canale (1983) o Bachman (1990). Posteriormente este planteamiento pasa a impregnar la didáctica de la lengua materna en la medida en que ésta se ve influenciada por el creciente interés por la consideración de la lengua como actividad discursiva.

En nuestro ámbito, las publicaciones de, entre otros, Lomas, Osoro y Tusón (1992), Lomas y Osoro (1993), Cassany, Luna y Sanz (1994), Mendoza, Lopez y Martos (1996) y Lomas (1999), entre otros, en paralelo con la tendencia a la innovación que supuso la LOGSE contribuyeron notablemente a la difusión del enfoque comunicativo. Así, la lengua en tanto que objeto de enseñanza y aprendizaje se concibe hoy desde la perspectiva de su uso en contextos diversos, de modo que la meta de su aprendizaje es el logro de la capacidad de desempeño lingüístico en un amplio abanico de situaciones de comunicación.

Para alcanzar esta capacidad es preciso un conocimiento extenso del idioma, que comprende el reconocimiento de las diversas situaciones comunicativas en que se articula la comunicación humana y el dominio de los diversos géneros discursivos (Bajtín, 1989) ligados a ellas, así como el conocimiento de la organización de los textos, y también de los elementos propios de la organización oracional, es decir, el léxico, la gramática, la ortografía y pronunciación del sistema de la lengua objeto de aprendizaje,

siempre aplicados a los procesos de comunicación. De este modo, el planteamiento didáctico de la lengua incluye necesariamente la idea de un aprendizaje significativo que implica una cierta capacidad de reflexión sobre el idioma, superpuesta a la capacidad de uso práctico del mismo, para el control de su uso.

Desde esta perspectiva, la amplitud del objeto de enseñanza y aprendizaje que supone la consideración de la lengua en su valor pragmático demanda la existencia de un metalenguaje propio de la disciplina, a través del que sea posible organizar una enseñanza reflexiva del sistema que pueda ir más allá de la mera práctica de situaciones comunicativas en el aula. La posibilidad de poder hablar de la lengua de una forma clara y sin reduccionismos es esencial para poder establecer un marco de referencia compartido entre profesores y alumnos, y de esta forma organizar los procesos de mediación en el desarrollo de la capacidad de comunicación de quien está apropiándose del sistema.

Algunos investigadores<sup>56</sup> han apuntado la carencia que, debido al gran giro epistemológico que supone el paso de una enseñanza estructural a una enseñanza comunicativa de la lengua, tiene la DL a este respecto, sobre todo en aquellos niveles educativos en que es más necesaria la abstracción terminológica para la mediación, como el ciclo final de EP, la ESO y el Bachillerato. El área se enfrenta por tanto a la necesidad de hacer visible el marco de referencia en el que trabajan los docentes de lengua y consolidarlo, para, por una parte, dotar de materialidad a su objeto de enseñanza y aprendizaje y, por otra, hacer visibles los procedimientos adecuados para la mediación didáctica en el aprendizaje de la lengua materna como comunicación.

El problema inverso se da en el resto de didácticas específicas: si la DL debe trabajar por la materialización del propio objeto de enseñanza y aprendizaje y los procedimientos adecuados para la mediación didáctica en el aula, la investigación en

---

<sup>56</sup> La necesidad de encontrar una articulación clara entre el desarrollo de las teorías lingüísticas y la formación del profesorado ha sido planteada por el propio M. A. K. Halliday (1982), y su idea recogida por Van Lier (1995). En nuestro entorno, el trabajo de, entre otros, González Nieto (2001) o Zayas (2006) también busca dar respuestas a esta cuestión.



otras didácticas específicas – como la biología o la historia, por ejemplo - se encamina a hacer visibles los géneros discursivos en los que se articulan los conceptos y procedimientos propios de la disciplina para poner en marcha una mediación didáctica que permita integrar los aprendizajes en la actividad social en la que cobran sentido. Toda disciplina no lingüística se apoya por tanto en la comunicación, que articula cualquier actividad humana.

Se hace patente por tanto el sólido giro comunicativo de la investigación y la práctica educativa, que viene dado por dos motivos: en primer lugar, la necesidad que tienen todas las disciplinas educativas - lingüísticas y no lingüísticas - de organizar sus contenidos en función de los géneros discursivos ligados a la actividad social propia de cada materia de estudio, y, en segundo lugar, por el hecho de que la mediación para el aprendizaje es necesariamente comunicativa. Como apunta Camps (2001a: 9), el sistema didáctico de la DL no es independiente; está en estrecha relación con el resto de áreas curriculares así como con otros contextos de uso social de la lengua que puedan quedarse al margen de la organización curricular. Queremos subrayar también la naturaleza interdisciplinar de la DL, que además se acentúa en la Educación Infantil por la organización globalizada de los contenidos curriculares y por la particularidad evolutiva de los pequeños.

### **II.3.3. Didáctica de la lengua oral**

El campo de la didáctica de la lengua oral parte actualmente de una reelaboración de sus presupuestos epistemológicos y prácticos<sup>57</sup>, que busca establecer un campo de acción sistemático. Nos proponemos ahondar en la cuestión de cómo efectuar la educación lingüística para optimizar el desarrollo de la competencia oral de los niños en el contexto de aula, de modo que nos dirigimos a aclarar qué lengua oral se enseña en la escuela, y cómo se organiza su enseñanza y aprendizaje, poniendo un mayor interés en la etapa de Educación Infantil.

---

<sup>57</sup> En un interesante artículo, Turco y Plane (1999) se refieren a esta problemática en el contexto francés, que guarda un gran paralelismo con la situación de nuestro país.

### **II.3.3.1. Complejidad funcional de la lengua oral en el aula**

Previamente hacíamos referencia al hecho de que en una investigación en Didáctica de la Lengua como la que nos ocupa es que el sistema de comunicación es al tiempo medio y objeto de aprendizaje. Esto provoca que la organización didáctica de la lengua pueda jugar con dos posibilidades, que no son excluyentes entre sí<sup>58</sup>: la primera consiste en plantear la enseñanza de la lengua como un fin en sí mismo – organizar un tiempo para realizar prácticas de lengua –, y la segunda en combinar el uso de la lengua para el aprendizaje con el propio aprendizaje de la lengua – aprender lengua en torno a las diversas prácticas de enseñanza y aprendizaje que se den en el aula respecto de las diferentes disciplinas escolares -. En el primer caso, estamos ante un proceso de enseñanza y aprendizaje explícitos, y en el segundo ante una práctica que conlleva un aprendizaje implícito del sistema a través de la participación en actividad discursiva propia de contextos educativos.

Consideramos que el ideal para la didáctica de la lengua es complementar las dimensiones explícita e implícita en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, lo que implica, además de plantear conscientemente su didáctica explícita, adquirir conciencia sobre la existencia de la implícita, con el fin de aprovechar todas las situaciones de práctica discursiva que se dan en el contexto escolar y promover de este modo un aprendizaje significativo e integral de la oralidad. En este sentido, Ana Teberosky (2005), siguiendo muy de cerca la caracterización de las funciones del lenguaje de Halliday (1978) profundiza en esta complejidad propia del uso de la lengua en contextos educativos proponiendo una clasificación de cuatro componentes que, si bien, como la misma autora advierte, están interrelacionados, a efectos de la profesionalización de la tarea de enseñar conviene apreciar y distinguir. Estos cuatro tipos de aprendizaje, que valoraremos en relación a la lengua oral, son los siguientes:

---

<sup>58</sup> Calleja (1999), entre otros, se ha ocupado de esta cuestión.

- a) *El aprendizaje de la lengua*, entendido como el desarrollo de la capacidad de comunicación, en torno a la apropiación de géneros discursivos ligados a ella.
- b) *El aprendizaje a través de la lengua*, concebido como la apropiación de géneros discursivos relacionados con las diferentes disciplinas curriculares.
- c) *El aprendizaje sobre la lengua*, referido al desarrollo de la capacidad de referencia al propio sistema de la lengua, o metalingüística, para optimizar su aprendizaje.
- d) *El aprendizaje por medio de la lengua*, interpretado como el desarrollo de la capacidad de utilizar la lengua con una función heurística, dirigida a la transformación del conocimiento.

Este esquema nos permite visualizar la complejidad que adquiere la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en contextos educativos, al conjugarse la didáctica explícita con la implícita, y hacerse patente la necesidad de un grado de reflexión sobre ella. Creemos que es competencia de la Didáctica de la Lengua el construir prácticas dirigidas a promover una competencia comunicativa para la socialización en la vida cotidiana y también para el desempeño académico, como actividad propia de los contextos educativos.

Desde el ámbito de la educación bilingüe, Cummins (2002) resume sus estudios realizados durante dos décadas en los que diferencia entre aquellas habilidades lingüísticas que es preciso adquirir para desenvolverse en situaciones de comunicación cotidiana, o Basic Interpersonal Linguistic Skills (BICS), y la necesidad del desarrollo de un uso lingüístico más especializado para poder desempeñar la actividad discursiva propia de contextos académicos, o Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Tal distinción no es excluyente: se trata de una diferencia de grado, puesto que ambas dimensiones de uso se solapan e interrelacionan. De hecho, podríamos entender que el acceso a los discursos propios de los diversos campos del saber académico, o bien la propia función heurística de la lengua forman parte de la competencia comunicativa en abstracto, como se explicita, por ejemplo, en el modelo que Lyle Bachman (1995) ha

ofrecido de la habilidad lingüística comunicativa, o se plantea en el Marco Común Europeo (2001).

Sin embargo, no podemos obviar la trascendencia de la inclusión de la lengua tomada en consideración como medio de aprendizaje entre los objetivos de desarrollo de la capacidad comunicativa de los niños. Ya Wells (1988; 1992) señaló el hecho de que el discurso oral escolar tiene unas características que lo acercan a la lógica de la lengua escrita, lo que puede originar problemas en el desarrollo académico de aquellos escolares que no hayan tenido experiencias de uso de la lengua escrita, en particular, de narración descontextualizada. Así, como habíamos apuntado previamente, la idea de desarrollo de la competencia comunicativa oral en la edad infantil adopta también el sentido de promover la incorporación de los niños a la sociedad como miembros plenamente alfabetizados<sup>59</sup>.

Estas evidencias condicionan la naturaleza de la lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, puesto que esa mayor demanda de complejidad y precisión del discurso académico y sus relaciones con la lengua escrita conlleva la necesidad de implementar conscientemente su enseñanza y aprendizaje en el aula<sup>60</sup>, para no cerrar las puertas a un desarrollo escolar adecuado de los niños.

### **II.3.3.2. Lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje**

Schneuwly et al. (1997), Dolz y Schneuwly (1998), Castellá y Vilá (2002) o Vilá (2003) han planteado que el cometido de una didáctica de la oralidad es el de desarrollar en los estudiantes una competencia oral formal, entendida como la superación de formas de producción oral “espontáneas, cotidianas e inmediatas” y llegar a “formas más controladas, formales y mediatas” (Schneuwly et al., 1997: 10). Se trata de una intervención dirigida al trabajo consciente de los estudiantes sobre el propio comportamiento lingüístico, que no lleva consigo el destierro de los usos orales espontáneos en el aula, pero sí la identificación de los usos más formales del continuo

---

<sup>59</sup> Bigas, 2000; Camps, 2002.

<sup>60</sup> Ruiz Bikandi (2002) hace referencia a este hecho en el ámbito específico de la Educación Infantil.

de la oralidad (Castellá y Vilá, 2002) con los objetivos de aprendizaje de la lengua oral en el contexto escolar.

En el ámbito de la Educación Infantil, Bigas (2000) o Ruiz Bikandi (2002) también señalan que el objetivo de una didáctica de la oralidad es el de promover aquellos usos orales propios de la vida escolar – y ligados por tanto al aprendizaje y a la socialización en ámbitos públicos, es decir, al uso de la lengua en el cuádruple nivel que hemos citado previamente - entendidos como un primer nivel de formalidad para los niños de entre 2 y 6 años.

En particular, Bigas (2000: 57) alude, también en sintonía con Halliday (1989), a las tres funciones de la lengua oral que deben trabajarse en la EI: la comunicativa, la representativa y la lúdica. Las dos primeras, esto es, la comunicativa, relacionada con la socialización, y la representativa, relacionada con el aprendizaje, quedan englobadas en el planteamiento anterior, pero la tercera función, la lúdica, parece escaparse a la lógica de un objetivo de la lengua oral formal. Sin embargo, creemos que las oportunidades de experimentación que proporcionan el jugar con la lengua y la lengua generada en el juego no deben ser desatendidas por parte del docente. En efecto, y aunque en nuestra investigación sólo nos vamos a ocupar tangencialmente de esta dimensión de la lengua oral, no podemos dejar de mencionar la relación que se establece entre lengua oral en la etapa de EI y desarrollo de la expresividad creativa en los niños<sup>61</sup>.

Las situaciones de juego entre iguales constituyen ámbitos de experimentación lingüística especialmente rica<sup>62</sup> ya que los niños negocian el marco de acción en el que implicarse en actividad conjunta que resulta en la puesta en marcha de géneros discursivos diversos que se actualizan entre iguales, lo que favorece la libertad y la experimentación. Por otro lado, las primeras experiencias de los niños con el lenguaje literario constituyen también ámbitos para la exploración de los límites del uso del

---

<sup>61</sup> Los trabajos de Pérez (1989), Badia y Vilà (1992), Guerrero y López (1993), Cervera (1993) o Tejerina (1994), entre otros, se orientan hacia esta interpretación.

<sup>62</sup> Estudios desarrollados desde el campo de la psicología respecto del juego infantil y sus incidencias en el desarrollo como los Ortega (1992) o Lozano, Ortega y De Ben (1996) certifican esta afirmación.

sistema sin ceñirse al respeto estricto por las normas tácitas que guían la comunicación, lo que contribuye a una mayor libertad de experimentación en el desarrollo de la capacidad discursiva infantil<sup>63</sup>.

### **II.3.3.3. La organización de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral**

Visto el objeto de enseñanza y aprendizaje de un didáctica de la oralidad en la EI, revisamos seguidamente el estado de la cuestión en la tradición investigadora subrayando la diferencia que existe entre los estudios que se han ocupado de la enseñanza y aprendizaje explícitos de la lengua oral como sistema de comunicación interpersonal en contextos diversos, y aquellos que se han dirigido a subrayar la función de la enseñanza y aprendizaje implícitos de la lengua oral debido a su presencia como vehículo para la construcción de conocimiento en el contexto escolar.

Así, asociamos los componentes primero y tercero de los propuestos por Teberosky (2005) – aprender la lengua y aprender sobre la lengua - como aquellos propios de la lengua oral considerada medio de comunicación interpersonal en contextos diversos en una perspectiva didáctica explícita, y los componentes segundo y cuarto – aprender a través de la lengua y aprender por medio de la lengua - como los propios de la lengua oral en tanto que vehículo de construcción de conocimientos en el contexto escolar, en una perspectiva didáctica implícita.

#### **II.3.3.3.1. La enseñanza y el aprendizaje explícitos de la lengua oral en la Educación Infantil**

Aunque desde un punto de vista teórico el planteamiento de los modelos de competencia comunicativa ha ofrecido una base sólida para la organización didáctica de las lenguas, es cierto que no es fácil trasladar su filosofía a una metodología concreta de enseñanza y aprendizaje, sino que este enfoque abre un gran abanico de posibilidades de acción, convirtiendo además en objetivos de enseñanza y aprendizaje ciertos aspectos de

---

<sup>63</sup> Sobre esto, entre otros, Colomer y Durán (2000).

las lenguas que en desde otras perspectivas pasaban totalmente desapercibidos, como aquellos relacionados con las variedades y registros de la lengua o las estrategias de comunicación<sup>64</sup>. El Marco Común de Referencia Europeo para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas (2001)<sup>65</sup> apunta precisamente en este sentido: en lugar de señalar una línea metodológica clara, se limita a señalar que defiende un “enfoque orientado a la acción” de modo que tiene en cuenta la comunicación en cuanto que actividad discursiva en contexto y considera por tanto que el objetivo de aprendizaje de las lenguas se dirige a la adquisición de competencias generales y competencias comunicativas que permitirán al estudiante desenvolverse en sociedad a través de las lenguas que conozca.

El hecho de que se opte en la actualidad por un enfoque tan abierto implica que el aprendizaje se identifica con la puesta en marcha de procesos de comunicación variados y significativos. Esto ha podido identificarse con una cierta ligereza en la metodología, que sin embargo no podemos considerar real: un enfoque orientado a la acción implica comprender que los objetivos de enseñanza de la lengua no se reducen a unos contenidos prefijados y descontextualizados, sino que estos contenidos ganan en complejidad y riqueza al ser establecidos a partir de la amplitud de las posibilidades de la interacción humana en sociedad, y la adquisición de un grado de conciencia sobre ellos. Tal planteamiento supone añadir profundidad al enfoque comunicativo a la hora de efectuar la enseñanza de la lengua en las aulas, que exige al docente poseer un mayor abanico de conocimientos explícitos sobre la lengua<sup>66</sup>, y una considerable sensibilidad para la evaluación de la competencia de sus alumnos en todos esos ámbitos, de forma que pueda ofrecer actividades adecuadas a los intereses y el nivel de conocimientos de los estudiantes que constituyan retos asumibles y que por tanto se traduzcan en un progresivo desarrollo autónomo de su capacidad de comunicación.

---

<sup>64</sup> Los modelos ya citados de Canale (1983) o Lyle Bachman (1990) explicitan esta complejidad.

<sup>65</sup> Aunque este documento procede del mundo de la didáctica de las lenguas extranjeras y segundas, sus bases teóricas y metodológicas guardan un gran paralelismo con la didáctica de la lengua materna.

<sup>66</sup> Van Lier (1995; 1996; 2002) se refiere a esta cuestión respecto de la formación de docentes y el desarrollo curricular de las enseñanzas lingüísticas.

### **II.3.3.3.1.1. El género discursivo como unidad de organización didáctica**

La unidad de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en este enfoque de enseñanza es el género discursivo (Bajtin, 1989). Desde el campo de la Didáctica de la Lengua, Camps ofrece la siguiente definición para la noción bajtiniana:

“Los géneros discursivos se conciben como la institucionalización de actividades verbales que comparten todas aquellas personas que participan en tipos determinados de intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua; son consecuencia de la acción que se lleva a cabo con la palabra en respuesta a contextos sociales recurrentes” (Camps, 2002: 10).

El trabajo con géneros discursivos permite establecer una relación sólida entre uso lingüístico y funcionalidad social en la concreción de una determinada acción, y puede ser delimitado a partir de “lo que se puede decir a través de él, la forma de organización de lo que se dice y los medios lingüísticos empleados para decirlo” (Schneuwly et al., 1997: 11 – 12). En efecto, Dolz y Schneuwly (1998: 85) señalan que de este modo es posible planificar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en función de cuatro niveles de operaciones lingüísticas que se implican en la actividad discursiva oral:

- la contextualización
- la planificación
- la selección y desarrollo de los contenidos temáticos
- la elección de las unidades lingüísticas para hacerlo o textualización.

De este modo, la ampliación antes mencionada de los contenidos de lengua asociados a la acción en contexto puede ser sistematizada para la organización de una enseñanza y aprendizaje auténticamente significativa.

Palou (2001) y Palou y Bosch (2005), aludiendo a la necesidad de trabajar desde la unidad género discursivo oral, mencionan la existencia de dos posibilidades de acción



didáctica a este respecto: la primera de ellas viene dada por las propuestas que siguen el modelo de Dolz y Schneuwly (1998), que consiste en llevar a cabo una enseñanza *intensiva*: desde la observación del funcionamiento de un determinado género discursivo de uso público – por ejemplo, la conferencia - se organiza la práctica a través de la puesta en marcha de secuencias didácticas pautadas orientadas a la práctica discursiva en los cuatro niveles arriba citados. La segunda forma de actuar que menciona Palou es la formulada por Nonnon (1999)<sup>67</sup> denominada *extensiva*, y consiste en partir de la actividad propia del aula – por ejemplo, la explicación de un concepto a toda la clase - para promover el aprendizaje reflexivo de la oralidad asociada a esas situaciones en el contexto escolar y público.

Aunque desde ambas visiones se trabaje en torno a géneros discursivos, en el primer caso se entiende que hay un tiempo específico para trabajar la lengua oral en el aula y, en el segundo, que la práctica de la lengua oral se superpone a la actividad de aula y por tanto se despliega como objeto específico de enseñanza y aprendizaje en los momentos en que sea relevante hacerlo. Asimismo, en la primera propuesta se pone el acento en la dimensión pública de los géneros, de modo que se opta por trabajar géneros propios de la oralidad formal, como, por ejemplo, la entrevista radiofónica, la exposición oral o el debate moderado, que constituyen así un objeto autónomo de enseñanza (Dolz y Schneuwly, 1998: 69). En cambio, la visión que plantea Nonnon, la organización didáctica se establece en torno a *tareas discursivas*<sup>68</sup> relacionadas con situaciones propias del aula, como una exposición, una discusión en el grupo o un resumen. El hecho de mantener la práctica tan ligada a la lógica escolar contribuye a que la natural invisibilidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral se mantenga, de forma que el concepto de género puede quedar atenuado en esta propuesta.

Palou y Bosch (2005: 37 - 38) consideran que estas dos formas de actuar, que se contemplan como contrapuestas en Francia, no se oponen en el contexto español. Podemos justificar esto desde la mayor difusión del planteamiento de Dolz y Schneuwly

---

<sup>67</sup> Nonnon (1999: 110) alude a otros investigadores partidarios de este planteamiento, como Perrenoud y García-Debanc.

<sup>68</sup> Nonnon (2001), cit. en Plane (2004: 29).

en nuestro país, ligado a la noción de proyectos de lengua difundida por Camps y Vilà (1994) y Camps (1996). En efecto, el propio trabajo de Palou y Bosch (2005) o el de Ontanaya (1997), De Pietro y Zahnd (1997), Portillo (1997a) o Vilá (2002a) certifican que la opción intensiva es la que se maneja con más asiduidad en los ámbitos de formación docente.

Con todo, si atendemos a las características de la didáctica de la lengua oral en el marco específico de la Educación Infantil, tenemos que señalar que, además de la falta de conciencia de la planificación del trabajo en lengua oral a la que aludíamos previamente, el hecho de que la programación en la etapa se organiza a partir de las necesidades de los niños y demanda por tanto flexibilidad, como han señalado, entre otros, Bassedas, Huguet y Solé (1998: 127), provoca que la situación de la oralidad en la etapa tenga que ser más matizada.

O'Shanahan (1997) llevó a cabo un estudio de casos sobre las prácticas de enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil, a través del que se puede observar que en ese momento hay una cierta influencia del enfoque comunicativo<sup>69</sup> en las prácticas relativas a la lengua oral en el aula: las prácticas identificadas en este estudio fueron el estímulo de la narración como tipología textual, la estimulación de la escucha y la comprensión, la identificación y cumplimiento de órdenes, el suministro de apoyo y la corrección de las intervenciones infantiles (O'Shanahan, 1997: 1006). Se trata de una enseñanza de la lengua oral basada en una intervención estratégica sobre la lengua de los niños dirigida a mejorarla, que no se corresponde con una planificación didáctica intensiva organizada en torno a géneros discursivos, y que valora sólo parcialmente el contexto significativo de comunicación.

Por otro lado, Garrán (2000) revisa la presencia de la didáctica de la lengua oral en algunas de las publicaciones periódicas en castellano ligadas al área de DLL durante la etapa 1990 – 1997, dibujando un panorama respecto de las representaciones de los profesionales del área que ratifica lo expuesto por O'Shanahan: la lengua oral es considerada una actividad social, de modo que en la planificación de su enseñanza y

---

<sup>69</sup> Difundido para el ámbito de la oralidad sobre todo por el trabajo de Del Río (1993) y Reyzábal (1993).

aprendizaje, que se concibe desde una óptica constructivista, se considera necesario, desde un plano teórico, incorporar factores contextuales e interactivos (Garrán, 2000: 161 – 162). En este artículo se llama la atención sobre la falta de un paradigma que permita articular de forma sistemática la enseñanza y el aprendizaje de los usos orales en la escuela, y se señala el tono de inseguridad y la tendencia a la reflexión teórica desligada de la práctica que caracteriza a los trabajos manejados.

Bien es cierto que hablamos de un momento en el que todavía no se había difundido con decisión en el ámbito de las publicaciones en castellano del área de DLL el concepto bajtiniano de género discursivo<sup>70</sup>, que implica pasar de considerar el contexto como una realidad externa que determina el modo de utilizar la lengua, a concebir contexto y lengua como realidades indisolublemente unidas que se fraguan en la actividad conjunta. En este sentido, aunque Dolz y Schneuwly (1997; 1998) y Dolz (2002a) se han ocupado de ofrecer un modelo de referencia flexible que permita adaptar la enseñanza centrada en los géneros discursivos a cada etapa educativa, los ejemplos de secuencias didácticas como instrumentos para la sistematización de la enseñanza y el aprendizaje específicos de la lengua oral en la EI en torno a géneros discursivos son todavía escasos en número<sup>71</sup>, probablemente por el carácter de no obligatoriedad de la etapa.

Vilà (2004) ha señalado que las situaciones de trabajo más adecuadas para la primera etapa de Educación Primaria, que podemos hacer extensivo a la EI, se corresponden con la práctica de la conversación. Los trabajos de Florin (1995), Bigas (1996; 2000), Ruiz Bikandi (1997; 2001; 2002) o Domínguez y Barrio (2001a; 2001b), tomando en consideración las características del desarrollo lingüístico infantil en esta

---

<sup>70</sup> La difusión de la concepción de la lengua como actividad en la DLL y la aplicación de secuencias didácticas basadas en este concepto se inicia en nuestro país con el trabajo de Camps y Vilà (1994), y referido exclusivamente a la lengua oral no se produce hasta la publicación del trabajo de Schneuwly et al. (1997), Dolz y Schneuwly (1997; 1998) y Vilà (2002a). Sólo la tercera de estas obras que citamos se publicó en castellano, mientras que una parte de la quinta obra citada ha sido recientemente traducida al castellano e incluida en Vilà (2005).

<sup>71</sup> Entre ellos, Palou y Bosch (2005); Portillo (1997b), y en ambos casos se trata de propuestas que pueden ser realizadas en EI, pero no se han diseñado específicamente para la etapa.

etapa, reflejan, aunque sin definirlo, la existencia de una didáctica extensiva de los géneros asociados a la oralidad a partir del aprovechamiento de una serie de situaciones habituales en el aula que cumplen las condiciones para que en ellas se lleve a cabo una promoción efectiva de la lengua oral unida al contexto de la actividad en que se genera. En estas contribuciones, el acento se pone en las directrices metodológicas más adecuadas para que el docente promueva un diálogo significativo *entre* los niños y *con* los niños, lo que implica guiar la participación de éstos en actividad discursiva en contexto asociada a diversos géneros orales propios del ámbito escolar. La calidad de la intervención del maestro viene determinada así por su capacidad para organizar el aula como ámbito favorable a una interacción rica, que permita una práctica de la oralidad planificada que se dirija conscientemente a mejorar la competencia comunicativa de los niños en el contexto escolar.

Consideramos que el trabajo extensivo desde las situaciones de aula es adecuado para la práctica de los géneros discursivos asociados a la lengua oral en la EI, y subrayamos el hecho de que esto es posible sólo si el docente es consciente de su labor en este sentido, pero también asumimos que tal práctica provoca un cierto desvanecimiento de la entidad de los géneros discursivos como tales, en mayor medida si la actividad discursiva es plurigestionada, a favor de una mayor atención a la organización de la participación, y a la eficacia y adecuación de las intervenciones de los hablantes en la acción inmediata.

#### **II.3.3.3.1.2. La reflexión sobre la lengua oral**

El componente reflexivo es inherente al enfoque orientado a la acción en el que nos situamos. Leontiev (1993) subraya que toda acción es susceptible de un grado de reflexión por parte del sujeto que interviene en ella en la medida en que éste actúa en función de un determinado motivo. Wells (2001) también señala el vínculo que existe entre toda acción humana y la reflexión. La actividad discursiva no se escapa a esta lógica, de modo que todo hablante reflexiona en mayor o menor grado sobre su desempeño lingüístico, puesto que éste sólo adquiere sentido si sirve para comunicarse de forma competente en función de un determinado objetivo y se asocia por tanto a un

grado de regulación sobre “lo que se dice y cómo se dice” (Duranti, 2000: 38). La oposición que desde la didáctica de la lengua extranjera se ha establecido entre la capacidad de utilizar convenientemente la lengua para la comunicación - *use* - y la capacidad de utilizar la lengua de una forma formalmente ajustada a la norma desde el punto de vista fonético, léxico, morfosintáctico y pragmático - *usage* - (Widdowson, 1978) resulta útil a efectos didácticos, pero en realidad todo acto de comunicación precisa de una organización formal de los elementos lingüísticos a los que recurre, de modo que, aunque haya diferencias de grado en la facultad de combinar estos elementos de forma creativa, siempre es necesario atender a ambas dimensiones en el uso de la lengua para posibilitar la comunicación.

Ahora ¿cómo integramos la reflexión sobre la lengua en los procesos de enseñanza y aprendizaje? James (2002:26), tras exponer la problemática terminológica y conceptual que se esconde tras el concepto de “reflexión sobre la lengua” cita la definición oficial que la *Association for Language Awareness* ha establecido para la conciencia lingüística, que se corresponde con la visión que está presente en el currículo de nuestro país respecto de la reflexión sobre la lengua (Cots y Nussbaum, 2002): “conocimiento explícito sobre el lenguaje y percepción consciente y sensibilidad en el aprendizaje, enseñanza y uso de la lengua”. La noción implica tener en cuenta los conocimientos que tenemos sobre la lengua que aprendemos, de modo que invalida cualquier aproximación meramente conductista sobre el aprendizaje, la enseñanza y el uso lingüístico.

Van Lier ha apuntado otro aspecto importante sobre la conciencia lingüística, al mencionar que puede ser vista como “el resultado de la creciente “cosificación” de la lengua, esto es, la habilidad o tendencia del niño para ver la lengua como algo que puede ser controlado, manipulado y con lo que se puede jugar” (Van Lier, 1996: 74). En otro trabajo, Van Lier (2002: 41) considera la doble dimensión que puede tener esta “cosificación” de la lengua: puede ser contemplada desde una perspectiva cognitiva (intrapersonal), o bien social (interpersonal), que este investigador asimila a la consideración de la lengua en su perspectiva monológica o dialógica. Para Van Lier, como ya avanzaban Kramsch (1984) o Cicurel (1985), la interacción comunicativa

acelera el desarrollo de la conciencia lingüística como facultad cognitiva, señalando además que “el conocimiento metalingüístico no puede establecerse de una forma duradera y útil sin la constante alimentación cognitiva y afectiva que procura la atención perceptual y el uso práctico de la lengua” (Van Lier, 2002: 45). Desde estos planteamientos obtenemos dos consecuencias relativas a la reflexión sobre la lengua: por un lado, ésta debe articularse en equilibrio con el uso del sistema, y, por otro, la actividad discursiva, esencialmente social, promueve las situaciones de reflexión sobre la lengua y, por tanto, el aumento de la conciencia lingüística.

El trabajo de los autores citados hasta ahora proviene del ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras, en el que la posibilidad de “cosificar” la lengua en el sentido que utiliza Van Lier es más evidente que en lengua materna. Centrándonos ya en este último caso, varios investigadores<sup>72</sup> han explicitado la necesidad de que se dé una proporcionalidad entre uso y reflexión en la mediación didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la conciencia lingüística de una forma contextualizada y optimizar así el aprendizaje lingüístico. Además, la propia concepción de Proyecto de Lengua (Camps y Vilà, 1994; Camps, 1996) implica un proceso reflexivo de enseñanza y aprendizaje.

Por esto, nos referimos ahora a una línea de investigación dirigida a valorar aquellas situaciones de aula en las que la actividad discursiva es metaverbal, es decir, se orienta específicamente hacia la reflexión explícita sobre la lengua materna. Este ámbito de investigación se ha orientado más hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje de la gramática y la composición escrita<sup>73</sup> que a la didáctica de la oralidad, puesto que ésta es la dimensión más intangible y, por tanto, menos “cosificable”, en el sentido de Van Lier explicado más arriba, de la lengua materna. La reflexión sobre la comunicación oral sería una herramienta de control sobre el propio desempeño en contexto, que se dirige de forma mediata o inmediata a la mejora de la capacidad de uso de la lengua oral

---

<sup>72</sup> Entre ellos, del Teso (1998) o Camps (2000).

<sup>73</sup> Algunas investigaciones en este ámbito se recogen en, entre otros, Zayas (1996); Milian y Camps (2000); Camps, Ríos y Cambra (2000); Camps (coord), (2001); Ribas, Milian, Guasch, Camps (2002); VV.AA. (2004b).

– esto es, de habilidades productivas y receptoras (Vilà, 2002c) -, y sólo en ciertas ocasiones se orienta exclusivamente al análisis del funcionamiento del sistema como fin en sí mismo.

Ciertos estudios<sup>74</sup> han contribuido a dar entidad material a la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje, a partir de los que han surgido otros trabajos que defienden un planteamiento reflexivo en la planificación de la actividad discursiva oral<sup>75</sup> sobre todo orientados a la enseñanza de la lengua oral formal en la Educación Secundaria, y, en menor medida, Primaria. Las referencias a la reflexión sobre la lengua en la EI son escasas en estos trabajos.

Esto se debe a que la cuestión de la reflexión metalingüística en la etapa de EI tiene características específicas que la hacen más compleja. El trabajo de Karmiloff – Smith (1994) plantea un modelo evolutivo de la capacidad de reflexión metalingüística en cuatro fases<sup>76</sup>: desde el mero uso del sistema de la lengua, se avanza a un segundo nivel en el que se da la capacidad de referirse a él; posteriormente se alcanza un tercer nivel en el que es posible manipular elementos del sistema con voluntad de experimentación, mientras que por último se llega a un cuarto nivel en el que existe la facultad de explicitar verbalmente las normas que rigen el funcionamiento de la lengua. El modelo de Karmiloff – Smith es útil para observar la actividad verbal infantil orientada a la reflexión sobre el sistema de la lengua en su perspectiva social. De hecho, Bruner y Haste (1990: 20) destacan la idea de “teoría-en-la-acción” que subyace al modelo de desarrollo de la conciencia lingüística de Karmiloff - Smith, recalcando la unión entre actividad discursiva y reflexión propia del desempeño comunicativo.

---

<sup>74</sup> Se trata de aplicaciones al ámbito de la educación de las aportaciones de la lingüística del texto y el análisis del discurso, entre las que figuran Abascal (1993), Nussbaum (1994), Calsamiglia (1994), Vilà (2003), que subrayan la necesidad de promover un grado de reflexión sobre estos aspectos.

<sup>75</sup> Entre ellos, Vilà y Vila (1994), Cots (1995); Nussbaum (1995); Cros y Vilà (1998); Dolz (2002b); Vilà (2002a; 2002c; 2005).

<sup>76</sup> Van Lier ofrece un modelo paralelo de clasificación de niveles de conciencia metalingüística (2002: 37).

Bigas et al. (2001), en un estudio sobre actividad metalingüística en el aprendizaje de la lengua escrita, han observado que hay actividad metaverbal en la infancia, al margen de que pueda identificarse o no con la actividad que en ese sentido puede desplegar un adulto. Por otro lado, estudios en los que se describe la conversación infantil entre iguales o mediada por un adulto en contextos informales y educativos llevados a cabo por, entre otros, Budwig, Strage y Bamberg (1986); Garvey (1987); Formosinho (1990); Ervin-Tripp (1991); Florin (1991; 1995; 1996); Pontecorvo y Duranti (1996) o Domínguez y Barrio (2001a) refrendan también el planteamiento de Karmiloff-Smith desde la observación directa de la conversación infantil. En las observaciones de estos investigadores es posible comprobar que los intercambios conversacionales entre niños se orientan frecuentemente hacia aspectos de la lengua oral, formales o pragmáticos, que redundan en autocorrecciones, correcciones a otros o bien en matizaciones en la negociación del sentido y de la forma del habla conjunta, e incluso en reflexiones explícitas sobre la lengua oral en uso<sup>77</sup>. Así, señalan el carácter social de la actividad metaverbal de los niños. También Van Lier (2002: 47 - 48) alude a la normalidad de estos intercambios en el habla informal infantil, señalando la significatividad a medio plazo de los reajustes y precisiones que son llevados a cabo por los niños en el proceso de desarrollo de su competencia comunicativa.

En resumen, la investigación muestra que existe reflexión sobre la lengua en niños menores de 6 años, de naturaleza más procedimental - orientada a la eficacia comunicativa - que analítica - orientada a un conocimiento explícito y sistematizado de la lengua oral -, lo que indica que es posible el recurso a la función metalingüística del habla para la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la EI a partir de la participación de los niños en actividad discursiva significativa. La investigación sobre la actividad metaverbal entre docente y niños respecto de la oralidad en el contexto del aula de EI tiene todavía mucho que aportar a la DL.

---

<sup>77</sup> Barrio y Domínguez (2001a: 89 - 117) han recogido numerosos ejemplos de reflexiones explícitas en el contexto educativo.



### **II.3.3.3.2. La enseñanza y el aprendizaje implícitos de la lengua oral en la Educación Infantil**

El marco teórico del constructivismo social lleva consigo un giro comunicativo en el planteamiento de la enseñanza de las disciplinas presentes en el currículo escolar. Los estudiantes deben desarrollar progresivamente la capacidad de comprender y generar discurso relacionado con la actividad propia de cada una de las disciplinas en la que se les exija una cierta competencia. Ya hemos aludido previamente a la relación que se establece entre currículo y comunicación a propósito de la investigación sobre el discurso de aula, pero queremos ahondar ahora en aquellos estudios que además de profundizar en el conocimiento de la actividad discursiva del aula, se han ocupado de buscar vías para la mejora de los procesos de comunicación encaminados a la construcción conjunta del sentido a través de una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje que tenga en cuenta las exigencias cognitivas y lingüísticas que para la competencia comunicativa de los estudiantes conllevan los diferentes discursos disciplinares, así como aquellos que subrayan la necesidad de promover un discurso heurístico para implicar de forma significativa a los estudiantes en estos discursos.

#### **II.3.3.3.2.1. La lengua oral y los géneros discursivos propios de las áreas curriculares**

La actividad discursiva escolar consiste en relacionar habilidades cognitivas y lingüísticas para construir conocimiento en interacción, de modo que desde la DL, así como desde las diversas didácticas específicas, se ha hecho hincapié en la necesidad de articular procedimientos comunicativos para el aprendizaje, poniendo el acento en las características discursivas de los textos orales o escritos que vehiculan los conocimientos, en función de su especialización disciplinar<sup>78</sup>. Wells (1992: 290) menciona cómo cada disciplina ha desarrollado su propio “modo de discurso”, de forma que para llevar a cabo el trabajo propio de una determinada materia escolar, es preciso

---

<sup>78</sup> En Jorba, Gómez y Prat (2000) se presentan algunas aplicaciones de este planteamiento en diversas áreas curriculares.

participar, además de en las prácticas asociadas a ella, en el discurso de la comunidad a la que se asocia.

El hecho de que en la tradición occidental el saber académico se ha transmitido mediante la lengua escrita (Calsamiglia, 1994), unido al peso en nuestra tradición educativa de los libros de texto, podría dar a entender que la didáctica de las diversas disciplinas consiste en comprender y producir textos escritos asociados a ellas<sup>79</sup>. Sin embargo, cuando Wells apunta que la educación debe prestar atención a la necesidad de que los alumnos aprendan a utilizar los géneros escritos propios de cada discurso disciplinar específico o microlengua<sup>80</sup>, también subraya que esto no implica minusvalorar la importancia del dominio de los géneros orales ligados a ella. Así, para Wells, como para Barnes (1994; 1995) o Lemke (1989; 1997) - cuya expresión “hablar ciencia” es elocuente al respecto - es fundamental dotar de materialidad a la actividad oral académica y considerarla al mismo nivel que la actividad discursiva escrita. En particular, Wells (1992) y Barnes (1994; 1995) se han preocupado por subrayar la necesidad de establecer desde la organización curricular de la educación un verdadero vínculo entre géneros orales y los discursos específicos de las disciplinas, ante la preocupación de que la flexibilización de la interacción en el aula se entienda como una tendencia a equilibrar las relaciones de poder en el aula sin tener en cuenta el trasfondo cognitivo de tal opción. Ambos autores consideran que la gestión del aula basada en la interacción comunicativa debe ir acompañada por un cuidado en la adecuación del registro lingüístico y la especificidad disciplinar de los géneros orales en que se concreta la actividad educativa.

La aportación de la lingüística del texto ha servido para sistematizar las características de los diversos discursos disciplinares o microlenguas. Las actividades propias de cada disciplina se concretan en el recurso a determinados géneros

---

<sup>79</sup> Los trabajos de Prat y Prat e Izquierdo incluidos en Jorba, Gómez y Prat (2000) o bien la aportación de Sánchez (1993; 1998) y Sánchez, Rosales y Cañedo (1998) se orientan hacia la comprensión y producción de textos escritos relacionados con disciplinas escolares.

<sup>80</sup> Tomamos prestada la terminología de Balboni (1999; 2002) y utilizaremos el término microlengua para referirnos a la lengua propia de una disciplina.

discursivos, que a su vez incorporan narración, argumentación, descripción o exposición<sup>81</sup>. La familiarización del docente con las características de los tipos de textos y con la concepción de los géneros discursivos como concreción de la actividad social resulta básica para articular actividades de enseñanza y aprendizaje orientadas a un fin - y por tanto significativas - en las que la lengua no sea un obstáculo, sino un instrumento de intercomprensión.

Por último, queremos destacar otro aspecto: en el contexto escolar, el recurso a cada microlengua implica asumir una cierta complejidad semántica, lo que conlleva que sea preciso llevar a cabo un profundo trabajo conceptual basado en la necesidad de construir estas referencias conceptuales desde una perspectiva disciplinar. Wells (2001) se ha ocupado de matizar la selección de la palabra como unidad de análisis que Vygotsky adopta para su caracterización de los conceptos espontáneos y científicos (Vygotsky, 2000), ya que de las palabras del psicólogo soviético podría desprenderse que estos últimos no se construyen a través de la experiencia comunicativa en sociedad, sino que son realidades ahistóricas<sup>82</sup>. Wells insiste en el hecho de que para el propio Vygotsky una palabra es unidad de comunicación, y por tanto se establece en una dimensión dialógica.

En este sentido apunta Lemke (1997: 28) que

“la ciencia dentro del diálogo no es únicamente cuestión de vocabulario. El lenguaje del aula no es solamente una lista de términos técnicos, ni siquiera una letanía de

---

<sup>81</sup> Aunque existen otras, tomamos en consideración la tipología textual propuesta por Núñez y Teso (1996: 177 - 197).

<sup>82</sup> Vygotsky (2000: 117-196) propone un modelo explicativo del léxico que busca dar cuenta de su complejidad semántica. Para el soviético, las palabras se adquieren mediante la implicación de las personas en discursos significativos, de modo que los hablantes van elaborando progresivamente el alcance semántico de los términos que utilizan en función de los contextos en que pueden aparecer. Para Vygotsky, además, existen dos vías para la elaboración del contenido conceptual de las palabras: una espontánea: los conceptos que se utilizan en la vida cotidiana, que pueden ganar y perder acepciones en función de su uso, y otra científica: una autoridad académica acota el alcance semántico de los términos para indiciar su precisión. Wells (2001: 43 - 44; 279 - 281) apunta que en ambos casos Vygotsky concibe los conceptos desde una perspectiva sociocultural.

definiciones. Es el uso de esos términos relacionados unos con otros en una amplia variedad de contextos. Los alumnos tienen que aprender a combinar los significados de los diferentes términos según las formas aceptadas de hablar científicamente”.

Este investigador, como hemos apuntado previamente, señala que en todo discurso científico se da un *patrón temático*, que es el resultado de las relaciones semánticas que se establecen entre los conceptos científicos que pertenecen a una disciplina. De este modo, “hablar ciencia, en el sentido más amplio, siempre combina un patrón temático de relaciones semánticas con un patrón estructural de organización de cómo lo expresamos (o lo construimos)” (Lemke, 1997: 136). Mediante la caracterización del patrón temático, Lemke insiste en la importancia del trabajo educativo sobre la carga conceptual que reside en todo género discursivo en que se concreta la actividad científica pero lo hace insistiendo en que no se trata en ningún caso de la expresión de ideas puras, sino de la construcción de significado a partir de la participación en actividad discursiva. De este modo, este autor se integra en el modelo de constructivismo social.

En resumen, concebimos la relación entre currículo y comunicación en virtud de la identificación entre actividad científica y discurso, y tenemos en cuenta el funcionamiento de éste para comprender cómo se produce la construcción social del conocimiento.

En la Educación Infantil partimos de un currículo globalizado, pero eso no impide que se realicen aprendizajes relacionados con disciplinas diversas. A este respecto, el desarrollo de Proyectos de Trabajo proporciona muchas oportunidades de elaboración de discursos especializados<sup>83</sup>. Asimismo, los trabajos que se han ocupado de la construcción conjunta del conocimiento en la etapa que nos ocupa y a los que nos referiremos a continuación también muestran cómo el hecho de abordar un ámbito específico de conocimiento conlleva la necesidad de utilizar un cierto léxico

---

<sup>83</sup> Existen numerosos ejemplos en la bibliografía ya aludida sobre PT en la EI, y Ruiz Bikandi (2002: 27) también hace una reflexión sobre la conveniencia de que esto ocurra para la promoción de una oralidad formal desde la escuela infantil.

especializado en la práctica de géneros discursivos relacionados con la actividad disciplinar que se esté desarrollando.

#### **II.3.3.3.2.2. La lengua oral y el diálogo para la enseñanza y el aprendizaje**

La última de las dimensiones que exploraremos en la relación entre la lengua y los procesos de enseñanza y aprendizaje afecta con decisión a la comunicación oral que se da en el aula. En los contextos educativos, la lengua oral es el medio básico de exploración y transformación del conocimiento disciplinar. La idea de participación en actividad discursiva disciplinar tanto escrita como oral en los procesos de enseñanza y aprendizaje curriculares lleva consigo necesariamente un andamiaje que permite que la participación de los estudiantes en la actividad discursiva en microlenguas sea progresivamente más adecuada, más científica, como resultado de la construcción conjunta del discurso. El desarrollo de las habilidades comunicativas para la interacción oral propia del discurso académico cobra así una importancia central en el proceso educativo, ya sea la comunicación entre docente y alumnos o bien en grupos de alumnos.

Previamente<sup>84</sup> hemos mencionado el trabajo de Douglas Barnes, Gordon Wells y Jay Lemke, aludiendo a su preocupación por la organización del discurso en el aula para la optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuidando, en particular Wells y Lemke, la atención docente a la promoción de la capacidad discursiva de los estudiantes. Otro trabajo, muy conocido en nuestro ámbito, es el de Joan Tough (1989), quien se ocupa de valorar el papel de la comunicación oral en contextos educativos implicando a niños desde los 7 años. La investigación de Tough combina una preocupación por los factores que influyen en el desarrollo de la lengua de los niños con el interés por el papel del maestro en la promoción de las habilidades infantiles de comunicación con el fin de capacitar al niño para participar en el discurso educativo, en que tiene lugar la experimentación y el razonamiento conjunto<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Ver p. 40.

<sup>85</sup> Más adelante (pp. 98 - 99) retomaremos las aportaciones de J. Tough a este respecto.

En esta corriente se insertan iniciativas como los cursos de concienciación lingüística<sup>86</sup> o el National Oracy Project (Norman, 1992; Baddeley, 1995), realizado entre 1987 y 1991, en el que profesores de varias escuelas urbanas y rurales de Inglaterra y Gales, con alumnos de diversas etapas – entre 5 y 16 años - se involucraron en un proyecto de investigación-acción encaminado a mejorar las habilidades de interacción oral propias de contextos académicos *de* y *con* sus alumnos, siempre con la intención de implicarse en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de que las creencias con respecto de la oralidad de profesores y de alumnos supusieron en principio un obstáculo, la práctica en la que finalmente se involucraron los grupos llevó consigo la superación de una concepción estática del conocimiento – la comprensión y la producción de textos orales y, sobre todo, escritos por parte del estudiante – a una concepción dinámica basada en la intervención docente para proporcionar el andamiaje necesario para el desarrollo de la capacidad de participar en la actividad discursiva disciplinar.

Una educación orientada hacia la construcción conjunta del conocimiento lleva en sí una opción transformadora dada por la función heurística que adquiere el discurso; a este respecto Bereiter (1994) considera que la ciencia es un discurso progresivo, que se crea a partir de la colaboración de los participantes en actividad discursiva ligada a ella. Por este motivo, la ciencia deja de considerarse una verdad intangible y se convierte en un producto de la actividad humana, que por tanto es siempre mejorable. En este sentido también Lemke (1997: 145 – 148) critica el uso de un lenguaje científico “correcto y serio”, que produce el efecto de enfrentarse con la experiencia humana, desde la consideración de ésta como subjetiva y aquél como pretendidamente objetivo. Los planteamientos ya mencionados de Wells y Lemke confluyen en la voluntad de superar la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje disciplinar como puente para llegar a la ciencia en favor de la idea de construcción conjunta de la ciencia. Esto no lleva consigo ninguna banalización de los contenidos científico - disciplinares, sino la integración de éstos en un currículo que se efectúe en función del modelo del constructivismo social para el aprendizaje.

---

<sup>86</sup> Van Lier (1995: 27) cita el trabajo de Carter, 1990 y Bain, Fitzgerald y Taylor, 1992.

En resumen, el proceso de construcción del lenguaje científico se entiende como actividad discursiva disciplinar, generado desde la propia actividad de docentes y estudiantes en colaboración en el aula, y se caracteriza por una actitud de indagación dirigida a construir conclusiones útiles para conocer, pero que, como productos científicos en el sentido de Bereiter (1994), no sean consideradas definitivas, sino en su carácter de actividad para el conocimiento.

El recurso al diálogo para la construcción conjunta del conocimiento es frecuente en el desarrollo de Proyectos de Trabajo en la escuela infantil. Asimismo, el trabajo desarrollado en las escuelas de Reggio Emilia y en otros lugares en los que se sigue la filosofía pedagógica de Loris Malaguzzi<sup>87</sup> ofrece modelos de práctica en la que los niños gestionan la construcción de su propio conocimiento.

Algunas investigaciones realizadas en la etapa se han ocupado de la importancia de la participación de los niños en el discurso escolar para su desarrollo académico como las de, entre otros, Florin (1991; 1995; 1996) o LeCunff (2004) y de cómo los niños con ayuda del docente construyen conjuntamente el discurso escolar, de forma que, al tiempo que se llevan a cabo otras actividades, se produce una práctica del propio discurso, como las de, entre otros, Pontecorvo y sus colaboradoras (1986; 1991; 1992), Rosemberg y Borzone (1994; 2001; 2003), Palou (1996), Borghi (1998; 2003a; 2003b), Domínguez y Barrio (2001a) o Grandaty (2004). En este sentido, Bigas (2000: 53 - 54) menciona la importancia que tiene en la Educación Infantil la gestión del discurso escolar por parte del docente para que los niños puedan implicarse en una práctica significativa. Profundizaremos ahora precisamente en la importancia de la intervención docente para la promoción de la competencia oral en la escuela infantil.

---

<sup>87</sup> Sobre la experiencia educativa de las escuelas de Reggio Emilia, ver, entre otros, Malaguzzi (2001); VV.AA. (2001b); Hoyuelos (2003). También desde la tradición pedagógica italiana, el trabajo de Tonucci (2006) muestra la importancia dada a la relación y al diálogo en el aula de EI.

#### II.3.3.4. El papel del docente: la intervención en la práctica de la lengua oral en el aula en la Educación Infantil

El modelo del constructivismo social que hemos descrito concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje como la inserción dinámica del individuo en la sociedad desde la actividad conjunta, lo que implica tener en cuenta la interrelación de factores cognitivos, afectivos y sociales que se dan en la actividad discursiva de aula, y favorecer la actitud de indagación reflexiva con el fin de implicarse en la generación de personalidades creativas y capaces de generar pensamiento complejo (Lipman, 1997). Las características de la EI nos han llevado a encontrar en la investigación sobre la intervención docente en el aula dirigida a la implicación del grupo en actividad discursiva conjunta la clave para un enfoque holístico de la gestión del aula en la etapa, en las que se concreta la complejidad de la relación entre lengua y educación que hemos caracterizado: la práctica reflexiva de los géneros discursivos, tanto públicos como escolares, y una actitud heurística en la construcción conjunta del discurso escolar.

Queremos destacar ahora aquellas aportaciones<sup>88</sup> que han dado una especial relevancia a las técnicas para el andamiaje de la práctica lingüística oral en la escuela, tanto en el ámbito representativo – relacionado con el aprendizaje - como comunicativo – relacionado con la socialización -. Se trata de trabajos que están especializados en la identificación y descripción de estrategias de intervención desde la observación del discurso oral en el aula con niños de edades que se corresponden con la etapa de la EI y, como máximo, primer ciclo de primaria.

Cazden (1991: 17 - 38) se ocupa de la organización del discurso en el aula durante el denominado *tiempo de compartir*, un discurso que se establece periódicamente en el aula, está claramente delimitado por un principio y un final, y responde a normas estables de participación en cada clase, que responden al siguiente esquema: el maestro cede la palabra a uno de los niños, éste sube a la tarima para participar, y el maestro hace un comentario final, o bien intercala preguntas en el relato del niño. La investigadora se ocupa de la naturaleza de las narraciones que aportan los

---

<sup>88</sup> Algunas de ellas ya han sido aludidas.



niños, y de las intervenciones del profesor. Nosotros nos centramos en este último ámbito. Cazden comienza planteando que el hecho de que se dé esta intervención docente, aunque se reduzca a un comentario final, denota la existencia de un control constante del discurso por parte del profesor. Por otro lado, la investigadora identifica cuatro posibles reacciones docentes a los relatos infantiles o categorías de respuesta:

- *El maestro realiza un comentario final al relato del niño, o le pide más información:* esto se da cuando el maestro ha entendido el relato del niño.
- *El maestro colabora con el niño en la elaboración del discurso:* como resultado, la historia está más elaborada.
- *El maestro realiza preguntas que expresan perplejidad:* esto ocurre por la incapacidad del maestro de seguir el relato infantil tal y como es elaborado por el niño
- *El maestro formula preguntas que provocan la deriva del tema hacia otro:* esto ocurre porque el maestro está tratando de facilitar su propia comprensión del relato, o bien porque quiere tratar un tema que considera más valioso.

Tras interesarse por la influencia de los orígenes culturales de los niños en la naturaleza de sus relatos, y de la respuesta del maestro en función de esta diversidad cultural, Cazden concluye que el papel de apoyo que los maestros deben cumplir en la elaboración de relatos orales por parte de los niños necesita fundamentarse en la aceptación y comprensión de los contextos infantiles para ser realmente útil.

El trabajo de la británica Tough (1989) ha caracterizado las diversas funciones que adquieren las intervenciones del docente para andamiar el discurso de sus alumnos, entendiendo que el papel de la escuela es el de mejorar la capacidad de construcción de discurso en los niños, lo que lleva a la consiguiente mejora en la capacidad infantil de acceder al aprendizaje. Las estrategias que Tough identifica son las siguientes (Tough, 1989, p.113-114):

- *Estrategias de orientación*: preguntas y comentarios abiertos que permiten al niño elegir cómo formular su respuesta.
- *Estrategias de facilitación*: provocan que el niño explicita más información; pueden ser de compleción (petición de más detalles de la información), de focalización (preguntas cerradas que exigen al niño precisión) o de comprobación (intervenciones que provocan una reformulación de lo dicho para lograr más claridad).
- *Estrategias de información*: el profesor es modelo de expresión del pensamiento y de construcción de diversos tipos de discurso.
- *Estrategias de apoyo*: dirigidas a sostener y animar la participación del niño, llevadas a cabo a través de la escucha, los gestos de asentimiento, las exclamaciones de sorpresa...etc.
- *Estrategias de terminación*: dirigidas a señalar que el discurso ya ha terminado, o bien un giro en el tema tratado, que impiden que el niño tenga la impresión de falta de interés por sus palabras por parte del docente.

El trabajo del equipo de la investigadora italiana Pontecorvo se orienta en su mayoría al fomento de la oralidad secundaria (Ong, 1993) con el objetivo a medio plazo de dominar el sistema escrito de comunicación. Incluimos aquí algunos de los trabajos realizados por este equipo, en particular aquellos que no se orientan a una enseñanza explícita de la lengua escrita, sino que indagan en la naturaleza del discurso oral en el aula y las estrategias docentes para su mejora cualitativa con un fin educativo amplio.

En su planteamiento, el recurso a la discusión en el grupo es frecuente – ya que sigue una línea de investigación que integra la piagetiana sobre el conflicto cognitivo y el constructivismo social<sup>89</sup> -, de modo que Pontecorvo (1986) considera que la intervención del docente puede darse en dos dimensiones: apoyar o regular la focalización sobre un tema, o bien intentar promover un debate entre los niños que requiera explicitar contrastes o contradicciones. En este sentido, Orsolini y Pontecorvo (1986) y Orsolini (1991) analizan las intervenciones docentes y entre los niños que se

---

<sup>89</sup> Como explicitan Orsolini y Pontecorvo (1986: 63).

dirigen a expresar acuerdo y desacuerdo. El patrón de intervenciones que tienen en cuenta es el siguiente (Orsolini, 1991: 120):

Intervenciones de los niños:

- a) Para mostrar acuerdo:
  - a. Intervenciones elaboradas:
    - i. Un enunciado incompleto es completado.
    - ii. La narración de un episodio o el resumen de una serie de acontecimientos es continuado,
    - iii. La respuesta a un requerimiento de aclaración o de explicación del docente se elabora con la incorporación de más información relevante.
  - b. Intervenciones no elaboradas:
    - i. Respuestas simples: la información se proporciona sin ser elaborada.
- b) Para expresar desacuerdo:
  - a. Intervenciones elaboradas:
    - i. Oposición justificada: la información introducida por un hablante precedente es negada con justificación.
    - ii. Contra – oposición justificada: una oposición precedente es rechazada, ofreciendo una justificación.
  - b. Intervenciones mínimas:
    - i. Oposición simple: la aserción de un hablante precedente es negada, sin justificación.

Intervenciones del docente:

- a) Reflejos: la información introducida por un niño es repetida, reformulada o continuada.
- b) Requerimientos de información contingente en función de la contribución del hablante precedente:
  - a. Petición de clarificación.
  - b. Petición de explicación.

En otro trabajo (Pontecorvo, Orsolini y Amoni, 1989: 505 – 506) estas investigadoras centran más su atención en el docente como mediador de la actividad discursiva en el aula, identificando las siguientes pautas de intervención<sup>90</sup>:

- *Repetir o “reflejar” selectivamente* los enunciados de los niños para apoyar la continuación del discurso.
- *Solicitar explicaciones o clarificaciones.*
- *Pedir evaluaciones* con el fin de provocar que los niños tomen posición y discutan.
- *Enfocar una intervención previa* prestando atención general a un tema, un hablante o un receptor de un enunciado.

Pontecorvo y sus colaboradoras prueban que la implementación de estas estrategias permite construir un marco de sentido común en el que integrar la actividad educativa.

Encontramos una línea de investigación semejante a la italiana en el contexto argentino, de la mano del equipo de Borzone y Rosemberg. Estas investigadoras (1994) demuestran que el estilo interactivo de la maestra es determinante para la calidad de la actividad discursiva infantil. Un estilo apoyado en estrategias dirigidas a recoger, aceptar y reelaborar lo dicho por el niño cumple las funciones de proporcionar una afectividad positiva ante la intervención infantil y proporcionar un modelo de discurso. Tal contexto interactivo permite considerar al aula un entorno favorable para el desarrollo de la oralidad.

En trabajos más recientes, como Rosemberg y Borzone (2001) y Rosemberg, Borzone y Diuk (2003), estas investigadoras dan una orientación sociolingüística al análisis del discurso de aula: desde la conciencia de que en la escuela se reflejan las desigualdades de las diversas experiencias lingüísticas familiares que haya vivido cada

---

<sup>90</sup> Exponemos aquí una sistematización publicada en castellano por Pontecorvo y Orsolini (1992: 130).

niño<sup>91</sup>, incorpora la preocupación por la integración en el discurso del aula de determinados grupos sociales cuyo marco de referencia cultural difiera del escolar, por lo que su investigación se orienta hacia la identificación de estrategias discursivas aptas para la inserción de todos los niños del aula en el discurso conjunto. Las estrategias estudiadas se orientan a dos fines complementarios:

- a) Estrategias docentes dirigidas a la contextualización y descontextualización de significados:
  - a. Recurso a la narración: crean contextos de ficción en los que insertar nuevos conceptos.
  - b. Recurso al discurso referido: permite crear un espacio dialógico teatral en el que contextualizar situaciones.
  - c. Generalizaciones: cuando se realizan desde la comprensión de una situación concreta contextualizada promueven su comprensión significativa.

El recurso a estrategias de contextualización como la narración pura o dramatizada permite trabajar con conceptos abstractos a partir de su concreción en situaciones cercanas a los niños. En segundo término, las estrategias de descontextualización permiten que los niños se desprendan de la concreción y desprendan su pensamiento del aquí y el ahora. La especificación o ampliación del marco de referencia promueve de esta forma el aprendizaje. Por último, Rosemberg, Borzone y Diuk (2003) llevan a cabo un análisis de la mediación docente que les permite categorizar las intervenciones de la maestra en tres tipos<sup>92</sup>:

- a) Dirigidas a reducir la distancia interaccional con los niños y generar un espacio comunicativo de relativa simetría.
- b) Dirigidas a “anclar” en el capital lingüístico de los niños la enseñanza de nuevas formas y usos del lenguaje:

---

<sup>91</sup> Esto ha sido considerado también por Wells (1988) o Tough (1989), además de por los estudios clásicos de Bernstein (1988), Labov (1983) y Stubbs (1987).

<sup>92</sup> Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003: 405.

- a. Focalizadas en aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y lexicales de la variedad del código lingüístico hablado por los niños.
  - b. Destinadas a reestructurar y explicitar emisiones que los niños han construido basándose en recursos típicos de la oralidad.
  - c. Destinadas a “anclar” la enseñanza de los géneros discursivos propios del contexto escolar en los géneros que los niños ya dominan.
- c) Dirigidas a “anclar” la enseñanza de nuevos conocimientos en los conceptos espontáneos desarrollados por los niños en sus experiencias cotidianas:
- a. Dirigidas a vincular los conceptos espontáneos de los niños con otros alejados de su realidad.
  - b. Centradas en el uso del conocimiento y en la manipulación de distintos niveles de información.

Tras categorizar estas intervenciones, las investigadoras identifican aquellos recursos y mecanismos discursivos que las maestras ponían en juego al utilizar las estrategias citadas<sup>93</sup>. Fueron identificadas una serie de tácticas que pasamos a resumir:

- Regulación de distancia o la cercanía con los alumnos: manipulación de pronombres, el uso de registros informales junto al formal habitual en la escuela.
- Acercamiento a la lógica de la lengua escrita: creación de textos híbridos entre oralidad y escritura.
- Incorporación de las intervenciones de los niños en el discurso del aula como motor para nuevas intervenciones infantiles: paráfrasis, yuxtaposición, empleo de conectivos causales y argumentativos y verbos y expresiones modales.
- Incorporación de las intervenciones de los niños en el discurso del docente como motor de discurso: empleo del discurso referido indirecto.
- Incorporación de otras situaciones en el discurso del docente como motor de discurso: recurso a la narración, verbos cognitivos y discurso referido directo.

Las autoras de la investigación concluyen que el recurso a estas estrategias permite tender un “puente intercultural” (*op. cit.*: 410-418) entre el habla infantil y la

---

<sup>93</sup> Op. cit.: 406 – 407.

adulta, y subrayan las implicaciones que esto tiene para el desarrollo de su capacidad discursiva y su desempeño académico.

La investigación llevada a cabo en Francia por Florin (1991; 1995; 1996) se ocupa de valorar cómo la organización del aula puede favorecer que los niños pasen a ser interlocutores activos en el contexto escolar, superando un papel de mera reacción al maestro en la actividad discursiva. Para ello, propone una gestión positiva de la actividad discursiva por parte del docente, haciendo recaer el acento sobre las estrategias de gestión del grupo. Florin propone la puesta en marcha de actividad discursiva en pequeños grupos divididos en función del nivel de participación que hayan demostrado en el discurso conjunto de todos los niños del aula, de forma que constituyan grupos homogéneos de grandes, medianos y pequeños habladores. La investigadora francesa concluye que la actividad de conversación en pequeño grupo, reglada como rutina - con su espacio y tiempo específico - produce resultados positivos en el habla infantil puesto que permite que la participación de los niños no se limite a los casos en que es solicitada por el docente, sino que se modela mediante el *feedback* proporcionado por éste. La configuración de los grupos favorece también esta optimización ya que la actuación de los mejores habladores no resta tiempo a la de los que no intervienen tan frecuentemente.

El trabajo de Catherine Le Cunff (2004), también desde la francofonía, se ocupa, al igual que Florin, de la necesidad de atender al desarrollo de la capacidad comunicativa de los niños en el contexto escolar con el fin de favorecer su trayectoria académica. LeCunff parte de la concepción del aula de *maternelle* como una comunidad discursiva, y se centra en la actividad que los docentes realizan para promover una participación oral reflexiva de los niños en ella. La dimensión *meta* es muy relevante en su concepción de la intervención docente, que es necesariamente consciente y reflexiva. Se analizan situaciones de aula en que los niños participan el grupo para confrontar ideas sobre algún aspecto que estén tratando en clase; estas situaciones se consideran ámbitos productivos para la reformulación significativa del discurso por parte del docente, dirigida a promover progresivamente la autonomía de los niños en las tareas discursivas orales. Así, el docente interviene para:

- Identificar el sentido de la situación comunicativa, lo que Le Cunff considera fundamental para que los niños puedan incorporarse a la comunidad discursiva del aula a través de la práctica concreta que esté en marcha.
- Definir los roles de participación en la situación de interacción, que progresivamente serán gestionados por los propios niños.

A partir de estos parámetros, la observación de clases realizada por Le Cunff permite ver cómo los niños van a ser progresivamente más autónomos a la hora de regular las intervenciones propias y de los compañeros, van a aprender a complementarse para construir conjuntamente un discurso coherente y cohesionado, y van a aprender a formular preguntas a los iguales relacionadas con esa construcción conjunta del discurso. En una palabra, los niños aprenden a gestionar el discurso de aula de forma autónoma, con el apoyo inicial del docente.

Michel Grandaty (2004), en un estudio sobre la naturaleza de la intervención docente para la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral escolar en el marco de actividades de aula, también se centra en la importancia de la calidad de la intervención estratégica del maestro para promover la mejora del discurso oral. En primer lugar, señala la necesidad de disminuir en número las intervenciones docentes, recurriendo para ello a la comunicación no verbal, a la capacidad de dejar el tiempo necesario para que los niños puedan intervenir, y a priorizar las intervenciones breves, siempre que no sea necesario ampliar las intervenciones para enriquecer el discurso infantil. Continúa apuntando la necesidad de que esas intervenciones controladas mejoren en calidad, y se dirijan a sostener, al tiempo, los turnos de participación, la escucha, y la tarea cognitiva.

El objetivo de la práctica discursiva debe hacerse siempre evidente para el niño, quien será por tanto consciente de la conducta discursiva (narración, descripción, argumentación o explicación)<sup>94</sup> que deba seguir. Grandaty expone también la tipología de intervenciones realizadas por el maestro (op.cit: 198):

---

<sup>94</sup> Tomamos en consideración la terminología utilizada por el autor, así como la tipología discursiva que tiene en cuenta, propia del entorno educativo francés.



- distribución de la palabra a los alumnos que la pidan
- recuerdo del objetivo
- validación
- reformulación (léxico y sintaxis)
- incitación a la re-precisión léxica y a la justificación
- reajuste, ánimo, organización del diálogo (función memoria)
- recapitulación para el grupo (función memoria)
- recuperación
- solicitud de rectificación (el maestro es garante de la exactitud de la información)
- aportación de información (persona – recurso)
- repetición en alto para el grupo
- sostenimiento de la palabra de algunos niños
- intento de cierre

Esta tipología muestra la importancia de los movimientos más sutiles de la intervención docente para la promoción de la competencia discursiva infantil en situación escolar. Esto descansa, al igual que ocurre en el trabajo de Le Cunff, en el desarrollo de la conciencia docente respecto de la relevancia de su intervención. En este sentido, Grandaty (op. cit: 198 – 199) muestra cómo la intervención docente incide al tiempo en la situación concreta de comunicación establecida en el aula, en el campo disciplinar que se trabaja, y en la conducta discursiva que se genera.

Por último, incorporamos el estudio realizado en nuestro país por Domínguez y Barrio (2001a). En este estudio se realiza un análisis exhaustivo del discurso compartido entre una maestra y sus alumnos en un aula de EI. La identificación de estrategias de intervención docente se concreta en diversas clasificaciones muy vinculadas a la actividad específica que se lleva a cabo, y que, como situación propia de la EI, se dirige a un desarrollo educativo global en el que se trabajan al tiempo la lengua, los valores y el pensamiento. En particular, se analizan cuatro tipos de situaciones de aula, informales o formales, esto es, planificadas o incidentales.

La primera de las situaciones son aquellos momentos en que el discurso de aula se orienta a la *reflexión*. Se trata de situaciones incidentales, que la maestra recoge en su diario. La intervención docente en esta situación se dirige a provocar la toma de conciencia del niño hacia lo que éste siente, hace, conoce, dice y valora, mediante el recurso a diferentes técnicas para que el niño verbalice estas cuestiones (op.cit: 67). La segunda situación analizada es la *frase noticia*, de carácter formal, que consiste en que cada niño debe contar a sus compañeros una noticia. La pauta previsible para estos intercambios se corresponde con el inicio de la maestra requiriendo la intervención del niño, que se produce y provoca una repetición o pregunta por parte de la maestra, a la que ésta obtiene una contestación que será finalmente aceptada por la enseñante mediante una felicitación o repetición de la intervención infantil (op.cit: 134). En esta pauta pueden darse variaciones, en las que la intervención de la maestra consiste en hacer preguntas sobre elementos clave, pedir repeticiones, repetir la intervención del niño o proporcionarle ayuda explícita mediante el adelanto de un modelo adecuado para lo que el pequeño intenta decir. Estas estrategias se dirigen a conseguir un mínimo de adecuación de la intervención infantil respecto de la inteligibilidad, la construcción de la frase y el respeto por las normas de la situación de comunicación (op.cit: 142).

La tercera situación analizada es la incidental de *resolución de conflictos*. La estructura de la interacción entre docente y niños se basa en los siguientes pasos: planteamiento o presentación del conflicto, análisis del mismo desde la justificación de los hechos, propuesta de soluciones alternativas y puesta en práctica y evaluación (op.cit: 161 - 162). Como advierten los autores (op.cit: 182), esta estructura admite un amplio margen de variación. Por último, la situación formal denominada *el momento de compartir* consiste en que el grupo pone en común la actividad que ha estado realizando en los rincones, y que está relacionada con lo que había planificado previamente. El patrón de la interacción en esta situación, también abierto a amplias posibilidades de concreción, es el siguiente: la manifestación de la intención inicial, la presentación pública del trabajo hecho a los compañeros y a la maestra, la búsqueda de coherencia entre lo hecho y lo propuesto, la justificación de lo hecho, la iniciativa de los niños para formular preguntas al que presenta su trabajo, la búsqueda de coherencia en las

respuestas, y el apoyo en la representación gráfica una vez realizado el intercambio oral (op.cit: 188 – 189). La intervención de la maestra en las dos últimas situaciones se dirige a conseguir el logro de la significatividad del patrón propuesto, siempre desde una afectividad positiva basada en la escucha.

En conclusión, los estudios que hemos descrito están considerando la intervención para la mejora del desempeño oral infantil como un paso para la inserción de los niños en una sociedad alfabetizada (Camps, 2002). Además, todos ellos ponen de manifiesto que existe una tendencia por parte de los docentes a promover un uso formal de la oralidad en los niños mediante una intervención reflexiva en la acción.

Por tanto, creemos que el hecho de considerar la lengua oral como un objeto de enseñanza y aprendizaje en sí mismo, más procedimental que analítico, precisa de una formación explícita del profesorado, relacionada con el aumento no sólo de la conciencia lingüística del maestro, sino también de la conciencia del valor de la propia intervención en la acción, que resulta de la objetivación de los procesos de comunicación oral en contextos escolares en toda su complejidad funcional.

### **II.3.3.5. La formación en DLO del profesorado de Educación Infantil**

La observación de las estrategias de intervención para el desarrollo de la oralidad en el aula nos muestra cuál es la dificultad principal de la labor docente en este sentido en la EI: el profesorado necesita actuar en el aula con niños menores de seis años, al tiempo que debe adquirir distancia sobre la propia acción, de modo que pueda comprender las implicaciones de las opciones tomadas en la inmediatez del discurso de clase y en la planificación de actividad de lengua en relación con las opciones de socialización y de aprendizaje propias del contexto escolar. Además, la naturaleza globalizada del currículo de la EI fomenta aún más la interrelación continua entre la lengua para aprender y el aprendizaje de la lengua, cuyo vínculo con la afectividad cobra además mayor importancia debido a las características evolutivas de los niños y al

hecho de que la etapa educativa constituye el primer contacto de los pequeños con el ámbito social público<sup>95</sup>.

¿Cómo organizar la formación docente para la gestión de la complejidad del uso de la lengua en el aula? Los modelos de organización de la enseñanza en torno a los géneros discursivos propios de la oralidad proponen un modelo sólido de planificación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita en la educación obligatoria y en la EI, pero para que puedan traducirse en una aplicación valiosa es preciso poner el acento en una formación del profesorado basada en el control de la dimensión práctica a través de una gestión estratégica. En efecto, los esfuerzos en la formación para la docencia, tanto inicial como continua no debe dirigirse a ampliar el conocimiento sobre el sistema lingüístico de los educadores de una forma descontextualizada – que nos lleva a una estéril oposición entre teoría y práctica -sino encaminarse a mostrar estrategias de acción desde el conocimiento real o vicario de la práctica educativa que tengan los docentes en activo o los estudiantes de las facultades de Educación.

Van Lier (1995) retoma la idea de Halliday (1982) de adecuar la formación lingüística a las necesidades de los futuros docentes de lenguas. Propone el término “lingüística educativa”, que inserta en el campo de la lingüística aplicada, aunque no la reduce a una mera aplicación de las teorías lingüísticas a la educación, sino que consiste en

“el estudio sistemático del uso lingüístico y la política lingüística en contextos educativos, así como de los procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo de la lingüística educativa no es sólo la creación de teoría sino también, y sobre todo, la mejora de la práctica” (Van Lier, 1995: 22 – 23)

El establecimiento de este vínculo entre teoría y práctica en la formación de docentes de lenguas, basado en una sólida formación en cuanto a la lengua no sólo como objeto de análisis, sino también como actividad discursiva interna y externa a la lógica del aula, es indispensable para la planificación didáctica de procesos de

---

<sup>95</sup> Bassedas, Huguet y Solé, 1998: 75.

comunicación en torno a diversos géneros discursivos, relacionados o no con las disciplinas curriculares, y para la capacitación de una intervención reflexiva en la acción. Como apunta Cambra (1998: 229), es preciso “un nuevo concepto de formación que propone al profesor teorizar su práctica, es decir, reflexionar críticamente sobre su experiencia, convirtiéndolo en un profesor – investigador que intenta comprender cómo se produce el aprendizaje en el microcosmos de su aula”.

Creemos que la observación como instrumento de aprendizaje en la formación inicial de maestros<sup>96</sup> puede complementarse con la lectura de estudios en los que se ofrezca una descripción interpretativa de la actividad de aula, y por tanto permita que los maestros en activo y los estudiantes de Magisterio integren el conocimiento de un mayor número de experiencias docentes insertas en diferentes contextos. Como hemos expuesto previamente, el motivo que nos lleva a realizar esta investigación es la voluntad de contar con una interpretación profunda de la actividad docente dirigida a la didáctica de la lengua en situaciones de Asamblea en la Educación Infantil, con el fin de poder ofrecer nuevos motivos de reflexión para la formación inicial de maestros.

#### **II.3.4. Conclusión**

Al abordar una investigación sobre lengua oral en contextos educativos es preciso detenerse en la complejidad funcional que ésta adquiere y asumir la necesidad de un tratamiento didáctico que sea sensible a ella. De esta manera es posible superar la relativa invisibilidad que la lengua oral adquiere en el aula, a pesar de su presencia constante a través de su doble papel de medio y de objeto de enseñanza y aprendizaje en socialización. El requisito para un tratamiento didáctico fructífero de la oralidad en contextos educativos es precisamente el profundo conocimiento de la naturaleza de su presencia en el aula, y el aprovechamiento de su práctica tanto explícita – cuando se adopta como objeto claro de enseñanza y aprendizaje - como implícita – en los momentos en que es importante su gestión como vehículo para la enseñanza y el aprendizaje de cualquier ámbito disciplinar.

---

<sup>96</sup> Aunque referido a segundas lenguas, Cots (2004) propone un programa para sistematizar la observación dirigido a los docentes en formación inicial.

Por tanto, el objetivo de la didáctica de la lengua oral es el desarrollo progresivo de la capacidad de su uso formal, entendido como apto para la comunicación en dos dimensiones: en contextos públicos y para un desempeño académico integral. La primera de estas dos finalidades se consigue mediante la organización didáctica explícita de la oralidad, cuya unidad es el género discursivo, y la consecución de la segunda de las finalidades se debe a una organización didáctica implícita, que depende a su vez de la metodología general de enseñanza y aprendizaje que se adopte en el aula.

En el caso de la EI, tras revisar la bibliografía que considera estas cuestiones, y teniendo en cuenta la naturaleza globalizada de su currículo, llegamos a la conclusión de que aunque la lengua oral se plantea en función de una didáctica explícita, cabe la posibilidad de que la unidad género discursivo se tome en consideración de forma extensiva, es decir, que se genere a partir de la propia actividad significativa del aula, de modo que su organización formal y de contenido pierda entidad en favor del dinamismo de su puesta en marcha. De este modo, la práctica lingüística explícita en la EI, así como la reflexión sobre el sistema de la lengua se realizarían en una estrecha dependencia de la inmediatez de la acción de aula. Por otro lado, puesto que la práctica lingüística implícita depende por su propia naturaleza de la forma en que funcionan los procesos de enseñanza y aprendizaje generales en el aula, también permanece muy ligada a la acción inmediata del aula.

Asimismo, el hecho de que los niños se encuentren por primera vez ante la necesidad de desenvolverse comunicativamente en un ámbito diverso del familiar, de carácter semipúblico, dota a toda la práctica de la lengua oral en la EI de una naturaleza experimental que condiciona todo su planteamiento didáctico. Todos estos motivos llevan el interés de la investigación hacia la intervención estratégica del docente en contexto y en la inmediatez y vitalidad de la acción compartida con niños menores de seis años.

Así, tras habernos interesado por aquellas investigaciones que se ocupan de valorar la intervención docente que conjuga toda la complejidad de la práctica explícita

e implícita de la lengua en la etapa de EI, consideramos clave el posibilitar una sólida formación docente en este sentido, necesariamente anclada en una alta conciencia de la presencia de la lengua oral en el aula y de la versatilidad de su tratamiento didáctico en la acción.

## **II.4. Conclusión global del marco teórico**

Nos apoyamos en el modelo teórico del constructivismo social para comprender la naturaleza de la interacción que se produce en contextos educativos, así como las posibilidades organizativas de la interacción escolar. A partir de este conocimiento, abordamos una investigación sobre el valor de la Asamblea como espacio para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, en el marco de una metodología educativa de Proyectos de Trabajo, en el contexto actual de la EI.

Hemos caracterizado la Asamblea en la EI como un espacio dedicado a la comunicación plurigestionada, muy abierto respecto de los temas que en ella se tratan, y de los objetivos de la comunicación que en ella se generan. Además, hemos subrayado que en las aulas que siguen una metodología de Proyectos de Trabajo se establece un vínculo entre Asamblea y PT, de forma que las conversaciones que es necesario elaborar en gran grupo para hacer avanzar el Proyecto se llevan a cabo en la Asamblea. Hablamos por tanto de un formato de comunicación, específicamente escolar, en que se promueve la práctica de la participación de los niños en el discurso semiformal propio de la escuela infantil de un modo progresivamente autónomo y responsable. Se trata por tanto de una visión extensiva de Asamblea, y no de la práctica intensiva de un género discursivo público establecido.

Esta forma de concebir la Asamblea en la EI, sin embargo, no está reñida con la posibilidad de ofrecer a los niños una gran riqueza discursiva. Portillo (1997a: 111 – 112) ha señalado la heterogeneidad textual que conlleva la práctica de la Asamblea como género público, que, en un modelo de práctica extensiva, y enmarcado en una pedagogía de PT en la EI, se conjuga con la posibilidad de que en la Asamblea se filtren espacios para la construcción conjunta de saberes disciplinares en la complejidad que hemos explicado previamente. Los niños, por tanto, tienen opciones para argumentar, exponer, narrar o describir, orientando a diversos objetivos el recurso a estos tipos textuales.



Es preciso insistir en la importancia de una adecuada gestión docente para que la Asamblea pueda constituir un espacio verdaderamente útil para la práctica del discurso oral en la EI. El hecho de que los niños de esta etapa se inicien en la participación en el discurso escolar dota de una mayor exigencia a su comportamiento comunicativo, y, unido a esto, la relación que se establece entre el desarrollo de Proyectos de Trabajo y la Asamblea, provoca que en esta práctica confluyan la posibilidad, utilizando palabras de Wells (2001: 223 - 227), de aprender “sobre ciencia” y de aprender “sobre el discurso”.

La intervención reflexiva del docente juega en este sentido un papel primordial, en dos niveles interrelacionados: en primer lugar, condiciona la propia naturaleza que adquiere la Asamblea en la dinámica del aula, y, en segundo lugar, afecta a su valor como secuencia de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral. Podemos hablar así de la Asamblea como un espacio propicio para una intervención docente dirigida a una didáctica holística de la lengua oral escolar.

Hemos podido ahondar en este valor de la Asamblea en el marco de la EI a través de la puesta en marcha de la investigación que pasamos a relatar.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**



### **III.METODOLOGÍA**

#### **III.1. Hipótesis de base y preguntas de la investigación**

En las primeras páginas de este trabajo hemos expuesto las razones que nos han llevado a tomar la Asamblea de clase en aulas de Educación Infantil en las que los procesos de enseñanza y aprendizaje se organizan en torno a Proyectos de Trabajo como objeto de estudio de una investigación sobre la didáctica de la lengua oral. Hemos advertido también que no hemos querido tipificar cuál sería el comportamiento docente modélico para incentivar un tipo de comunicación significativa en el aula que sirva para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, sino que nos hemos interesado por conocer el papel que puede jugar para la didáctica de la lengua oral la práctica de la Asamblea en el segundo ciclo de EI, que juzgamos positivo por los siguientes motivos:

- La Asamblea constituye una actividad conjunta específicamente verbal, dirigida a tratar cuestiones cercanas a las experiencias familiares y escolares de los niños, de modo que es una situación de aula favorable para la intervención docente dirigida a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, puesto que la actividad discursiva que se genera en ella es significativa.
- En la Asamblea se proyectan diversos temas relacionados con la socialización, la organización de la actividad del aula o de índole personal, y además, cabe la posibilidad de que se superponga sobre ella la actividad que se esté desarrollando en torno a un determinado Proyecto de Trabajo, lo que subraya la interrelación entre lengua oral como medio de socialización en un contexto semiformal como es el escolar en la EI, y la lengua oral como medio de enseñanza y aprendizaje, ya sea abordando la especificidad discursiva del ámbito de conocimiento que se toque en cada caso, o bien orientando el discurso compartido hacia una función heurística.
- La interacción que se da en la Asamblea tiende a romper la unidireccionalidad de la interacción docente – grupo, de modo que se enriquece la experimentación comunicativa entre los iguales, y entre el docente y los niños.

- El hecho de que la actividad discursiva sea especialmente significativa lleva consigo que la reflexión sobre el sistema de la lengua, generada espontáneamente o por intervención docente, se oriente siempre a la consecución de la comunicación, es decir, se trata de una reflexión de tipo procedimental, no analítica, como resulta más idóneo en el nivel de EI.

Por otro lado, debemos señalar también algunas limitaciones a esta visión positiva de la Asamblea como espacio para la didáctica de la lengua oral:

- La didáctica de la lengua oral en la EI se encuentra en un bajo grado de conciencia en la planificación y en la implementación de la práctica de aula. Por tanto, es posible que este espacio educativo no sea aprovechado por una falta de profundidad en la concepción de la Asamblea que impida una intervención reflexiva en la interacción creada en ella.
- De forma paralela, en la Asamblea confluyen diversos *sistemas de actividad*, es decir, niños y maestra manejan diversas representaciones sobre lo que significa la actividad y actúan en consecuencia. Si esto no se gestiona adecuadamente, puede conducir a una pérdida de significatividad de la actividad conjunta.

Teniendo estos aspectos en cuenta, nos hemos planteado las siguientes preguntas, sobre las que establecer una investigación que nos permita comprender las posibilidades de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral en la EI.

**¿Qué naturaleza adquiere la Asamblea de clase en la EI en aulas en que se sigue una metodología educativa de Proyectos de Trabajo? ¿Qué papel cumple para la didáctica de la lengua oral?**

Para dar una respuesta a estas preguntas, hemos llevado a cabo un Estudio de Casos que nos ha permitido acceder a la realidad de la gestión de la Asamblea de clase en tres aulas de segundo ciclo de EI. Desde nuestra concepción teórica, inserta en el marco del constructivismo social, la actuación docente viene determinada por las decisiones que de forma más o menos consciente toman los maestros antes y durante la

práctica, que a su vez están relacionadas con las ideas que los maestros tienen respecto de qué y cómo enseñar (Clark y Peterson, 1989; Cambra, 2000). Así, con el objetivo de profundizar en el conocimiento de la gestión de la Asamblea y el papel que cumple para la didáctica de la lengua oral, hemos explorado, por un lado, el pensamiento de las maestras seleccionadas para el estudio a propósito de la lengua oral en el aula de EI en la que se ha optado por una metodología de Proyectos de Trabajo, y, por otro, hemos analizado su intervención en las sesiones de Asamblea de clase con niños de entre 3 y 6 años. Ambas exploraciones se complementan e interrelacionan con el fin de construir conocimiento interpretativo respecto de cada uno de los casos estudiados.

Las conclusiones que exponemos al final del trabajo responden al objetivo último de la investigación: ofrecer elementos de reflexión para que el diálogo entre formadores de maestros y maestros que inician o perfeccionan su formación se vea enriquecido mediante el conocimiento de diversas maneras de actuar en contextos reales de aula, en el doble nivel teórico – práctico propio de una investigación en didáctica de la lengua, que a su vez promuevan una reflexión antes y durante la ejecución de su propia práctica docente.

## III.2. El Estudio de Casos en el marco del paradigma cualitativo de investigación

### III.2.1. La investigación cualitativa

La investigación en DL como vínculo entre teoría y práctica exige llevar a cabo un proceso inductivo de comprensión, que se inicia en la observación de la actividad que se desarrolla en el aula y se concreta en la interpretación de los datos obtenidos en el marco del contexto en que adquieren sentido. Con nuestro estudio nos planteamos explorar las características de la Asamblea de clase en el contexto particular de la EI, y comprender su función para la didáctica de la lengua oral. Esperamos derivar de este conocimiento interpretativo asertos que permitan la reflexión para nueva actividad docente. Nos enmarcamos en el paradigma cualitativo de investigación, que según Edison (1989), se diferencia del cuantitativo de forma paralela a como se oponen las nociones de *acción* y *conducta*: ambos conceptos remiten a la idea de actuación, pero el primero de ellos incorpora “la interpretación del significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa”. (Edison, op. cit.: 215).

A pesar de que la investigación cualitativa (desde ahora, IC) contiene en su propia esencia una reacción a la posible superficialidad del conocimiento adquirido a través de la medida y la cuantificación frente al obtenido mediante la construcción de sentido en contexto, lo cierto es que ambos paradigmas han dejado de definirse por una oposición estricta, y se consideran ahora enfoques complementarios no antagónicos<sup>97</sup>. Esto provoca que la caracterización de ambos paradigmas se haga al tiempo más compleja y sólida, y que la IC configure un campo de exploración científica independiente y rigurosa, en que enmarcamos esta investigación.

En su ya clásico trabajo de 1994, Denzin y Lincoln definían el presente de la IC como un momento en el que se daba una nueva sensibilidad, caracterizada por los siguientes parámetros:

---

<sup>97</sup> Abordan esta cuestión, entre otros Cohen y Manion (1990) o Guba y Lincoln (1994).

- La duda sobre cualquier discurso que se erija en el único capaz de ofrecer un conocimiento riguroso
- La concepción de todo investigador como *bricoleur*, es decir, alguien que consigue construir conocimiento desde los medios que tenga a su alcance, asumiendo sus limitaciones y ventajas
- La capacidad del investigador de considerar el conocimiento que ha construido en el marco de su contexto y de las circunstancias propias de la investigación.

De esta forma, el saber no se percibe como una entidad objetiva y externa al proceso investigador, sino como la actividad de comprender e interpretar la cuestión que se estudia. Así, no se cuestiona el valor de ninguna metodología concreta en oposición a otra, sino que se subraya la aportación que cada una de ellas puede hacer para la labor de comprensión e interpretación de fenómenos complejos en su contexto.

Esta concepción hace hincapié en la variedad de métodos y técnicas que pueden ser utilizados para la construcción de conocimiento científico en función de las características del objeto de estudio considerado en el contexto en el que adquiere sentido. Los procedimientos seleccionados para desarrollar el proceso investigador pueden ser, por tanto, diversos, y se valoran por ser adecuados a las circunstancias específicas en las que se da la investigación. El resultado es una investigación de índole humanista, que garantiza el acceso a un conocimiento interpretativo que emerge de los datos obtenidos, y que busca ser libre de las influencias de creencias, perspectivas y predisposiciones anteriores al proceso de investigación.

Queremos subrayar que, como apunta Edwards (2001: 117), la IC no es en absoluto la opción más fácil ni la más cómoda. En efecto, emprender un proceso investigador abierto a diversos métodos y orientado a la búsqueda de un conocimiento interpretativo riguroso exige explicitar minuciosamente y justificar cada una de las opciones tomadas en el transcurso de la investigación. En ocasiones se ha señalado la



analogía que existe entre la IC y el arte o a la danza<sup>98</sup>, puesto que este tipo de investigación precisa del dominio de una variedad de métodos que además se engrandecen si quien los pone en práctica es capaz de flexibilizarlos para adecuarlos al objeto de estudio de su investigación con el fin de ofrecer conocimiento científico de mayor profundidad.

El equilibrio entre la levedad que supone la apertura metodológica y la solidez del conocimiento que aporta es la característica principal de la IC y el eje que ha guiado nuestro proceso de investigación, desde la formulación de las preguntas hasta la obtención de las conclusiones finales. Hemos podido establecer este equilibrio recurriendo al desarrollo de un Estudio de Casos, que nos ha permitido asentar una cierta *poética* de la investigación adaptable a nuestro objeto de estudio en cuanto a técnicas de obtención de datos y a la metodología de análisis de los mismos.

### **III.2.2. El Estudio de Casos y el enfoque etnográfico en la educación**

En la tradición investigadora en Ciencias de la Educación, los Estudios de Casos (Stenhouse, 1987; Stake, 1998) se apoyan sobre técnicas y estrategias de obtención y análisis de datos propios de la investigación etnográfica. Ambas modalidades de investigación comparten ciertos rasgos definitorios: se apoyan en el marco teórico del constructivismo social, de modo que para acceder al significado de la actividad social se sigue un proceso de observación de la misma mediante técnicas diversificadas que permitan la triangulación de la información obtenida como garantía de su legitimidad<sup>99</sup>, y el desarrollo de un relato que revele el conocimiento adquirido.

El carácter dialéctico, interpretativo y adaptativo de la etnografía encaja perfectamente con la filosofía de los Estudios de Casos, pero la asimilación de las técnicas propias de la investigación etnográfica en investigaciones realizadas en el

---

<sup>98</sup> Entre otros, Woods (1987: 20), Taylor y Bodgan (1992: 22) o Janesick (1994: 218) utilizan esta metáfora.

<sup>99</sup> Entendiendo que, como apuntan Denzin y Lincoln (1994: 2) la triangulación es una alternativa a la validez, no una herramienta o estrategia para lograrla.

campo de la Educación ha llevado a etnógrafos como Wolcott o Hymes a advertir del peligro de que la investigación educativa se sirva de observaciones superficiales guiadas por esquemas preestablecidos dirigidos a justificar la transformación de la práctica docente<sup>100</sup>. La solución que estos investigadores proponen para que la aplicación de la etnografía en la investigación educativa sea productiva es circunscribirse a situaciones específicas que no requieren una aproximación global a la cultura escolar, que exigiría una gran cantidad de tiempo y esfuerzo interpretativo, sino que enmarcándose en ese contexto puedan abordar eventos específicos en las aulas, para poder construir de forma sólida una serie de conocimientos interpretativos con valor científico sobre los que apoyar los procesos de mejora de la práctica docente.

De esta forma el Estudio de Casos adquiere un valor específico para la investigación educativa, y recurriendo a técnicas propias de la etnografía, puede especializarse en aproximaciones *micro*<sup>101</sup> dirigidas a la comprensión de situaciones específicas en la cultura escolar, como han apuntado Velasco et al. (1993) o Nunan (1998), de modo que se orienta a la transformación de la práctica de forma mediata o inmediata. En nuestro caso, hemos seguido este planteamiento al centrarnos en el análisis de la Asamblea como situación específica del contexto complejo de la escuela infantil.

### III.2.3. Características del presente Estudio de Casos

El Estudio de Casos (desde ahora, EC) como instrumento de mejora de la práctica educativa es un tipo de investigación cercano a la investigación - acción. Este modelo de investigación se concibe como una indagación guiada por las necesidades que se derivan de la práctica, y por tanto susceptible de ser modificada en función de cómo se vaya desarrollando el proceso investigador. La naturaleza emergente del diseño

---

<sup>100</sup> Wolcott (1993: 142); Hymes (1993: 183).

<sup>101</sup> Rodríguez et al. (1996: 44) recogen la diferencia que se establece entre micro y macro etnografía: si la etnografía es el “método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una sociedad concreta”, éste puede aproximarse en dos niveles: *macro*, relativo a una unidad social compleja, y *micro*, relativo a una situación social dada.

de los EC, señalada por autores como Merriam (1988, cit. en Arnal et al., 1992), Stake (1994) o Rodríguez et al. (1996), lo hace compatible con este carácter estratégico de la investigación – acción.

Podría haber un vínculo entre los EC y la investigación - acción, aunque en el proceso de diseño de nuestro estudio no hemos actuado en este sentido, sino que hemos elaborado un EC orientado a conocer en profundidad la práctica didáctica relativa a la lengua oral en la situación de Asamblea en EI, considerando al responsable del aula y su actividad con los niños parte del escenario de la investigación. Nuestra intervención como investigadores no ha ido dirigida a incidir en los resultados de la práctica de manera inmediata a través de una estrecha colaboración entre investigadora y maestras, sino que nos hemos propuesto reflexionar sobre la complejidad de la práctica observada para proporcionar elementos de juicio para la reflexión en la acción de forma mediata, a través de la integración dinámica de esos elementos de reflexión en la formación inicial y continua de maestros<sup>102</sup>.

Por tanto, esta investigación pretende unir el plano teórico con el práctico de una forma mediata, subrayada además por el hecho de que las maestras que se involucraron en el proceso no habían decidido cambiar su práctica respecto de la Asamblea, sino que se mostraban abiertas a reflexionar sobre ella y adquirir así un mayor grado de conciencia sobre su actividad. De este modo, buscamos proporcionar una visión holística de la práctica didáctica objeto de estudio que sea útil para acometer la tarea de la formación inicial o continua de docentes. Este planteamiento ha conllevado decisiones relativas a la participación en la práctica de aula durante el trabajo de campo, que expondremos más adelante.

---

<sup>102</sup> Stake (1994: 245) argumenta sobre la utilidad del EC refiriéndose a este aspecto concreto: “la experiencia vicaria es una importante base para redefinir opciones y expectativas de acción”.

### **III.2.3.1. Idoneidad del Estudio de Casos para el contexto de la investigación**

Indagar sobre la didáctica de la lengua en su contexto nos exige entrar en un mundo particular, en nuestro caso el del aula de Educación Infantil, con el fin de comprender las acciones que se producen en este contexto para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral. La EI en cuanto que etapa educativa conforma una auténtica cultura de iguales (Corsaro, 1985) en la que debemos integrarnos para poder llevar a cabo nuestro análisis. Esto conlleva una condición de base para la investigación: la ética de la misma, que adquiere una trascendencia añadida en EI debido a la mayor indefensión que presentan los niños de entre 3 y 6 años en comparación con otros grupos humanos. A este respecto, consideramos, con Rolfe y MacNaughton (2001: p.3 – 11) que la mejor actitud para investigar en la realidad de la EI es considerar la propia investigación como una herramienta de conocimiento que no tiene por qué ser intrusiva, sino favorable para los niños.

Nuestra postura es por tanto voluntariamente colaboradora y empática a la hora de incorporarnos al día a día del aula para conocer el quehacer de docente y niños en contexto tratando de evitar toda influencia negativa en el desarrollo de la actividad en la que se implican. De esta forma, orientamos el proceso investigador hacia la comprensión e interpretación del aula en colaboración y empatía con el docente y el grupo de niños de las clases que observamos, y buscamos también una colaboración y empatía a medio plazo con los futuros docentes que puedan acceder a este estudio para comprender la realidad del aula antes de iniciar su experiencia en ella.

### **III.2.3.2. Un Estudio de Casos múltiple e instrumental**

El interés de nuestra investigación viene dado por el tema elegido, la didáctica de la lengua oral en la Asamblea de clase en el marco de la metodología de Proyectos de Trabajo en EI, y no por la naturaleza concreta de los casos estudiados. Adoptamos por tanto una perspectiva instrumental en nuestro EC, que Stake (1998) opone al tipo intrínseco, en el que las características del caso interesan en mayor grado que el tema.

El hecho de interesarnos principalmente sobre un tema y no sobre un caso crítico nos ha permitido ampliar a tres el número de contextos observados con la finalidad de ofrecer más elementos de reflexión.

En efecto, la opción por un EC múltiple viene dada por el hecho de que nos permite aportar diversas situaciones específicas de aula y plantearnos su particularización con rigor, sin ánimo de buscar la posibilidad de replicación de nuestro trabajo, sino su potencial para que los posibles lectores puedan aumentar las experiencias conocidas respecto del tema. Compartimos por tanto con Stake que la selección de casos no tiene por qué consistir en un muestreo exhaustivo de la realidad, ya que “el cometido real del EC es la particularización, no la generalización” (1988: 20).

### **III.2.3.3. Exigencias en el diseño del Estudio de Casos**

Previamente hemos defendido nuestra posición en una visión fuerte de la IC como paradigma riguroso de investigación, que viene dada por la idoneidad de la aproximación cualitativa para dar respuesta a preguntas sobre actividad social en contexto como la que nos hemos planteado. Por esto, consideramos que la solidez científica de un estudio como el que nos ocupa no tiene que buscar ajustarse a los criterios de validez y fiabilidad en el mismo sentido que los estudios cuantitativos<sup>103</sup>. Goetz y LeCompte (1988: 213 – 246) plantearon una serie de estrategias que los investigadores cualitativos deberían seguir para que sus estudios no puedan ser desautorizados por no resultar válidos o fiables, adaptando las exigencias de validez y fiabilidad a la lógica de la investigación cualitativa.

Así, estas autoras concluyen que toda investigación cualitativa debe explicitar minuciosamente el proceso investigador que ha permitido elaborar sus conclusiones.

---

<sup>103</sup> En el marco de la investigación cuantitativa la fiabilidad se logra si la investigación se sustenta sobre datos consistentes (fiabilidad interna) y si su diseño es replicable (fiabilidad externa). Por su parte, la validez se entiende como la presentación de resultados reales (validez interna) y generalizables (validez externa).

Asimismo, Nunan (1992: 80 - 81) respecto de los EC, menciona el planteamiento de Yin (1984), quien se ha mostrado partidario de valorar la validez y fiabilidad de los EC en función de los criterios propios del paradigma cuantitativo, para apuntar que visiones como la de Stake (1988), que desmitifica la exigencia de una validez externa para los EC, resulta más realista en un paradigma cualitativo.

Así, la garantía científica de una investigación con EC que siga un enfoque etnográfico reside en las siguientes exigencias: seleccionar un objeto de estudio real y accesible, optar por técnicas de recogida de datos adecuadas a la realidad estudiada y construir unas conclusiones que presenten un bajo grado de inferencia respecto de los datos obtenidos. De esta forma, la investigación puede contribuir a ampliar el conocimiento científico relativo al objeto de estudio, y por tanto ser útil para comprender otros contextos de enseñanza y aprendizaje y poder actuar en ellos de forma reflexiva.

La posible influencia de la subjetividad del investigador<sup>104</sup> en todo el proceso se combate mediante la aceptación de su existencia y el control de su alcance a través del recurso a la técnica de la triangulación. Este procedimiento puede desarrollarse de diferentes maneras<sup>105</sup>, entre las que se encuentra la opción de realizar una triangulación metodológica, que consiste en utilizar diversos métodos de obtención de datos relativos al mismo objeto de estudio.

Dadas las condiciones de elaboración de nuestro trabajo, la triangulación se ha logrado mediante el recurso a técnicas complementarias de obtención de datos: la entrevista, la grabación de la práctica de aula y la toma de notas. El acceso a la realidad de aula a través de estas tres vías cumple la doble función de, por un lado, evitar la influencia de prejuicios del investigador en la interpretación de los datos al acceder a ellos desde ópticas diversas, y, por otro, asegurar una visión holística y comprensiva que demanda cualquier aproximación al fenómeno educativo, y es además propia de los

---

<sup>104</sup> Hammersley y Atkinson (1994: 22-23) hacen hincapié sobre este aspecto.

<sup>105</sup> Sobre esta cuestión, Cohen y Manion (1990: 335).

EC<sup>106</sup>. Con todo, hacemos nuestra la reflexión de Stake (1998: 99) sobre el hecho de que la triangulación conlleva la incorporación de interpretaciones adicionales, más que la confirmación de un significado único del objeto de estudio.

#### III.2.3.4. Selección de los Casos

El proceso de selección de los casos consistió en localizar aquellas aulas de EI que cumplieran las siguientes características<sup>107</sup>:

- haber optado por una metodología comunicativa para la enseñanza y el aprendizaje.
- tener un cierto interés por la didáctica de la lengua en la EI.
- estar localizadas en un ámbito geográfico restringido y ser por tanto accesibles para desarrollar un proceso de contacto y observación prolongado.
- sus maestras responsables debían mostrarse abiertas a la colaboración entre universidad y escuela, para que el proceso de indagación no se viera afectado.

Finalmente, seleccionamos tres aulas para desarrollar nuestro trabajo que guardan ciertas diferencias entre sí: dos de ellas se encuentran situadas en un entorno urbano, siendo una perteneciente a un centro público y otra a uno privado. La tercera de las aulas seleccionadas pertenece a una escuela pública situada en una zona rural de expansión urbana. El hecho de elegir estos centros y no otros vino dado por la fidelidad a los cuatro criterios que acabamos de exponer.

Además, en cada una de las aulas se dan distintas circunstancias organizativas, que se reflejan en cómo se han gestionado las sesiones de Asamblea registradas. Estas

---

<sup>106</sup> Peter Woods (1987: 103), considera, a propósito de la triangulación en la investigación educativa, que “no cabe duda de que el vínculo más fuerte es el que se produce cuando las entrevistas van acompañadas de observación”. Por otro lado, Cohen y Manion (1990: 341) aluden a su idoneidad para el desarrollo de EC “como fenómenos complejos susceptibles de ser observados mediante procedimientos diversos”.

<sup>107</sup> Seguimos parcialmente la propuesta de Stake (1998: 17 - 19).

diferentes características no han sido buscadas específicamente, como tampoco sus similitudes ya que, como explicábamos previamente, en ningún momento hemos buscado la replicabilidad de la investigación. Así, las características distintivas de cada una de las aulas observadas nos interesan en la medida en que conforman el contexto de la actividad que hemos observado, descrito y analizado en ellas y pueden aportar diferencias de matiz que amplían las posibilidades de comprensión de la práctica de aula y por tanto resultan relevantes para la investigación.

En el siguiente cuadro figuran las características de las tres aulas seleccionadas:

	Tipo de centro	Situación	Organización del grupo
<b>Caso 1</b>	Público	Urbano	Una maestra y 22 niños de 4 años
<b>Caso 2</b>	Privado	Urbano	Una maestra y 9 niños de 4 y 5 años*
<b>Caso 3</b>	Público	Rural, de expansión urbana	Tres maestras y 35 niños de 3, 4 y 5 años**

\* En la sesión 1 de este Caso, la Asamblea se realiza en conjunto con los niños de 3 años, formando un grupo de 18 niños. Además, la maestra cuenta con una compañera de apoyo.

\*\* En determinadas secuencias de las sesiones observadas cada una de las tres maestras trabaja con una parte del grupo, dando lugar a distintas situaciones organizativas. Así, en la secuencia 2 de la Sesión 2, una de las maestras trabaja con los 10 niños de 4 años; en la secuencia 2 de la Sesión 3, una maestra trabaja con 9 de los niños de 4 años; y, por último, en la secuencia 2 de la Sesión 5 una maestra trabaja con 10 niños de entre 3 y 5 años.

### III.2.3.5. Accesibilidad a un objeto de estudio complejo

Para llevar a cabo este proceso de indagación hemos accedido a la realidad del aula considerándola desde una perspectiva holística, de modo que hemos buscado una comprensión al tiempo detallada y global de la Asamblea. Para ello, hemos tenido en cuenta el modelo teórico que se ofrece desde la investigación vigente para la puesta en marcha de esta práctica y hemos explorado sus contextos reales de ejecución.



Nuestra exploración ha partido de los siguientes presupuestos: el carácter en un cierto grado imprevisible de la práctica de la Asamblea en la etapa de Educación Infantil, y la importancia que adquieren aspectos muy sutiles o contingentes en la interacción verbal que se genera en la situación de Asamblea. Hemos asumido estas características para poder comprender la complejidad de la práctica concreta observada en el marco de su modelo abstracto y poder, de esta forma, construir un marco de referencia para transmitir esta experiencia a los maestros, especialmente a aquéllos que inician su formación. Siguiendo la terminología clásica, hemos trabajado el nivel ético o abstracto y en el nivel émico o concreto para poder construir un saber ético de segundo grado<sup>108</sup>.

Estudios de investigadores en didáctica de lenguas como Nunan (1992), Cambra (2003) o Van Lier (2004) ponen de manifiesto la eficacia del enfoque etnográfico para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas. La accesibilidad a la actividad de aula como objeto de estudio desde esta perspectiva se concreta en dos aspectos: por un lado, la observación directa de las prácticas que se activan en el aula para lograr los objetivos de enseñanza y aprendizaje y, por otro, la interpretación del pensamiento docente que guía esas prácticas. La obtención de datos sobre estas dos cuestiones nos ha permitido construir conocimiento interpretativo respecto de la actividad compleja de enseñanza y aprendizaje de la lengua en cada uno de los contextos concretos que conforman las aulas observadas.

#### **III.2.3.5.1. La interacción generada en la Asamblea de clase**

La conceptualización del aula como contexto sociocultural específico se debe a la tradición de estudios en sociolingüística interaccional<sup>109</sup>. Cambra (2003), con

---

<sup>108</sup> Dell Hymes (1993: 176) interpretó los conceptos acuñados por Pike (1954) como proceso del trabajo del etnógrafo. La presencia del investigador en el contexto real al que pertenece el objeto de estudio permite acceder a los hechos en contexto (o nivel émico de la realidad) desde el conocimiento previo del modelo ideal (o nivel ético), para poder construir un sistema *ético*<sub>2</sub>, que consiste en la comprensión profunda de la particularidad del objeto de estudio en interrelación entre su concreción y su abstracción. Para una mayor problematización de estos conceptos, ver Barnard y Spencer (1996).

<sup>109</sup> Ver pp. 36 – 37 del marco teórico de este trabajo.

respecto a los condicionamientos propios de la interacción en el aula, ha apuntado la institución escolar ejerce restricciones sobre la actividad de enseñanza y aprendizaje en cuanto a espacio, tiempo, agrupaciones y posibilidades de socialización con personas ajenas al aula. Otro aspecto señalado por Cambra, y obviado en ocasiones, es que el aula es un lugar “agitado y ruidoso” (op. cit.: 45) y por ello buena parte del trabajo del docente consiste en mantener un nivel de audibilidad en el que sea posible implicarse en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que respecta a nuestro estudio, la organización del aula de EI admite una mayor flexibilidad organizativa que otras etapas, y la tensión que se establece entre la libre conversación en el grupo y la necesidad de la maestra de mantener un control que permita que el discurso integre a todo el grupo es uno de los aspectos de más interés en la intervención docente, puesto que los niños de la etapa están aprendiendo a participar en conversaciones conjuntas y se encuentran en un proceso de adaptación a las pautas de participación en un nuevo contexto, que requiere la mediación de la maestra. Por esto, consideramos que el aula de EI genera una interacción especialmente dinámica, en la que las condiciones dadas para la comunicación en un contexto escolar semiformal se reinventan constantemente, y en la que son frecuentes las referencias explícitas a la existencia de esos condicionamientos y su grado de influencia en cada interacción concreta.

Nos hemos propuesto obtener datos sobre los que poder abordar un análisis sensible a esta riqueza interactiva<sup>110</sup>, y para ello hemos recurrido a las técnicas etnográficas de la grabación directa de la acción del aula y la toma de notas realizada durante la observación y el tiempo de permanencia en el campo. Los datos obtenidos, minuciosamente transcritos, nos han proporcionado un material sobre el que proceder a un análisis detallado de la interacción.

---

<sup>110</sup>Planteamientos de analistas del discurso y de la conversación como Tusón (1997), Kerbrat – Orecchioni (2006), y sobre todo Vion (2000), así como aproximaciones metodológicas al discurso educativo como las de Lemke (1997) o Wells (2001) han sido de especial ayuda durante este proceso, que posteriormente describiremos.

### III.2.3.5.2. El pensamiento del profesor sobre la lengua como objeto y medio de enseñanza y aprendizaje

La investigación sobre el pensamiento del profesor de lengua como producto sociocultural es relativamente reciente en nuestro entorno<sup>111</sup>, aunque la certeza de su influencia determinante sobre la práctica provoca que vaya adquiriendo sucesivamente mayor peso en la investigación.

Hemos optado por utilizar el modelo propuesto por Cambra y su equipo (Cambra, 2000; Cambra et al., 2000; Cambra 2003), que a su vez deriva del planteamiento de Devon Woods (1996, citado en Cambra et al., op.cit.: 28). En él, el pensamiento del profesor se conceptualiza en un sistema de *creencias*, proposiciones cognitivas no necesariamente estructuradas, efímeras y fluctuantes, que pertenecen al ámbito de pensamiento personal, *representaciones*, sistemas de significado compartidos por grupos sociales de profesores, y *saberes*, estructuras cognitivas que se refieren a aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje y que están aceptadas de manera convencional. Este conglomerado cognitivo recoge en sí diversas “maneras de pensar la realidad, más o menos organizadas cognitivamente, más o menos fácticas, más o menos consensuales, más o menos teñidas de emoción o de valores, individuales pero también socialmente elaboradas, compartidas y transmitidas” (Cambra 2003: 211). Este complejo sistema viene determinado por las experiencias de cada profesional en su trayectoria vital, académica y profesional y se caracteriza, sobre todo el nivel de las creencias, por su opacidad.

Las técnicas que la etnografía ofrece para acceder al pensamiento docente son las entrevistas, los diarios de clase escritos por los maestros y la observación de la práctica de aula, en la medida en que ésta muestra las decisiones que se toman en la

---

<sup>111</sup> No así el paradigma del pensamiento del profesor en general. Freeman (1996) se ha referido a la investigación sobre la formación y el pensamiento docente del profesorado de lengua como “el problema no estudiado”. O’Shanahan (1998) realiza una revisión de este ámbito de conocimiento y sus aplicaciones en la DL. También Argos (1997) ha investigado sobre el pensamiento del profesor en la EI, tocando varias cuestiones relacionadas con la DL.

acción respecto de la actividad planificada. Puesto que nuestra investigación, aunque se apoye en la interpretación del pensamiento docente, apunta a la comprensión de la gestión de la práctica, hemos utilizado la entrevista como vía de acceso al pensamiento docente, que en combinación con el análisis de la interacción de aula y la toma de notas sobre el desarrollo de la práctica y las consideraciones proporcionadas por las maestras al respecto nos ha permitido construir las conclusiones del trabajo.

### **III.3. Secuencia de la investigación**

Con el fin de mostrar con claridad cómo se ha desarrollado el proceso de investigación, exponemos a continuación su evolución explicitando en particular cómo hemos accedido al campo de estudio, así como de qué manera hemos aplicado las técnicas de obtención de datos por las que hemos optado, y cómo hemos procedido a analizar los datos obtenidos para poder construir las conclusiones finales del estudio.

#### **III.3.1. Negociación de la entrada en las aulas y trabajo de campo preliminar**

Dada la naturaleza y los objetivos de nuestra investigación, era preciso incorporarse a un contexto complejo y dinámico, de modo que la primera necesidad que surgió fue la de encontrar aulas en las que fuera posible obtener datos relevantes desde una actitud de colaboración entre docente e investigadora. Como investigadores, quisimos adoptar la postura más recomendable para enfrentar nuestra tarea desde la metodología propia del EC: llegar completamente libre de prejuicios al campo, asumiendo que se trata de una investigación necesariamente cooperativa en la que el conocimiento emerge desde la práctica contextualizada y compartida con los niños y la maestra. La inexperiencia en investigaciones previas nos permitió desplegar una actitud de absoluta curiosidad, cuidando especialmente la empatía en la relación con las personas que desarrollan la actividad objeto de estudio en su contexto, con el fin de observar e interpretar aquello que sucede en la escuela desde una perspectiva interna o émica.

Uno de los requisitos para la selección de casos relevantes para nuestro planteamiento era que se tratase de aulas donde se hubiera adoptado una metodología comunicativa para la enseñanza y el aprendizaje, en particular la de Proyectos de Trabajo. Justificamos esta opción por el hecho de que una metodología pedagógica basada en la comunicación ofrece un caldo de cultivo rico para observar cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en contextos educativos: a la mera presencia de ésta en la dinámica del aula se añade el reconocimiento de su valor como

medio de enseñanza y aprendizaje y la implicación activa de los niños y los docentes en el uso real del sistema que ofrecen las diversas situaciones comunicativas en los que se conforma el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El primer contacto que se estableció con las maestras que finalmente se implicaron en el proyecto fue a través de la asesora de EI del CIEFP de Santander<sup>112</sup>, quien propuso a la investigadora ponerse en contacto con algunas maestras que frecuentan activamente éste y otros foros de formación continua del profesorado, de modo que demuestran llevar a cabo una práctica reflexiva. Antes de acceder al campo fueron precisos una serie de contactos telefónicos y presenciales con las maestras para presentarles el proyecto de la investigación. Después de que algunas maestras aceptaran la presencia de la investigadora en su aula para integrarse en ella y recoger datos, nos propusimos llevar a cabo un proceso de toma de contacto con la realidad de la etapa, por lo que una de las aulas<sup>113</sup> fue seleccionada para experimentar la realidad de la EI en contexto y poder así definir con más nitidez los objetivos de la investigación<sup>114</sup>. Durante tres meses (entre octubre y diciembre de 2003), la investigadora acudió con frecuencia al aula para cumplir este cometido, que sirvió para reelaborar el proyecto de investigación, acotando el objeto de la misma y redirigiendo con decisión las preguntas que la guían hacia la actividad docente respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en el aula, en particular en aquella situación que resultaba más propicia para la intervención sistemática en este sentido, la Asamblea de clase.

---

<sup>112</sup> Queremos agradecer desde aquí el inestimable apoyo de la asesora Isabel Bolado, así como la generosa ayuda, atención y contribución de las maestras en cuyas aulas hemos trabajado. Aunque sus nombres reales han sido omitidos por cuestiones éticas, queremos destacar la importancia de la experiencia vivida en la escuela infantil, que ha desbordado con creces su objetivo primero, la realización de esta investigación.

<sup>113</sup> Puesto que nuestro EC es instrumental, la reelaboración del proyecto afectaba al tema, no a los condicionamientos del contexto específico, de modo que para valorar cómo acceder a la práctica que afecta al tema fue suficiente familiarizarse con la actividad de una de las aulas. Con todo, en cuanto la investigación se puso en marcha, se cuidó también el conocimiento de las otras aulas en las que trabajaríamos.

<sup>114</sup> Taylor y Bodgan (1992: 31 – 32) consideran, a propósito de la observación participante, que es preciso entrar en el campo para valorar de forma definitiva qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

La actividad que se desarrolló durante este tiempo consistió en la puesta en práctica de técnicas para la recogida de datos sobre la dinámica del aula y en conversaciones con la maestra a propósito del tratamiento didáctico de la lengua. Esto nos permitió ir delimitando aquellos aspectos sobre los que consideramos que era interesante profundizar respecto de la lengua oral como materia de enseñanza aprendizaje en la EI que pudieran ser relevantes para la formación inicial y continua de docentes. La conceptualización definitiva del objeto de estudio y la formulación de las preguntas de la investigación afloraron tras este periodo de repetidas visitas a esta escuela y la reflexión sobre su realidad.

### **III.3.2. Desarrollo del trabajo de campo**

Una vez delimitado el proyecto y decididos los pasos a seguir, el proceso de obtención de datos en cada una de las aulas se desarrolló en dos fases complementarias: en primer lugar, realizamos una entrevista inicial con las maestras responsables de la actividad del aula y, en segundo lugar, llevamos a cabo la observación y grabación de cinco sesiones de Asamblea en cada aula, acompañadas de toma de notas sobre aquellos aspectos significativos de la actividad que se escapaban a la grabación, y también desde conversaciones con las maestras que permitían contextualizar su práctica.

#### **III.3.2.1. Las entrevistas a las maestras**

La entrevista de investigación constituye un género discursivo particular que se orienta a la construcción de conocimiento en colaboración. La característica básica de la interacción que genera es la relación de complementariedad que se crea entre los participantes, puesto que uno de ellos dispone de informaciones valiosas para el otro, que es quien tiene un mayor protagonismo en la gestión de la interacción.

A partir de la literatura manejada<sup>115</sup>, hemos podido concluir que existe un amplio abanico de posibilidades de concreción de la relación de complementariedad que existe

---

<sup>115</sup> Sobre todo, Woods (1987), Goetz y LeCompte (1988), Cohen y Manion (1990), Nunan (1992), Wolcott (1993), Fontana y Frey (1994).

entre el entrevistador-investigador y el entrevistado-informante. Esta amplitud de posibilidades depende del menor o mayor grado de control que ejerza el primero sobre la interacción, que es inversamente proporcional a la libertad de expresión del segundo. La libertad de que disponga el informante determina a su vez la riqueza de la información que pueda aportar<sup>116</sup>. Teniendo esto en cuenta, hemos construido un modelo de entrevista adecuado a las condiciones de nuestra investigación.

### **III.3.2.1.1. Opciones tomadas**

La primera de las decisiones que tomamos respecto de qué técnica utilizar para obtener datos desde la aportación directa de los informantes fue la de elegir entre la entrevista o la encuesta. Hay una gran similitud entre ambos tipos de interacción<sup>117</sup>, que sin embargo se diferencian por su grado respectivo de proximidad a la lógica de la conversación espontánea. Esta proximidad es mayor en la entrevista puesto que el cuestionario condiciona las posibilidades de expresión de los informantes.

Los objetivos y condiciones de nuestra investigación nos llevaron a optar por la entrevista porque nos permitía obtener información clara sin ejercer un control excesivo sobre el informante. La interacción directa entre investigadora y maestra aporta una mayor riqueza y profundidad para la obtención de datos, puesto que admite la resolución de cualquier duda con respecto de la terminología o del sentido de determinadas preguntas, e incluso permite que algunas cuestiones pasen a un primer plano de interés por iniciativa del informante, de modo que es permeable a la aparición de datos relevantes para el conocimiento profundo y matizado de la realidad estudiada.

---

<sup>116</sup> Así, por ejemplo, Nunan (op. cit.: 149 - 150) tipifica las entrevistas desde las semiestructuradas (en las que se da un menor control, y mayor riqueza) a las estructuradas (un mayor control se corresponde con menor riqueza), mientras que Cohen y Manion (op. cit: 379 - 380) las caracterizan en virtud del grado de formalidad que adquiere la interacción, de modo que contemplan la gradación entrevista estructurada – no estructurada – no directiva - dirigida, que se corresponden respectivamente con un mayor o menor grado de subordinación del entrevistador con respecto al informante.

<sup>117</sup> Por ejemplo, Vion (2000: 129 - 134) señala que tanto la entrevista como la encuesta se orientan hacia la construcción de conocimiento y crean una relación de complementariedad entre informante y entrevistador, de modo que se oponen a interacciones simétricas como la conversación espontánea.



Autores como Cohen y Manion (op. cit: 378) o Goetz y LeCompte (op. cit: 145) mencionan estos aspectos positivos de la entrevista como técnica de investigación, pero también advierten del peligro que esa misma característica encierra: su tendencia a la subjetividad y polarización por parte del entrevistador. Siendo conscientes de este peligro, que Kerbrat – Orecchioni denomina la contradicción del entrevistador<sup>118</sup>, hemos tomado precauciones a la hora de diseñar y de desarrollar la entrevista. A pesar de que nos situamos en una visión fuerte de la IC, y creemos por tanto que es posible presentar datos muy abiertos que sean perfectamente científicos, nuestro tiempo de permanencia en el campo era limitado, de modo que decidimos ejercer un cierto control y construir un cuestionario sobre el que organizar la interacción en la entrevista.

Si bien esta alternativa podría suponer una pérdida de espontaneidad por parte de las informantes, hemos procurado llegar a un equilibrio considerando el cuestionario un resorte para el desarrollo de una interacción que buscaba la naturalidad. Así, al formular las preguntas hemos tenido en cuenta ante todo su valor en el conjunto del discurso que estábamos generando, de modo que en ocasiones hemos obviado alguna cuestión sobre la que ya se había tratado, o bien hemos invertido el orden previsto de las cuestiones en virtud de la información que estuviéramos recibiendo de nuestra informante.

En resumen, hemos buscado reducir el eje vertical de la interacción (Kerbrat – Orecchioni, 2005), o dinamizar la relación de lugares en el espacio interactivo (Vion, op. cit.: 111- 118) prestando atención a la construcción conjunta del significado y mostrando una actitud flexible, cooperativa y empática. Así, el tipo de entrevista que hemos llevado a cabo se corresponde con el que Goetz y LeCompte denominan, siguiendo a Denzin, entrevista estandarizada no presecuencializada<sup>119</sup>, que se define como un cuestionario oral que admite flexibilidad en el orden de las preguntas por respeto a la naturaleza de la interacción comunicativa. Sin embargo, ha sido fácil seguir el orden marcado por el cuestionario sin que esto afectara al hilo del discurso.

---

<sup>118</sup> Cit. en Vion, op. cit: 132, nota al pie.

<sup>119</sup> Op. cit.: 133 – 134.

### III.3.2.1.2. Diseño del protocolo de preguntas

El objetivo establecido para la entrevista fue el de obtener información sobre, por un lado, el pensamiento del docente con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil, su conciencia sobre la relación entre la opción metodológica de los Proyectos de Trabajo y la comunicación en el aula, y, por otro, su concepción de la propia práctica didáctica al respecto, en particular en la práctica de la Asamblea.

Hemos estructurado el cuestionario base para la entrevista en cuatro bloques temáticos:

- Preámbulo
- La metodología de Proyectos de Trabajo y la comunicación en el aula.
- La didáctica de la lengua oral.
- La Asamblea de clase como espacio para la didáctica de la lengua oral.

En primer lugar, hemos incorporado un preámbulo que consta de dos preguntas abiertas generales que sirven como toma de contacto general con el tema de la investigación. La función de este preámbulo es doble: por un lado, buscamos que el *rappor*<sup>120</sup> que ya había sido establecido mediante las visitas para la negociación del acceso al aula se active a propósito del ámbito de interés de la investigación, por otro lado, queremos obtener una respuesta espontánea y abierta sobre el enfoque didáctico que se sigue en el centro para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y el grado de implicación personal de las maestras en las opciones tomadas. Esta primera fase de preguntas genera un contexto en el que adquiere sentido el resto de la información aportada por la informante durante la entrevista.

Los tres bloques temáticos en los que hemos organizado el resto del cuestionario para la entrevista nos garantizan abordar cuestiones que consideramos básicas para

---

<sup>120</sup> Relación de confianza mutua entre investigador e informantes necesaria para que pueda llevarse a cabo la investigación.

poder comprender la actividad de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral que se desarrolla en cada una de las aulas estudiadas.

El bloque de preguntas referidas a la metodología de Proyectos de Trabajo y la comunicación en el aula buscan obtener información que nos permita comprender cómo la maestra materializa en el aula una metodología de enseñanza que se caracteriza por ser comunicativa y activa y su grado de conciencia respecto de la función de la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las preguntas sobre la didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil se dirigen a obtener información sobre la conciencia de las maestras respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la etapa, a través de la reflexión sobre los objetivos que se plantean, las prácticas que realizan, las agrupaciones que promueven y la evaluación del proceso que llevan a cabo.

Por último, las preguntas que conforman el bloque temático sobre la Asamblea de clase como espacio para la didáctica de la lengua oral se dirigen a obtener información sobre la naturaleza que adquiere la práctica de la Asamblea de clase en función de cómo se gestiona en cada una de las aulas, así como sobre su papel para la enseñanza de la lengua oral y la conciencia de la intervención en este sentido que tienen las maestras.

Para cada uno de los bloques hemos propuesto una serie de preguntas específicas, entre las que predominan las de carácter abierto, que requieren respuestas amplias en las que sea posible acceder al pensamiento del informante sin que éste se sienta obligado a dar una contestación cerrada sobre lo que se le plantea, sino que pueda reflexionar en alta voz sobre las cuestiones que tocamos. Hay también algunas preguntas con estructura de embudo (Cohen y Manion, op. cit.: 385), en las que desde una declaración amplia se pasa a una pregunta específica y otros de selección múltiple, que hemos realizado con flexibilidad para respetar la construcción del discurso en colaboración con el informante.

En ningún caso se ha buscado la ambigüedad en la formulación de las preguntas, aunque se ha sido consciente de este posible efecto. A este respecto, Cohen y Manion (op. cit.: 386) citan a Tuckmann (1972), quien habla de utilización de preguntas indirectas o no específicas de forma que el informante aporte respuestas más abiertas y francas sin ser consciente del verdadero foco de interés de la pregunta. Desde nuestro punto de vista esto choca con la ética de una investigación que se diga colaborativa y empática, de modo que si este fenómeno se ha dado no ha sido buscado sino un efecto secundario debido a la falta de un marco de referencia terminológico – epistemológico compartido entre entrevistadora e informantes, y ha tratado de solucionarse explícitamente.

El resultado final del cuestionario que se utilizó para entrevistar a las maestras participantes figura a continuación.

**ENTREVISTA. HOJA DE IDENTIFICACIÓN**

**DATOS SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO:**

Nombre del Centro:

Dirección:

Localidad:

Centro público

Centro privado / concertado

Características socioculturales del centro:

Características socioculturales del grupo de estudio:

**DATOS SOBRE EL DOCENTE:**

Nombre y apellidos:

Nombre para el estudio:

Años de experiencia docente en EI en este centro:

Años de experiencia docente en otros niveles educativos en este centro:

Años de experiencia docente en EI en otros centros:

Años de experiencia docente en otros niveles educativos en otros centros:

Estudios realizados y año de finalización:

Formación continua realizada que considere relevante citar:

## HOJA DE PREGUNTAS

### Prefacio:

- El desarrollo de las habilidades lingüísticas en la EI es uno de los objetivos básicos de la Educación Infantil. ¿Tienes algún interés específico personal en la didáctica de las habilidades lingüísticas de los niños durante esta etapa?
- Aunque muchos estudios resaltan el papel de la familia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños de la etapa de EI, también se ha comprobado que la escuela puede jugar un papel importante en este desarrollo. En tu opinión, ¿cuál es la función de la escuela en este desarrollo? ¿Y de la maestra?

### 1º Bloque de contenidos: La metodología de Proyectos de Trabajo y la Comunicación en el aula.

1. ¿Por qué razones has optado por seguir una metodología de Proyectos de Trabajo (PT) en tus clases?
2. ¿Qué rasgos definen esta metodología y la diferencian de otras opciones, como el trabajo por Centros de Interés?
3. ¿Qué funciones cumple la comunicación durante el desarrollo de un PT?
4. ¿Cómo es la comunicación entre maestra y grupo? ¿Qué valor concedes a este tipo de comunicación?
5. ¿Cómo es la comunicación entre los niños? ¿Qué valor concedes a este tipo de comunicación?
6. Al poner en marcha un PT tu interés se centra en:
  - Los contenidos de enseñanza – aprendizaje tratados.
  - El desarrollo de las habilidades de comunicación.
  - Ambos aspectos a la vez.
  - Alternativamente, en función de la actividad que se desarrolle.

**2º Bloque de contenidos: La Didáctica de la Lengua Oral en la Educación Infantil.**

1. ¿Desde tu punto de vista, en qué consiste el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en el contexto de aula?
2. ¿Qué objetivos te propones conseguir en lengua oral con el grupo de 4 años?
3. ¿Qué situaciones de aula consideras más apropiadas para el trabajo en lengua oral con los niños de 4 años?
  - Trabajo con cada niño
  - Trabajo con grupos pequeños
  - Trabajo de los niños en rincones
  - Trabajo en gran grupo
  - Otros

¿Por qué?

4. ¿Qué actividades realizas con el grupo de 4 años con el fin de practicar las habilidades lingüísticas?
  - Conversaciones derivadas de la actividad de aula
  - Práctica de elementos léxicos
  - Escritura conjunta de textos
  - Lectura de textos
  - Práctica de elementos gramaticales
  - Juego
  - Canciones
  - Práctica de elementos fónicos
  - Dramatización
  - Entrevistas con personas ajenas al aula
  - Visitas fuera de la escuela
  - Otras

¿Puedes describir estas prácticas?

5. ¿Qué técnicas de observación utilizas para evaluar las habilidades lingüísticas?
6. ¿Qué aspectos de la lengua tienes en cuenta en la evaluación?
  - Capacidad de pronunciar los sonidos de la lengua
  - Capacidad de hablar de forma coherente y cohesionada
  - Amplitud y precisión en el uso del vocabulario

- Capacidad de adecuarse al interlocutor, al contexto y a la situación de comunicación
  - Capacidad de hablar con corrección gramatical
  - Capacidad de comunicación no verbal
  - Actitudes de participación y de escucha al interlocutor o interlocutores
  - Capacidad estratégica para resolver problemas de comunicación
  - Capacidad de expresarse de forma creativa
  - Fluidez verbal
  - Otros
7. ¿Qué particularidades crees que tiene el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lengua oral en EI en comparación con la etapa de Primaria? ¿Y en el grupo de 4 años frente a los otros grupos de EI?

**3º Bloque de contenidos: La Asamblea de Clase como espacio para la Didáctica de la Lengua Oral.**

1. ¿Cómo defines la situación de Asamblea de clase?
2. ¿Qué finalidades educativas consideras que tiene?
3. En tu opinión, ¿qué utilidad tiene la Asamblea de clase para la Didáctica de Lengua Oral?
4. ¿El tiempo dedicado a la Asamblea está establecido como rutina o se organiza de una forma espontánea? ¿Por qué?
5. ¿En qué espacio se realiza la Asamblea? ¿Cuánto tiempo suele durar?
6. ¿Qué temas se tratan en las Asambleas y cómo se seleccionan?
7. ¿Cómo se organiza la interacción del grupo?
8. ¿Cuáles son las funciones de la maestra y de los niños en la Asamblea?
9. ¿Qué estrategias se utilizan para motivar la participación y para fomentar la comunicación?
10. ¿Con qué intenciones intervienes en la conversación de la Asamblea?

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



### **III.3.2.1.3. Proceso tipo de realización de la entrevista**

El objetivo principal que nos hemos propuesto en el desarrollo de la entrevista ha sido neutralizar la jerarquía que se da en la relación de complementariedad entre entrevistador e informante buscando que el conocimiento sea construido en colaboración. Algunos investigadores como Fontana y Frey (1994) han señalado que esta neutralidad no es posible desde el momento en que hay un cuestionario determinado por el entrevistador, pero hemos entendido la neutralidad como una tendencia cuyo nivel de logro depende de las condiciones en que se desarrolle la interacción, que son al tiempo dadas y re-construidas en la actualización de la actividad verbal de la entrevista.

El lugar seleccionado para realizar la entrevista ha sido siempre el centro educativo en el que trabajan las informantes. Conseguimos así una mayor comodidad y también un grado de familiaridad que reduce la ansiedad y facilita el diálogo. Por otro lado, hemos señalado explícitamente a las informantes que la batería de preguntas elaborada es en mayor medida un resorte para la interacción significativa sobre determinados aspectos clave para la investigación, que una lista de cuestiones susceptibles de ser acertadas o erradas. Insistimos en que el objetivo de la entrevista no es emitir un juicio, sino aprender, conociendo e interpretando la realidad de la práctica de aula. De este modo queremos minimizar la inquietud que pueda sentir el informante y animar su participación libre a propósito de los temas seleccionados. Además, expresamos a los informantes que también somos receptivos a las preocupaciones, matizaciones o experiencias de toda índole sobre los temas que tratamos más allá de lo que circunscriban las preguntas.

La curiosidad que manifestamos por la información que puedan aportar las maestras sobre los aspectos tratados tiende a establecer una interacción cooperativa y natural con el informante que tiene la finalidad última de promover la libre participación de las maestras desde la confianza mutua. Procuramos darle solidez a esta confianza comunicando que durante la entrevista es posible enmendar cualquier intervención en el hilo de la conversación, así como cuestionar la formulación de las preguntas por falta de

comprensión o desacuerdo, y mencionando también que tras la transcripción de los datos podrán disponer de una copia de la entrevista para que puedan verificar el contenido de sus afirmaciones<sup>121</sup>.

Por lo que respecta a la naturaleza de la relación entre entrevistadora e informantes durante el desarrollo de la entrevista, en los tres casos habíamos realizado visitas previas al centro y se daba un conocimiento mutuo suficiente para poder afrontar una interacción con un contexto compartido sobre el tema de la entrevista. A pesar de esto, autores como Fontana y Frey (1994) son escépticos hacia la posibilidad de que la entrevista se establezca en una relación de auténtica confianza, en que el investigador ocupe una posición neutral. El peligro de apoyarse excesivamente en los argumentos de confianza y ruptura de la jerarquía entre investigador e informantes que quizá no son tan consistentes como se pretende existe, pero creemos que buscar las mejores condiciones para fomentar una relación fluida entre los participantes es el cometido de toda entrevista de investigación, y que el peligro de pérdida de distancia del investigador respecto de los sujetos estudiados es relativo, puesto que esa irregularidad puede identificarse en el proceso de análisis de los datos, e incluso mostrar con mayor nitidez información de relevancia.

En este sentido, hemos observado en las respuestas obtenidas muestra de diferentes actitudes frente a la entrevistadora como solicitante de información sobre la realidad del aula de EI, que se relacionan con la naturaleza compleja de la relación de confianza establecida: la actitud más constante ha sido la de conversación natural, basada en el conocimiento común de la realidad de la EI, pero también se han dado momentos en que las maestras han pasado a una disposición menos imparcial; así, se han situado en una actitud que podemos calificar de didáctica, que consiste en que el informante expone datos que considera totalmente desconocidos por parte de la entrevistadora puesto que pertenecen al mundo de la escuela, a otra que es posible considerar desafiante, en el sentido de que la informante ofrece datos que considera opuestos a aquellos que cree que son difundidos en el ámbito de la formación inicial,

---

<sup>121</sup> Las maestras recibieron poco después de la realización de la entrevista la copia transcrita de la misma, que no dio lugar a ninguna rectificación por su parte.

es decir, la Facultad de Educación a la que la investigadora pertenece. Aunque se pueda leer entre líneas esta desconfianza, que consideramos más bien, a la luz de la finalidad de la entrevista, una falta de complicidad, ambas actitudes han sido positivas para obtener información porque en ningún caso se ha producido un desencuentro en la conversación, que ha sido siempre cooperativa, mientras que sí se ha hecho evidente el punto de vista del interlocutor<sup>122</sup>.

Por último, tenemos que señalar que las circunstancias de uno de los casos de la investigación nos llevó a realizar una entrevista a dos maestras como representantes de un grupo de trabajo: dada esta situación, optamos por respetar el formato establecido para la entrevista y dejar que la interacción se desplegara con naturalidad<sup>123</sup>.

#### III.3.2.1.4. Pautas para la transcripción de la entrevista

El proceso de transcripción de la entrevista es el primer momento de su análisis, puesto que debe mostrar los rasgos de la misma que sean relevantes para poder acceder a su sentido en contexto. Teniendo en cuenta las necesidades de nuestro estudio, hemos seguido las siguientes pautas:

- Se transcriben por igual las intervenciones de la entrevistadora y de la maestra. Las primeras serán transcritas en **negrita**. El resto, en tipografía normal.
- No se tendrán en cuenta las particularidades fonéticas del habla de los informantes.

---

<sup>122</sup> Taylor y Bodgan (op. cit.: 114) aluden a la importancia de este aspecto: “el sello autenticador [sic] de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo”.

<sup>123</sup> Fontana y Frey (1994: 364 – 365) se refieren a las entrevistas a grupos como una opción viable, y, tras considerar que las habilidades del entrevistador deben ser las mismas, ponen de manifiesto algunos problemas que pueden surgir, provocados por cuestiones como, por ejemplo, la interferencia de la cultura emergente del grupo con la expresión individual, o la dominación que sobre el grupo pueda ejercer una persona. En el desarrollo del Caso 3 trataremos esta cuestión (pp. 337 – 340).

- No se sigue la puntuación normativa. Para indicar las pausas, se utilizarán los siguientes símbolos: / para pausa normal, // para pausa más larga de tres segundos.
- Se utilizarán las comillas para indicar discurso referido.
- Los elementos paralingüísticos como las muletillas o palabras genéricas que sustituyen un fragmento sobreentendido del discurso, se notarán en *cursiva*.
- Cuando algún sonido se alarga, se escribirá tres veces. (ej. cuandoooo)
- La expresividad de algunas palabras se señala mediante el subrayado.
- El carácter exclamativo e interrogativo de algunas intervenciones se marcará respectivamente con los puntos ¡! , ¿?.
- La entonación de cada fragmento se marca en función de la siguiente pauta: si es neutra, no aparecerá marca alguna. Si es ascendente, se utilizará el símbolo ↑; si es descendente, ↓. Si es suspensión, los puntos suspensivos ...
- La intensidad de enunciación de cada fragmento se notará mediante el uso de los siguientes símbolos: ELEVADA / °(baja)°
- La descripción de elementos paraverbales que condicionen la comunicación se realizará entre doble paréntesis.
- Las informaciones sobre el contexto de la comunicación (acciones realizadas durante la entrevista o alusiones a información sobreentendida) figurarán entre doble paréntesis y en línea aparte.
- Cuando hay algún fragmento inaudible se marcará con el símbolo XXX y si su duración es notable se apuntará entre paréntesis.
- En el caso en el que la entrevista se ha realizado en grupo, se marcarán los casos en los que se produce habla simultánea incorporando en el mismo punto del texto la intervención de la otra persona, por ejemplo:
  - Hablante 1: enunciado emitido
  - Hablante 2:                   enunciado emitido.

#### III.3.2.1.5. Análisis e interpretación de los datos de la entrevista

El cuestionario que ha servido de base para la realización de las entrevistas está estructurado en bloques temáticos, lo que ha permitido dirigir la conversación hacia

ciertos aspectos de interés para la investigación. No obstante, esta organización ha determinado el análisis del contenido de la entrevista sólo relativamente, ya que, dado su carácter semiabierto, hemos buscado qué categorías de información se desprendían de los datos obtenidos<sup>124</sup>, que no necesariamente se localizaban siguiendo el orden temático del cuestionario. Asimismo, hemos valorado qué aspectos han sido más destacados y cuáles soslayados en el hilo de la conversación puesto que esto también nos reporta información sobre el pensamiento docente<sup>125</sup>.

Así, el proceso de análisis que hemos seguido ha consistido en la identificación de cuatro secuencias temáticas en cada entrevista, delimitadas por la estructura del cuestionario. Se ha obviado la transcripción de la interacción que ha servido de transición entre las diferentes secuencias identificadas. Cada una de estas secuencias se ha plasmado en un cuadro con dos columnas, en el que se muestra la transcripción de los datos y la interpretación del discurso aportado<sup>126</sup>.

A continuación, hemos sistematizado la interpretación y hemos podido obtener una serie de resultados explícitos para cada una de las tres entrevistas realizadas, así como algunos datos emergentes que, proviniendo de aquello que nuestros informantes han obviado, eludido o bien añadido, contextualizan o completan la información que recogida sobre el pensamiento que guía su práctica. De este modo hemos podido obtener una conceptualización del pensamiento docente que opera en la gestión de la práctica de cada uno de los tres casos estudiados.

### **III.3.2.2. Observación de la práctica de aula**

Previamente hemos expuesto que el aula es un contexto específico de interacción social. También hemos subrayado que el aula de EI es un espacio abierto a la

---

<sup>124</sup> En función del conocido planteamiento de Glasser y Strauss (1967), descrito por Strauss y Corbin (1994: 273).

<sup>125</sup> Goetz y LeCompte (op. cit: 140) aluden a la relevancia de aquello que el informante ignora o evita responder para la comprensión de su pensamiento sobre el tema.

<sup>126</sup> Para el análisis del discurso en las entrevistas, nos hemos apoyado en el planteamiento de Vion (2000).

transformación mediante el recurso continuo a la actividad de conocer en socialización. Obviamente esto se plasma en la interacción que se da en ella, que se caracteriza por su vitalidad e imprevisibilidad. Por esto, no hemos querido acercarnos a la interacción ligada a la práctica de la Asamblea en el marco de los Proyectos de Trabajo en función de pautas preestablecidas, sino que la hemos abordado en toda su complejidad mediante un modelo de análisis de la interacción que ha querido ser al tiempo abierto y minucioso.

### III.3.2.2.1. Opciones tomadas

Previamente hemos hecho alusión al efecto mediato de nuestra investigación sobre la práctica docente. Tal planteamiento va necesariamente unido a decisiones sobre el grado de implicación de la investigadora en las aulas seleccionadas para el estudio. Consideramos que la observación participante y la no participante son extremos de un continuo en el que caben varias modalidades de observación. Desde un punto de vista riguroso, la observación no participante no existe, puesto que la simple consideración del aula como campo para la investigación ya modifica su normalidad, ya que desde el momento en que el investigador se incorpora al aula como observador adquiere un determinado rol<sup>127</sup>, que es además susceptible de control por parte del investigador.

Para hablar con propiedad de observación no participante deberíamos referirnos a los casos en que se accede a la realidad del aula mediante el uso de una cámara oculta, pero en la mayoría de los casos esta noción hace referencia a los casos en que se reduce al mínimo la interacción con los sujetos objeto de estudio para centrar la atención en la actividad observada sin interferir en ella (Goetz y LeCompte, *op. cit.*: 153). Estas mismas autoras aluden a la posibilidad de establecer dos fases: observación participante para establecer el *rapport* con los informantes, y observación no participante para recoger datos como si no estuviera presente un observador externo. En nuestro estudio, nos situamos cerca de este modelo. Así, valoramos el establecimiento de la relación con los sujetos que pertenecen al entorno de la observación, en virtud de la voluntad de

---

<sup>127</sup> Entre otros metodólogos, Woods (1987: 55) alude a cómo el observador externo siempre ejerce un influencia al pasa a formar parte de la escena observada.

establecer una relación colaborativa, empática y ética con el contexto del aula, conjugada con el valor de la observación no participante para obtener datos sobre la interacción de aula en un contexto no experimental.

#### **III.3.2.2.2. Proceso de observación de la práctica: grabación y toma de notas**

La llegada al campo con el objetivo de obtener datos desde la observación se realizó tras haber realizado algunas visitas previas a los centros. Sin embargo, nos propusimos entrar en el campo sin ideas preestablecidas y con la voluntad de no interferir en el desarrollo natural de los acontecimientos del aula, aunque reconociendo nuestro papel como parte del escenario, y, por tanto, en interacción con el resto de los sujetos que se encontraban en él. El tiempo que permanecemos en el campo fue el suficiente para obtener la grabación en vídeo de cinco sesiones representativas de la naturaleza de la Asamblea en cada centro.

Las notas de campo han cumplido la función de aportar datos contextuales para cada sesión que complementen a los captados por la cámara, y se nutren de conversaciones y sucesos ocurridos durante etapas en las que no se ha llevado a cabo la grabación, así como de explicaciones de las maestras que podían aportar información relevante para la comprensión de la sesión. Así, la actividad de toma de notas se ha realizado antes o después de la grabación, y estas notas han servido para matizar la transcripción de los datos.

#### **III.3.2.2.3. Pautas para la transcripción de la interacción generada en la Asamblea**

Las pautas son las mismas que las aplicadas para la transcripción de las entrevistas, exceptuando el hecho de que se añade una pauta más para reproducir las situaciones de intervención simultánea de dos o más personas en el discurso conjunto.

- Cada intervención individual será numerada.

- Las intervenciones de cada persona serán señaladas con su nombre. Cuando no sea posible identificar a la persona que habla, se utilizará un genérico “niño”, y si hay varias intervenciones no identificadas, se añadirá un subíndice a la denominación genérica.
- No se tendrán en cuenta las particularidades fonéticas.
- No se sigue la puntuación normativa. Para indicar las pausas, se utilizarán los símbolos / para pausa, // para pausa más larga.
- Los elementos paralingüísticos como las muletillas o palabras genéricas que sustituyen un fragmento sobreentendido del discurso, se notarán en *cursiva*.
- Cuando algún sonido se alarga, se escribirá tres veces. (ej. cuandoooo)
- La expresividad de algunas palabras se señalará mediante el subrayado.
- El carácter exclamativo e interrogativo de algunas intervenciones se marcará respectivamente con los puntos ¡! , ¿?.
- La entonación de cada fragmento se notará: si es neutra, no aparecerá marca alguna. Si es ascendente ↑; si es descendente, ↓, si es suspensión, ...
- Marcamos la intensidad de enunciación de cada fragmento: ELEVADA / °(baja)°
- Las informaciones sobre el contexto de la comunicación se presentarán entre doble paréntesis y en una línea aparte.
- Cuando hay algún fragmento inaudible se marcará con el símbolo XXX y si su duración es notable se apuntará entre paréntesis.
- Cuando se produzcan dos o más intervenciones al tiempo, se marcará el habla simultánea incorporando en el mismo punto del texto la intervención de la otra persona, por ejemplo:
  - Hablante 1: enunciado emitido
  - Hablante 2:                   enunciado emitido
  - Hablante 1:   enunciado emitido.

#### III.3.2.2.4. Análisis e interpretación de los datos de la interacción

La esencia de la interacción generada en la Asamblea reside en el hecho de que se trata de un espacio para la experimentación lingüística con sentido en el contexto semiformal de la escuela infantil y, por tanto, se dirige, de forma más o menos explícita,



al desarrollo de las habilidades lingüísticas en interrelación con el aprendizaje y la socialización. Partiendo de las características que Vion (2000) determina para el espacio interactivo, consideramos que un análisis de la interacción generada en la Asamblea debe tener en cuenta los siguientes rasgos:

- *La interacción es multicanal, es decir, se da simultáneamente en los planos verbal, paraverbal y no verbal.* La grabación en vídeo de las sesiones de Asamblea nos ha permitido valorar los matices de la comunicación en estas tres dimensiones.
- *La interacción es cooperativa, necesita de todos los presentes en la comunicación para desarrollarse, a través de actitudes de escucha y de participación.* La Asamblea se concibe en nuestro análisis como un espacio que genera implícitamente unas normas de escucha y participación, que en el contexto de la EI es frecuentemente necesario explicitar, dada la falta de experiencia de los niños de entre tres y seis años en una interacción de grupo en el contexto escolar.
- *En la interacción se generan roles, que se construyen recíprocamente y que conllevan desigualdad entre los participantes en la interacción.* Consideramos que la interacción generada en la Asamblea, como propia de contextos educativos, está orientada al andamiaje, por parte del docente, de la práctica comunicativa infantil. Por esto, hemos considerado que los niños adoptan el rol de hablantes inexpertos y la maestra el de modelo autorizado de discurso que media en el desarrollo de la capacidad comunicativa de los niños. Así, la maestra es la persona responsable de la gestión de la interacción, hasta el punto de que incluso cuando la palabra la toma un niño, es porque la maestra permite que eso ocurra. Su función es la de asistir el funcionamiento de la conversación creada en el grupo, que adquiere un carácter experimental para los niños. Aunque los roles de maestra y niños no son intercambiables, es preciso matizar que cuando los niños se involucran en la interacción tienen la opción de solicitar aclaraciones, promover nuevas intervenciones, etc, de forma que, aun sin tener una conciencia de mediadores, pueden adquirir la función de andamiar el desarrollo lingüístico propio y de sus compañeros. Por otro lado, sus

intervenciones pueden ser también modelos de habla, en la medida en que son aceptadas por la maestra como hablante autorizada y pueden servir de pauta a seguir por otros niños.

- *La interacción es gestionada estratégicamente.* Para Vion, las estrategias son “líneas de acción negociadas por las que se inician, adaptan y sufren las acciones que son fundamentalmente conjuntas” (op. cit: 196). Consideramos, en efecto, que la interacción se actualiza constantemente en cada intervención que se aporta al discurso del aula, y que es preciso tomar en consideración el valor estratégico de estas intervenciones para comprender el sentido total de la interacción. Vion considera dos tipos de estrategias: *globales*, que conciernen a la línea global de acción y están muy relacionadas con la relación de lugar que se establece entre los participantes en la interacción, y estrategias *locales*, que conciernen a un momento particular de la interacción. Partiremos de una observación local para derivar a continuación la actuación global de los participantes en la interacción, es decir, cómo se construye la interacción en el contexto de la correlación de fuerzas que configuran los diferentes roles de maestras y niños como participantes en la Asamblea.

#### III.3.2.2.4.1. Tabla de análisis y codificación de los datos

Para acceder a la interacción generada en la Asamblea en esta complejidad, hemos procedido de la siguiente manera. En primer lugar, hemos contextualizado cada sesión en función de los siguientes parámetros:

- La disposición física de los niños en el aula.
- El número de niños que participa en la Asamblea y su relación con el número total de la clase.
- El número de maestras que se encargan de la gestión de la Asamblea, y, cuando hay más de una, los roles que adquieren en la interacción.
- La entidad y el contexto específico de la Asamblea: su grado de (in)dependencia respecto de la actividad derivada de los Proyectos de Trabajo.

- El objetivo didáctico de la Asamblea: qué se ha planteado conseguir la maestra a través de la sesión, sin ceñirnos al aspecto lingüístico.

Cada sesión transcrita, contextualizada en función de estos criterios, se divide<sup>128</sup> en *secuencias*, que se definen por su coherencia semántica y/o pragmática y por tener un valor funcional y temático. A su vez, cada secuencia es dividida en *intercambios*, establecidos a partir de la organización interactiva puntual de los participantes. El intercambio, en el marco de la secuencia y de la sesión, es el lugar en el que podemos acceder al nivel estratégico local de la interacción de la Asamblea, para poder derivar posteriormente estrategias globales de actuación. De este modo, podemos llevar a cabo un análisis que no simplifique la complejidad de la interacción – tenemos en cuenta toda la variabilidad estratégica local - ni le reste sentido y vitalidad – accedemos a la actuación global de los participantes en ella.

El procedimiento seguido para el análisis de la gestión estratégica de los intercambios de las sesiones de Asamblea analizadas ha sido construido a partir de la convergencia de lecturas de investigaciones sobre el discurso en el aula<sup>129</sup> y un primer análisis de nuestros datos en busca de categorías de discurso emergentes que fueran relevantes para la comprensión de la interacción en el contexto que nos ocupaba, la Asamblea de clase en la EI. Esta primera exploración de nuestros datos nos llevó a buscar una pauta de análisis que nos permitiera incorporar la función del rol docente en la interacción de la Asamblea, de modo que valoramos la secuencia IRF (inicio, respuesta y seguimiento) como pauta básica de intervención docente, y la búsqueda de un modelo de análisis del discurso de aula más flexible nos llevó a optar por seguir parcialmente el propuesto por Wells (2001), con el fin de poder contextualizar más la pauta básica de la interacción de la Asamblea, entendida ésta como un espacio interactivo en la complejidad a la que hemos aludido previamente.

Decidimos introducir una variación respecto del modelo de Wells (2001) que responde a la necesidad de tener en cuenta no sólo la función didáctica que adquieren

---

<sup>128</sup> Nos servimos de la organización estructural de la interacción planteada por Kerbrat-Orecchioni (2006)

<sup>129</sup> Nos referimos a los trabajos mencionados previamente (pp. 36 – 41).

las intervenciones de maestra y de los niños en el discurso generado en la Asamblea, sino también las características del desempeño lingüístico tanto de los niños como de la maestra; los primeros como experimentadores de las posibilidades y las restricciones del uso de su lengua, y la segunda como modelo de habla, siempre teniendo en cuenta la situación semiformal que constituye la Asamblea en la EI.

Así, hemos aplicado a cada uno de los intercambios la siguiente tabla, que nos permite jugar con tres dimensiones de análisis para cada intervención de un niño o de la maestra:

Texto transcrito de cada intercambio	Características Intervención (Wells, 2001)			<u>Desempeño comunicativo:</u> Consecución de la eficacia y la adecuación comunicativas	<u>Función didáctica:</u> valor de la intervención para el desarrollo de la actividad en curso
	Intercambio	Movimiento	Prospectividad		

- *Características de la intervención.* Adoptamos la propuesta de Wells (2001), que nos permite integrar en la tabla de análisis información sobre el valor que adquiere cada intervención en el contexto del discurso, en tres niveles:
  - El valor de *intercambio*<sup>130</sup>, es decir, la entidad de la intervención con respecto al resto, pudiendo ser nuclear, dependiente o incrustada.
  - El *movimiento*, esto es, su entidad en tanto que parte de un discurso educativo, que se puede corresponder con las funciones de inicio, respuesta o seguimiento.
  - La *prospectividad*, referida a la influencia que intervenciones próximas ejercen entre sí, provocando efectos de demanda, entrega o reconocimiento.
  
- *Desempeño comunicativo.* Esta dimensión nos permite explicitar la actuación comunicativa que cada hablante realiza con sus intervenciones en el discurso, obviando

<sup>130</sup> Mantenemos aquí el término propuesto por Wells (2001), aunque coincide con el que estamos utilizando para la unidad menor que la secuencia y mayor que la intervención.

su posible valor didáctico. Su análisis está condicionado por el rol de cada hablante (maestra o uno de los niños) y por el contexto discursivo en que se da.

- *Función didáctica.* Consiste en explicitar qué valor adquieren las intervenciones en el discurso desde la perspectiva de su intención didáctica, sea ésta consciente o no. Su análisis está condicionado por el rol de cada hablante (maestra o uno de los niños) y por el contexto discursivo en que se da.

La codificación utilizada para las dos últimas dimensiones de análisis surge de sucesivas lecturas de las transcripciones de la Asamblea en busca de su sentido, y nos llevó a elaborar el siguiente modelo<sup>131</sup>:

- **Desempeño comunicativo:** en esta dimensión, las posibilidades de acción de los hablantes se distinguen por el rol de experimentadores que adoptan los niños, frente al de modelos de habla propios de las maestras. Por esto, hemos superpuesto al análisis de las intervenciones infantiles las categorías de *eficacia* y *adecuación*, que caracterizamos al final de la codificación común.
- Silencio
- Designación / autodesignación
- Aportación de valoración / aprobación
- Expresión de acuerdo / desacuerdo / comprensión / admiración / sorpresa / curiosidad o interés / duda / alegría / disgusto
- Aportación de información
  - Didáctica (es consabida pero se actualiza a ojos de los niños)
  - Consabida (sin valor didáctico)
  - Referencial (es nueva para todos): puede ser **complementaria** – justifica, explica, matiza o completa -; **conclusiva** – sintetiza o concluye -; **opuesta** – contradice o se opone a algo dicho previamente -; **correctiva** – corrige -; **corroborativa** –

---

<sup>131</sup> No buscamos la exhaustividad en las categorías que planteamos, sino una codificación versátil que nos permita gestionar los datos obtenidos en la Asamblea sin desvirtuar su complejidad.

- corroboración – **explicativa** – aporta una explicación o justificación – **correctiva** – corrige información previa – **no verbal** -.
- Metadiscursiva – se dirige hacia cómo se dice lo dicho.
  - Lectura de información
  - Negación / afirmación de la información precedente
  - Repetición / Reformulación de una información previa
    - Repetición: Repetición de una intervención previa. Si es propia: auto – repetición; si es ajena: hetero – repetición. Puede adoptar carácter asertivo / exclamativo / interrogativo / explicativo / valorativo.
    - Reformulación: Se retoma una intervención previa con una variación que conlleva un valor correctivo. Si es propia: auto – reformulación; si es ajena: hetero – reformulación. Puede adoptar carácter asertivo / exclamativo / interrogativo / explicativo / valorativo.
  - Requerimiento de acción: ordenar, proponer, designar, pedir, advertir o agradecer. Se incluyen las acciones ritualizadas que exigen una acción recíproca, como el saludo o la despedida
  - Preguntas:
    - Didácticas: aluden a información / acción consabida.
      - Petición de información focalizada: profundización desde una intervención anterior. Puede señalarse si se dirige hacia una parte del discurso que no cumple eficacia o adecuación.
      - Preguntas con dos opciones dadas.
      - Preguntas cerradas: sólo permiten sí / no.
      - Preguntas abiertas: su respuesta no es esperable. En este caso, nos referimos a la forma de su respuesta, puesto que la información es consabida.
    - Referenciales: aluden a información / acción nueva. En la codificación de la interacción no se menciona por obvio.
      - Petición de información focalizada: profundización desde una intervención anterior. Puede señalarse si se dirige hacia una parte del discurso que no cumple eficacia o adecuación.
      - Preguntas con dos opciones dadas.
      - Preguntas cerradas: sólo permiten sí / no.

- Preguntas abiertas: su respuesta no es esperable.
- Metadiscursivas: información sobre el discurso

Categorías de *eficacia* y *adecuación*:

Puesto que nos proponemos analizar sesiones de interacción comunicativa en que participan niños que se encuentran en el proceso de aprendizaje de su lengua materna en el contexto escolar, debemos superponer a sus intervenciones una valoración respecto de su capacidad de superar el reto de comunicarse. Tomamos así en consideración las nociones de *eficacia* y *adecuación*, entendiéndolas de la siguiente forma:

- La *eficacia* hace referencia al logro del propósito comunicativo del hablante en el contexto discursivo inmediato en que se dé su intervención, y
- la *adecuación* al ajuste de las intervenciones infantiles a la pauta esperable en el discurso propio de la escuela, es decir, la lengua oral formal, en el grado en que esto puede asumirse en la Educación Infantil.

Esto implica que consideramos que una intervención infantil es eficaz si logra su objetivo, y no lo es si se dan incoherencias o incorrecciones formales que no lo permiten. Por otro lado, la adecuación se consigue cuando el hablante alcanza un control sobre lo que dice y cómo lo dice, en función de su destinatario o destinatarios, el contexto general y el contexto compartido y la intención que mueve al hablante a participar, y falla si no existe este control, aunque pueda darse la comprensión.

El hecho de que la falta de eficacia y/o de adecuación sean subsanables por el oyente amortigua los problemas comunicativos reales, pero en una situación de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral como la que analizamos deben señalarse para ser enmendadas a corto o medio plazo. Éstos son los parámetros en los que debería mediar el docente con el fin de mejorar la capacidad de comunicación de los niños en contextos diversos.

Es importante destacar que las categorías de eficacia y adecuación no son estáticas sino dinámicas: los niños menores de seis años se comunican de una forma que tiende a ser eficaz y adecuada, pero se encuentra en experimentación. Por esto, es posible que se den intervenciones parcialmente eficaces o parcialmente adecuadas, lo que complica el análisis pero permite esclarecer sobre qué aspectos es preciso llevar a cabo una mediación orientada al desarrollo de la lengua oral formal en el ámbito de la EI<sup>132</sup>.

- **Función didáctica:** esta dimensión de análisis viene dada por los roles que adoptan maestra y niños en el discurso educativo, que condicionan la función didáctica de sus intervenciones: las posibilidades de los niños se reducen frente a las de la maestra, que es quien adquiere de forma manifiesta el rol de mediadora en la organización didáctica. Las posibilidades de acción son las siguientes:
  - Inicio / cierre del intercambio
  - Aceptación, Rechazo, Ignorancia o Valoración de la intervención previa
  - Autorización de la intervención
  - Promoción / facilitación / agilización de intervención o la acción libre / pautada / dando por consabido procedimiento
  - Promoción / facilitación de continuidad de la intervención o la acción libre / pautada / dando por consabido procedimiento
  - Promoción / facilitación de la repetición / matización / reelaboración para la mejora del discurso (orientado al logro de la eficacia o la adecuación)
  - Promoción / facilitación de respuesta o intervención/acción alternativa
  - Solicitud de confirmación / acuerdo
  - Ofrecimiento de modelo posible / completado / reelaborado / alternativo de discurso
  - Promoción / facilitación de implicación en actividad y sus normas
  - Promoción / facilitación de la reflexión / comprensión / planificación

---

<sup>132</sup> Un modelo próximo al propuesto son las pautas para guiar la conversación a partir de las máximas de Grice que propone Ruiz Bikandi (2000) respecto del aprendizaje de una lengua segunda desde un enfoque comunicativo.



- Solicitud de intervención

Aunque los niños puedan realizar alguna de las funciones didácticas dadas, generalmente el valor didáctico de sus aportaciones se reduce a las siguientes opciones:

- Participa / participa por iniciativa propia / no consigue participar / trata de participar / rechaza participar / no participa
- Juega

Esta codificación de la función didáctica nos permite valorar con más precisión la intervención docente para el desarrollo de capacidad de uso de la lengua oral en la inmediatez de la acción.

#### **III.3.2.2.4.2. Parámetros para la interpretación de la interacción**

A partir de la aplicación de la tabla con estas tres dimensiones de análisis y la codificación de los datos, hemos podido interpretar la gestión de la interacción de las sesiones de Asamblea para cada uno de los casos estudiados. Para realizar esta labor, hemos analizado las sesiones en función de tres parámetros de mediación docente: la organización de la interacción en el grupo, la objetivación de la comunicación y las estrategias de intervención docente en la acción, que a su vez presentan líneas internas de análisis.

- *Aspectos organizativos*: relativos a la gestión de la participación y la escucha.
  - o *Gestión radial o gestión conjunta del discurso*: la gestión radial supone que la maestra provoca la participación de cada niño concibiéndola como un intercambio en el que ese niño y ella como maestra adquieren el mayor protagonismo. La gestión conjunta implica que cada intervención infantil se integra en un discurso en el que todos son protagonistas, como hablantes u oyentes.

- *Control del grupo impuesto o resultante*: la maestra impone explícitamente el control del grupo o bien éste emana de la propia interacción.
  - *Concesión de autonomía a los niños para la gestión de la Asamblea o presencia constante de la maestra como gestora*: en el primer caso, los niños asumen la responsabilidad de gestionar el discurso conjunto. En el segundo la maestra es la única responsable de la gestión.
- *Aspectos de objetivación de la comunicación*: son aquellos aspectos relativos a la objetivación de la lengua oral en situación de Asamblea con una finalidad didáctica.
- *La lengua oral es objeto de enseñanza y aprendizaje, o no lo es*: en el primer caso, en la Asamblea es relevante el hecho de que se está diciendo algo, con una intención, dirigido a alguien y de una manera determinada por el contexto mediato e inmediato, de modo que se considera la necesidad de elaborar conscientemente el discurso. En el segundo caso, sin embargo, la conciencia de las características de la propia intervención no adquiere relevancia.
  - *La pauta de intervención es impuesta o resultante*: la maestra impone una pauta para las intervenciones infantiles, o bien esa pauta emana de la interacción generada en la Asamblea.
  - *Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto*: la maestra puede considerar que los niños deben abandonar determinados usos discursivos propios de su edad para ajustarse a los modelos adultos, o bien puede respetar esos usos otorgándoles un valor.
- *Aspectos de la mediación en la acción*: relativos a las estrategias de intervención desplegadas por la maestra en la inmediatez de la acción conjunta.
- *Suministro o no suministro de modelos de habla*: la maestra promueve con frecuencia la escucha y la integración de modelos de discurso, o bien no lo hace.

- *Mediación orientada a la experimentación comunicativa o a la aportación inmediata:* en el primer caso, la maestra impone a los niños retos para aprovechar el potencial didáctico de la Asamblea respecto de la lengua oral. En el segundo caso, la maestra minimiza las posibilidades para la experimentación, facilitando a menudo la comprensión y la expresión oral de los niños.
- *Maestra como mera receptora o maestra como oyente cualificada:* la maestra se limita a recibir las aportaciones de los niños o bien las modela a través de reformulaciones o requerimiento de reelaboración a los niños.

Las sesiones se analizan en función de estos parámetros, que se aplican en el nivel del intercambio, pudiendo agrupar varios de ellos cuando guardan paralelismo.

### **III.3.3. Elaboración de la interpretación: construcción de los casos estudiados**

En el volumen de anexos a este trabajo se puede acceder al análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas con las maestras, de la grabación de las sesiones de Asamblea y de la toma de notas en la escuela. Una vez realizado este análisis, pudimos llevar a cabo la redacción interpretativa de cada uno de los tres casos estudiados, que exponemos a continuación.

## **CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**



#### **IV. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

A continuación expondremos la interpretación de los tres Casos que hemos estudiado de práctica de Asamblea en aulas en que se sigue una metodología educativa de Proyectos de Trabajo en el segundo ciclo de Educación Infantil. Los datos obtenidos en el periodo de trabajo de campo y su primer análisis se encuentran en el volumen de Anexos a este trabajo.

Para cada uno de los casos seguiremos una misma secuencia de exposición: en primer lugar, expondremos los datos relativos al centro educativo, y a la maestra o maestras responsables del aula. En segundo lugar, presentaremos la interpretación del pensamiento de la maestra. A continuación, desarrollaremos la interpretación de la interacción dada en las cinco sesiones de Asamblea que hemos registrado, y, finalmente, ofreceremos la interpretación global del Caso.

Debemos señalar algunas cuestiones respecto de la organización de la exposición de los casos:

La sección en la que nos ocupamos de la interpretación del pensamiento docente se organiza en función de los bloques temáticos que configuran el cuestionario que se utilizó para el desarrollo de la entrevista con la maestra. Así, para cada bloque temático se presenta la interpretación de la respuesta dada, más la conceptualización de esa respuesta. Hemos utilizado recuadros para señalar el inicio de cada bloque temático, y títulos para señalar respectivamente la respuesta interpretada y su conceptualización. Se utiliza la negrita para destacar ideas clave.

El desarrollo de la interpretación de la interacción es lineal, es decir, se expone la interpretación de cada sesión dividida en secuencias. Por último, se presenta la interpretación global de cada Caso en función de una serie de aspectos relacionados con las preguntas de la investigación. La negrita se utiliza para destacar ideas clave.

## **IV.1. CASO 1**

### **IV.1.1. Datos de referencia**

#### **- El colegio**

Se trata de un colegio público urbano. Las aulas de Educación Infantil están situadas en un edificio independiente del resto del centro, y cuentan con un patio propio. Los niños escolarizados en este colegio provienen de un entorno sociocultural medio y bajo. Es notable la presencia de niños de etnia gitana. Esta variedad sociocultural se refleja en el grupo del aula que hemos observado, que está formado por los 22 niños de 4 años del colegio y su maestra.

#### **- La maestra**

Paz es Diplomada en Magisterio (1972). Ha trabajado en este centro durante 24 años, siempre en el nivel de Educación Infantil. Cuenta con cinco años de experiencia previos en escuelas unitarias y en el nivel de EI, antes de incorporarse a este centro. Asimismo, ha estado vinculada a procesos de formación continua a través del ICE, y del CPR – CIEFP de Santander. Subraya la importancia de la formación en constructivismo en la evolución de su práctica.

### IV.1.2. Interpretación del pensamiento de la maestra

La entrevista entre la investigadora y Paz se realizó en el aula estudiada, al finalizar una jornada escolar<sup>132</sup>. A continuación exponemos la interpretación y conceptualización de los datos obtenidos a través de esta técnica, separados en función de los bloques conceptuales establecidos por el cuestionario para el desarrollo de la entrevista.

En primer lugar, debemos hacer mención del estilo de intervención de la maestra, que se caracteriza por mostrar una cierta inseguridad en el inicio, que progresivamente va desapareciendo. Con todo, se observa cómo la inseguridad aflora respecto de algunas cuestiones relacionadas con la sistematización teórica de la enseñanza y el aprendizaje lingüístico, es decir, con aquello que Paz percibe como un saber académico, y opone a un saber experiencial. Podemos afirmar que Paz se siente más cómoda en este último, puesto que se apoya frecuentemente en ejemplos tomados de su experiencia directa, y entonces su discurso no muestra modalización hacia la inseguridad en los planteamientos expuestos. La incomodidad de Paz a la hora de aludir a la teoría que subyace a su práctica se observa también en que llega a disculparse por valorar más su formación experiencial que la académica. Esto nos lleva a pensar que la inseguridad mostrada es, además de la consecuencia de estar elaborando un discurso razonado sobre cuestiones suscitadas por un cuestionario impuesto por la investigadora, una estrategia de modulación de su opinión acerca del saber académico, respecto del que llega a mostrar una cierta desconfianza.

**1. Preámbulo:** está dirigido a obtener una respuesta espontánea y abierta sobre el enfoque didáctico que se sigue en el centro para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y el grado de implicación personal de las maestras en las opciones tomadas.

#### **Resumen de la respuesta obtenida:**

Paz relaciona el aprendizaje lingüístico con el desarrollo global del niño, subrayando además el vínculo específico con el desarrollo emocional. Para esta maestra,

---

<sup>132</sup> La transcripción y el análisis de la misma se encuentran en el volumen de anexos a este trabajo.



lo primordial es trabajar la lengua desde la perspectiva del sentido en interacción con los niños, y, aunque se basa en su experiencia para afirmar esto, menciona la necesidad de acceder a procesos de formación específicos sobre educación lingüística, puesto que considera que se trata de un ámbito asistemático y complejo, y prefiere la complejidad de asumir un aprendizaje contingente y experiencial a la simplificación que conlleva una organización del proceso de aprendizaje lingüístico basada en criterios formales.

Asimila los procesos de aprendizaje de lengua oral y escrita, puesto que asume que se trata de adquirir dos sistemas de comunicación, que considera además complementarios, haciendo hincapié en la reflexión metalingüística que promueve el desarrollo de la capacidad de leer y escribir, a todos los niveles, desde el fonológico al discursivo.

Paz considera que la labor de la escuela respecto del lenguaje viene dada por el hecho de que se trata de un contexto nuevo para la socialización de cada niño con sus iguales y con adultos ajenos al ámbito familiar, y cree que esta posibilidad socializadora debería promover el enriquecimiento de todos los niños, dirigido sobre todo a mitigar las diferencias socioculturales que vienen determinadas por el contexto familiar.

### **Conceptualización:**

Paz considera el objeto de enseñanza y aprendizaje “lengua” en cuanto que instrumento para la socialización y el desarrollo integral de la persona, tanto en su dimensión oral como escrita, que además plantea como interrelacionadas. De este modo, se sitúa en un **enfoque comunicativo que encaja con el modelo del constructivismo social** para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, que la lleva a defender el aprendizaje significativo, basado en la experiencia, frente a una posible sistematización estructural del proceso, a pesar de que su opción pueda ser más débil por contingente. Es consciente de la especificidad del contexto escolar frente al familiar, y cree en las posibilidades de la escuela como espacio para la socialización y el aprendizaje lingüístico.

Aunque parece albergar alguna duda que materializa a través de una demanda de formación específica, su experiencia y la evidencia de la complejidad del proceso de aprendizaje lingüístico permiten que se muestre segura respecto de la opción tomada, que además es respaldada a nivel de centro.

**2. Proyectos de Trabajo en la actividad del aula:** con este ámbito pretendemos comprender cómo la maestra materializa en el aula una metodología de enseñanza que se caracteriza por ser comunicativa y activa y su grado de conciencia respecto de la función de la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Resumen de la respuesta obtenida:**

Paz, respaldada por su centro, que está implicado en la metodología de Proyectos de Trabajo a partir de formación continua, justifica esta opción aludiendo a la interdisciplinariedad y la naturalidad del acceso significativo a los aprendizajes así como al protagonismo que los niños adquieren en el proceso. Estas razones la llevan a afirmar que se trata de la opción más positiva para los niños; aunque sea más espontáneo y por tanto menos controlable para el docente, sin duda es la opción preferible y perfectamente asumida por el centro desde hace tiempo.

Frente a otras metodologías, Paz considera que los Proyectos de Trabajo se caracterizan por la mayor responsabilidad que se les otorga a los niños en el proceso, que provoca una mayor significatividad de sus aprendizajes y, por otro lado, modifica el rol docente, ya que el maestro deja de ser alguien que impone una serie de metas a alcanzar, y pasa a ser alguien que acompaña a los niños en el proceso.

Además, Paz considera que la función de la comunicación en la metodología de Proyectos de Trabajo es primordial, puesto que a través de ella el docente puede acceder a los conocimientos previos de los niños respecto de la realidad que vayan a estudiar, y también al desarrollo del proceso, subrayando la importancia de saber escuchar para comprender a los niños, que pueden superar las meras expectativas del docente. Además, menciona la importancia de la comunicación que se establece en el grupo, puesto que considera que tiene un gran potencial para el aprendizaje.

Paz es muy consciente de su rol como gestora de la comunicación, y considera que la interacción entre maestra y grupo es dificultosa, aludiendo a la necesidad de establecer un equilibrio entre las aportaciones de los niños y la responsabilidad de la maestra de reelaborar el discurso para favorecer la contextualización de la información para el aprendizaje.

Respecto de la comunicación entre iguales, Paz subraya su frecuencia y su importancia citando dos de las funciones que cumple, como la construcción de conocimiento en interacción o la resolución de conflictos. Paz considera que la maestra sigue siendo la gestora del aula, y así lo perciben los niños, pero menciona la importancia de la interacción entre iguales para el desarrollo de la autonomía de los pequeños.

Frente a la necesidad de decidir si en su planteamiento tiene más peso el aspecto comunicativo o el conceptual, Paz duda y recurre a una explicación de la flexibilidad intrínseca a los Proyectos de Trabajo, que posteriormente modifica para asegurar que lo que mueve a cada Proyecto son los contenidos de aprendizaje que se proponga alcanzar, y no se plantea que éstos sean relativos a la comunicación. Es significativo que al aludir a su práctica mencione implícitamente que los PT no son únicos, sino que se repiten cada año con distintos grupos, de modo que lo que se considera único y significativo es el proceso que se genera en su desarrollo, no su selección, o los contenidos que se abordan en cada caso.

### **Conceptualización:**

Paz coincide con la investigación que hemos revisado en el marco teórico de nuestro trabajo al definir el **aprendizaje mediante Proyectos de Trabajo como interdisciplinar, natural, y significativo** puesto que parte del interés del niño por comprender el mundo. Cuando necesita aludir al rasgo más definitorio, alude a al protagonismo de los niños y a la función de guía que cumple el docente, en línea con el concepto vygotskiano de “adulto más capaz”. Además, su visión encaja en un planteamiento constructivista transformador puesto que asume la orientación hacia la

indagación que se crea en el grupo de niños y docente en conjunto. Sin embargo, alude a la repetición de PT en diferentes cursos, de modo que, aunque valore el proceso que se genera a partir de la activación de los PT, éstos no se generan exclusivamente a partir de los intereses de los niños.

Así, además de considerar que los Proyectos de Trabajo generan aprendizaje en socialización, Paz es consciente de la **importancia de la comunicación entre maestra y niños y entre los propios niños para el desarrollo del proceso**. Por lo que respecta a la **comunicación adulto – niño**, materializa la responsabilidad docente de reorganizar el discurso para favorecer el proceso de aprendizaje: su planteamiento incluye por tanto un trabajo compartido en la **elaboración significativa de un discurso oral formal**, propio de una situación de enseñanza y aprendizaje significativa. Además, la maestra considera intrínseca al proceso, útil y positiva la **interacción entre iguales**, que caracteriza como **dependiente de su gestión como maestra aunque también admita posibilidad de interacción autónoma y válida**. Este planteamiento reafirma la asociación de su visión de la interacción en el aula con la del **constructivismo social transformador**.

La conciencia de que la comunicación es intrínseca a los Proyectos de Trabajo está clara, pero no así, al menos desde su respuesta, la objetivación de la comunicación como objeto de enseñanza y aprendizaje en el marco de los PT.

**3. La lengua oral en el aula:** a través de estas cuestiones nos proponemos explorar en la conciencia de las maestras respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua oral en la etapa, a través de la reflexión sobre los objetivos que se plantean, las prácticas que realizan, las agrupaciones que promueven y la evaluación del proceso que llevan a cabo.

#### **Resumen de la respuesta obtenida:**

Paz concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la Educación Infantil como una experimentación constante motivada por la voluntad de conseguir en cada caso un propósito comunicativo concreto, y considera un objetivo

hacer conscientes a los niños de la utilidad de la lengua. Menciona la importancia de la expresión individual, pero subraya continuamente la dimensión interpersonal de la comunicación, y del propio proceso de aprendizaje del sistema de la lengua. Identifica esta visión interactiva y experiencial del aprendizaje con la etapa de Infantil, puesto que apunta que es posible que en otras etapas se plantee de otra manera.

Respecto de los objetivos que se marca para el grupo de cuatro años, Paz muestra su duda sobre la necesidad de prefijar unos objetivos, justificando su planteamiento mediante la defensa de un proceso de enseñanza y aprendizaje comunicativo de la lengua, que relaciona con una progresiva exigencia de precisión y adecuación en el uso lingüístico. Desde su papel de maestra, considera que más que marcarse unos objetivos determinados, se trata de ayudar a los niños a experimentar en el uso de la lengua en situaciones comunicativas. Por último, alude a la gran capacidad de aprendizaje infantil, y a la naturaleza recurrente y asistemática del proceso, que el docente debe respetar en su intervención. Aunque en ocasiones procure organizar el aprendizaje, Paz considera que no se trata de un proceso lineal y acumulativo, de modo que no es posible organizarlo claramente en torno a unos objetivos.

Respecto de las agrupaciones más adecuadas para la didáctica de la lengua oral, Paz no se muestra partidaria de renunciar a ninguna posibilidad. Señala el potencial que todas ellas tienen y la riqueza que implica el poder diversificar opciones. Alude a las funciones específicas que puede adquirir cada agrupación en la compleja labor de gestión del grupo.

Sobre prácticas para el desarrollo de la lengua oral, Paz considera que no realiza ninguna actividad de lengua para lengua, sino que las situaciones de enseñanza y aprendizaje emergen desde la conversación que se establece en el grupo. Valora cada práctica propuesta, pero toma partido por las que se pueden adscribir a un enfoque comunicativo mientras que ironiza con las que le resultan más propias de un enfoque estructural, que considera propias de una práctica ya superada. Insiste en que el planteamiento didáctico no obedece a una lógica estructural, sino comunicativa, de modo que la práctica de elementos lingüísticos no es una meta sino la una consecuencia

de la práctica de la comunicación, que es constante en todo momento y se da respecto de cualquier tema, puesto que la lengua oral es el medio para toda la actividad conjunta.

Respecto de la evaluación del proceso, Paz niega rotundamente llevar a cabo un seguimiento sistemático del aprendizaje de los niños, aunque sí dice observar de manera global cómo van mejorando en función de cómo les va conociendo. Identifica evaluación con prevención de patologías, y afirma haber sustituido estos procedimientos por la observación intuitiva de las prácticas comunicativas, puesto que desconfía de la validez y la necesidad de otros procedimientos en su planteamiento. Percibe la evaluación que realiza como cualitativa, global y establecida en función de criterios comunicativos, que además no tiene sistematizados. No se trata de que su sistematización no se corresponda con los propuestos en el cuestionario, sino que no expone una sistematización. Cierra la exposición aludiendo a que sí hay una cierta evaluación debida a la importancia que la lengua oral tiene en la Educación Infantil.

No especifica las características de la Didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil, sino que se limita a insistir en el protagonismo que ésta adquiere puesto que es el medio a través del que se realiza toda actividad, mencionando la existencia de diferencias en cuanto al nivel de uso de la lengua entre los niños de tres, cuatro y cinco años. Subraya el grado de autonomía adquirido por los niños de cuatro años respecto de la lengua oral y el potencial para su desarrollo que eso implica.

### **Conceptualización:**

Paz se enmarca en un **enfoque comunicativo propio del constructivismo social**, puesto que considera el proceso de aprendizaje del sistema lingüístico como origen y consecuencia de la socialización. De este modo, concibe el proceso como asistemático y recurrente, y en esos aspectos encuentra su riqueza y potencialidad, por lo que considera reduccionista el marcar objetivos.

Paz muestra una gran conciencia de las diferencias que existen entre las diversas agrupaciones posibles para el trabajo en el aula, de modo que parece trabajar desde una

flexibilidad responsable en la gestión del grupo, que le permite activar estrategias conscientes dirigidas a fines específicos.

**No hay un artefacto didáctico, pero sí hay conciencia de cómo se produce el aprendizaje.** No considera que el aprendizaje de la lengua se deba organizar como un fin en sí mismo, sino que emerge desde la propia práctica y la función docente consiste en la promoción de actividad verbal significativa. Además, se opone a un enfoque didáctico que se base en una práctica de elementos estructurales, puesto que considera que éstos se adquieren como consecuencia de la práctica comunicativa, que relaciona con la socialización y la experiencia, y con toda actividad escolar. Hay por tanto una objetivación de la actividad que se realiza y de los logros que comporta, pero siempre como un producto de la actividad que se despliega en el aula, de modo que Paz se integra en un planteamiento didáctico extensivo.

**No hay una sistematización de la evaluación,** pero sí hay una observación global de la capacidad de comunicación. No tiene interiorizados los criterios sobre los que realiza la evaluación, pero sí afirma que se trata de criterios comunicativos.

**No hay una identificación de un enfoque didáctico para la lengua oral propio de la Educación Infantil frente a Primaria,** simplemente una caracterización de la importancia de la oralidad en Infantil y una descripción de los grados de desarrollo de la capacidad de comunicación lingüística en los grupos de tres, cuatro y cinco años.

<p><b>4. La Asamblea:</b> a través de este bloque de preguntas, queremos profundizar en la naturaleza que adquiere la práctica de la Asamblea de clase en cada una de las aulas, así como sobre su función para la enseñanza de la Lengua oral y la conciencia de la intervención en este sentido que tienen las maestras.</p>
--

#### **Resumen de la respuesta obtenida:**

Para Paz, la Asamblea es un momento de socialización de todo el grupo dirigido a compartir tanto cuestiones relativas a la organización de clase y la convivencia, como

al aprendizaje. Cree que el potencial de la práctica de la Asamblea es mayor, pero considera que no es posible aprovecharlo debido a la edad de los niños.

Así, la Asamblea tiene la función de vertebrar al grupo y permite entregar a los niños su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que en ella los niños pueden expresar sus intereses, y la maestra puede acceder a ellos. Paz añade que no la considera tal si no están todos los niños, y que no puede prescindir de ella en su práctica.

Paz considera que la Asamblea es un espacio apto para la experimentación de la comunicación en grupo, y apunta que puesto que los aprendizajes comunicativos se deben a la repetición de experiencias de comunicación, la repetición de la Asamblea en clase promueve el desarrollo de la capacidad de comunicación.

La Asamblea se concreta como una rutina diaria, aunque pueda proponerse también en algunos momentos de forma espontánea, es necesaria cada día porque de ella surge la actividad de clase.

En ella se abordan temas diversos, relacionados con la vida del aula o con los procesos de enseñanza y aprendizaje que estén en marcha a través de un Proyecto de Trabajo. Los temas de los Proyectos de Trabajo son seleccionados a partir de intereses de los niños observados en la Asamblea o bien son propuestos por la maestra, pero siempre negociados en la Asamblea.

La interacción en la Asamblea responde a dos posibles estrategias: la maestra promueve la intervención espontánea de los niños, o bien los niños participan en función de una planificación previa. En ambos casos Paz se muestra partidaria de ser flexible con los niños que no intervienen por iniciativa propia, tratando de motivarles sin imponerles la participación.

La función de la maestra en la Asamblea es la de andamiar el discurso compartido, función que también cumplen los niños en el proceso de negociación del



significado, aunque Paz no ha comprobado si los niños son capaces de gestionar la interacción en la Asamblea.

Sobre las estrategias que utiliza para motivar a la participación, Paz recurre a la lógica del Proyecto de Trabajo; así, por ejemplo, aquello que hayan tenido que investigar para el Proyecto debe transmitirse al grupo. Alude en este momento a la necesidad de la reestructuración de la información por parte del docente. Cita una estrategia que considera especial, porque es consciente de que no es del todo significativa desde el punto de vista comunicativo, pero sí motivadora para los niños: cada día uno de los niños se encarga de anunciar qué tiempo hace, lo que provoca que el resto del grupo le obligue a respetar la misma pauta, atendiendo a la forma utilizada. En respuesta a una pregunta específica, también menciona el recurso a la noticia, y cita además otro recurso: la dinámica que siguen cuando hay un cumpleaños, en que todos los niños deben decirle algo al que celebra con ellos su cumpleaños. Paz apunta que en estos casos procura que los niños no se limiten a repetir una misma pauta de intervención sino que cada uno de ellos se implique para expresarse de forma genuina.

Paz es consciente de la función de su intervención en la Asamblea, que se dirige a conseguir que la comunicación sea eficaz y adecuada en función de una lógica comunicativa, lo que supone atender tanto a aspectos de organización del discurso como a aspectos formales.

### **Conceptualización:**

**La Asamblea es una rutina de socialización abierta a diferentes temas y funciones**, tanto de relación en el grupo y de organización de la vida del aula como de establecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje relativos al PT que se encuentre en marcha. Por tanto, no se considera en cuanto que género discursivo, sino como un formato de interacción en el que caben diversas organizaciones discursivas. El hecho de que Paz manifieste no aprovechar del todo su potencial podría indicar que siente una carencia que le impide enmarcar su práctica en un modelo didáctico intensivo para la lengua oral, pero, dada la falta de objetivación de la unidad género discursivo, creemos

que se refiere a las posibilidades de autogestión del grupo vinculadas a la Asamblea en el modelo de Freinet.

La función educativa principal que Paz otorga a la Asamblea es la promover la socialización en el grupo, y apunta la consecuencia que esto tiene para el desarrollo de la comunicación y habilidades sociales al tiempo. **Integra la Asamblea en un enfoque comunicativo propio del constructivismo social en una dimensión extensiva**, tanto para la socialización como para el desarrollo de la lengua oral.

La Asamblea se organiza como rutina diaria, con un tiempo y un espacio determinados, aunque flexibles dentro de unos límites que marcan los propios niños, y se dirige a organizar la labor del aula. **La Asamblea se define por la naturaleza puramente verbal y grupal de la actividad que se desarrolla en ella, frente a otra actividad escolar**. Esta actividad verbal es significativa y en ella es determinante la negociación del significado y el establecimiento de acuerdos entre maestra y grupo, sobre todo en el contexto de la metodología de los Proyectos de Trabajo, puesto que la Asamblea se convierte en el lugar de gestión verbal de todos los aprendizajes ligados al desarrollo del Proyecto. **La Asamblea se funde con la lógica de los Proyectos de Trabajo**, perdiendo así su entidad de espacio de autogestión para convertirse en el foro principal en el que gestionar entre todos la actividad derivada del Proyecto.

**La gestión de la interacción en la Asamblea es flexible**, los niños son motivados a la participación pero no se les impone; debe ser consecuencia de su implicación en el tema tratado. Por otro lado, la intervención más inmediata en la Asamblea atiende tanto a aspectos de organización del discurso como a aspectos formales. Además, **la gestión de la interacción depende de la maestra**. Aunque los niños también se impliquen con la maestra en la construcción del discurso conjunto, no les ha dado la responsabilidad de la gestión del grupo. La participación de los niños en la Asamblea es significativa, de modo que la maestra interviene para evitar que la interacción se reduzca a la simple repetición de una pauta que haya perdido su sentido.

**5. Conversación libre posterior a la entrevista:** el discurso de la maestra no está suscitado a partir de cuestiones prefijadas, sino que se genera espontáneamente y funciona como conclusión de la entrevista.

**Resumen de la intervención de Paz:**

Paz concluye su intervención apuntando que no cree que el contexto escolar sea tan natural en la escuela como en contextos de crianza, aunque le gustaría que lo fuera. Demanda formación para obtener seguridad.

**Conceptualización:**

Paz muestra la **necesidad de una formación específica** que le permitiera sistematizar una manera de hacer, sobre todo para poder actuar con más seguridad en el contexto específico de la escuela.

### IV.1.3. Interpretación de la interacción en las sesiones de Asamblea:

A continuación, exponemos la interpretación de la interacción generada en cada una de las sesiones analizadas<sup>133</sup>. Para ello, contextualizaremos cada una de las sesiones y a continuación expondremos los rasgos que explican su funcionamiento.

#### IV.1.3.1. Sesión 1

Los niños se encuentran sentados en corro en el lugar habitual de reunión de su aula, en torno a un banco en el que se sienta la maestra. Paz, como responsable del grupo de 4 años, es quien gestiona la interacción con los 19 niños que han asistido ese día al colegio. La sesión se desarrolla al final de la mañana, en un periodo de tiempo entre el recreo y diversas actividades de aprendizaje o juego libre con las que se cierra la actividad de la mañana.

La maestra gestiona una conversación entre los niños dirigida a activar sus conocimientos previos sobre un museo que van a visitar en los próximos días, y a organizar los intereses de los niños para poder planificar una serie de preguntas para formular durante la visita. Esta actividad viene dada por el desarrollo de un PT sobre *El Mar*, de modo que es dependiente de la metodología de enseñanza y aprendizaje que se sigue en la escuela.

La estructura de la sesión es la siguiente: consta de una única secuencia, pues la temática y objetivo de la interacción no varía, que se dirige a preparar la visita al Museo Marítimo. La secuencia se divide en 4 intercambios, que se corresponden con cambios en la gestión de la interacción por parte de la maestra.

Las posibilidades de la sesión analizada para la didáctica de la lengua oral se relacionan con la presencia implícita de la oralidad en el aula, ya que los niños se involucran en un discurso conjunto, gestionado por la maestra, sobre cuestiones

---

<sup>133</sup> La transcripción completa de las sesiones y el análisis local de la interacción generada se encuentra en el volumen de anexos a este trabajo.

relativas al museo que, siguiendo la lógica de los Proyectos de Trabajo, buscan generar aprendizaje en socialización desde una orientación indagadora. En los dos ejemplos siguientes se observa cómo la alusión a realidades que se están conociendo mediante el PT conlleva una exigencia discursiva, sobre la que la maestra incide al pedir la continuidad de las intervenciones para posibilitar una exposición de los conocimientos de los niños. A continuación ponemos ejemplos de este comportamiento (31, 35, 42, 71):

- 29) M: de uno en uno / a ver / qué más cosas me queréis decir / Lucas Ruiz por ejemplo
- 30) Lucas R: ha / había una ballena / mamá / y una / y una cría
- 31) M: ¿había una ballena mamá / y una cría / en el museo?
- 32) Lucas R: sí pero estaban en huesos
- 33) M: aaah / ah ah /
- 34) Sonia L: \_\_\_\_\_ y estaban muertas
- 35) M: \_\_\_\_\_ y ¿cómo es que estaban en huesos? / ¿qué es eso?
- 36) Carmen: porque se las habían comido
- 37) Lucas R: no porque / porque eran muy grandes y / y todas las / y y donde metían a los peces no eran muy grande / para meterlo ahí
- 38) M: ah por
- 39) Sonia L: porque algunas ballenas / no están en huesos
- 40) M: algunas ballenas no están en huesos
- 41) Sonia H: sí lo están
- 42) M: \_\_\_\_\_ pero ¿están en el museo las ballenas / que no están en huesos / están allí en el museo?
- 
- 69) M: a ver / si somos capaces de enterarnos ((varios hablan a la vez)) / VALE vale vale / vamos a parar un poquitín porque habéis dicho tantas cosas / que ya me parece a mí que hay que parar / Pablo / a ver / todas esas cosas / decimos que las hay en el museo / Roberto / que no ha dicho nada y está con el dedo ahí / a ver / qué quieres decirnos
- 70) Roberto: que hay agua
- 71) M: hay agua / importantísimo / claro / importantísimo / ¿por qué es importantísimo eso Roberto? / ¿eh? / ¿por qué?
- 72) Roberto: porque si no hay agua se mueren
- 73) M: claro / porque si no hay agua / porque si no hay agua se mueren / claro
- 74) Alejandro: pero los cangrejos pueden andar
- 75) M: los cangrejos pueden andar / bueno / pues ahora yo quería deciros (...)

Aunque hablamos de una dimensión implícita de la oralidad, el hecho de que la propuesta de la maestra se dirija a demandar de los niños, en primer lugar, la exposición de información ya conocida sobre el museo, y, posteriormente, la formulación de preguntas relativas al museo provoca que emerja una cierta pauta de discurso como objeto de enseñanza y aprendizaje. Así, encontramos también una enseñanza explícita de modelos de discurso, pero en una dimensión extensiva, puesto que el objetivo discursivo no llega a ser independiente respecto de la actividad general del Proyecto de Trabajo, y por tanto, no llega a establecerse una secuencia didáctica en la que quepa un trabajo sistemático y reflexivo de “contextualización, planificación, selección y desarrollo de los contenidos temáticos, y textualización” (Dolz y Schneuwly, 1998: 85), que permita una objetivación de un género público como podría ser una entrevista al guía del museo, sino que el proceso se desarrolla en una estrecha dependencia del contexto inmediato.

Así, ya en el intercambio 1 se menciona la necesidad de planificar el discurso:

- 7) M: Daniel / y ya como estuvimos trabajando lo del museo marítimo hace tanto tiempo ya no sé / ya no sé si nos acordamos siquiera de lo del museo / ni qué es lo que sabíais / ni qué es lo que queréis saber / así que / nos vamos a poner a pensar / a ver / no / quién ha dicho algo por ahí / ha dicho algo por ahí

Y esta exigencia se torna más clara en los intercambios 2 (95) y 4 (220 - 222):

- 95) M: (...) ahora cada uno / va a pensar alguna cosa / que le interese mucho saber / del museo marítimo / le interese mucho / saber / del museo marítimo / (...) / bueno / vais todos ahora a pensar / cada uno va a pensar lo suyo / qué os gustaría / Andrés / a Sonia / a Lucas / qué os gustaría a vosotros conocer / de aquello que hay en el museo / o de los peces / que no lo sabéis / y que sí que os gustaría conocerlo / a ver quién

- 220) M: vale / bueno / vamos a ver / tenemos ahora / que pensar cada uno / una pregunta / cada uno vamos a pensar una pregunta / que le vamos a hacer cuando vayamos al museo / a la chica que nos va a llevar / por todo el museo / Mario / a ver / tenemos que pensar una pregunta

- 221) Mario: / eeh

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

222) M: / no / no me la digas / de momento la vamos a pensar / qué le vamos a preguntar / del museo / a la guía que nos lleve por ahí por todo el museo / enseñándonos

Vemos también que la maestra ofrece modelos de discurso, que pueden originarse como reformulaciones de las aportaciones de los niños:

10) Sonia H: peces

11) M: peces / que había peces en el museo / ¿no?

-----

225) Eva: y yo si hay pulpos

226) M: tú le vas a preguntar si hay pulpos

O bien venir dados por la maestra:

127) M: (...) ahora yo os pregunto / alguno de vosotros sabe / por ejemplo por ejemplo / si los peces / ¿dormirán los peces?

(...)

135) M: a ver y qué más cosas / por ejemplo / si duermen los peces / ¿qué más cosas nos gustaría saber?

El hecho de trabajar en la inmediatez de la acción provoca una tensión entre tres factores: la propuesta que la maestra hace al grupo, sus expectativas respecto de la naturaleza de la participación de los niños y las aportaciones reales de éstos. Así, se establece una negociación entre maestra y niños, que provoca que la pauta de intervención prevista sea finalmente sustituida por otra que emerge desde el contexto inmediato. En el ejemplo siguiente, se observa cómo la pauta prevista “qué te gustaría saber” se cambia por “me gustaría descubrir”, y sirve de modelo para el resto de los niños que participan:

118) M: scch / no quiero / a ver / vamos a ver si no me habéis entendido bien lo que yo he / he querido decir / vamos a ver / que nos gustaría saber / de todo lo que allí en el museo / por ejemplo / a ti te gustaría descubrir caballitos de mar / muy bien

119) Eva: y a mí también

120) M: y a ti / no / pero ya no te vale que todos queráis descubrir caballitos / otra cosa diferente

121) Alejandro: yo pulpos

- 122) M: a ver Carmen / a ti qué te gustaría  
123) Carmen: delfines  
124) M: te gustaría descubrir delfines  
125) Carmen: ((asiente con la cabeza))  
126) M: bien / delfines

Observamos también que cuando la lengua oral emerge como objeto de enseñanza y aprendizaje explícita, en una dimensión extensiva, no es considerada de forma independiente, sino que la atención a la oralidad es consecuencia del interés por la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita desde una perspectiva comunicativa. En efecto, durante la sesión la maestra escribe las aportaciones de los niños en un papel continuo que sitúa a la vista de todos, y termina la sesión proponiendo a los niños escribir las preguntas que habían formulado oralmente. Podemos considerar, por tanto, que el interés por la práctica del discurso oral es dependiente del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita, de forma que la sesión de Asamblea está derivando su potencialidad para la práctica significativa del discurso oral en la EI hacia una actividad de planificación oral de textos escritos.

Previamente<sup>134</sup> hemos señalado que aunque desde un enfoque comunicativo se considera que los aprendizajes de la oralidad y la escritura son interdependientes, es preciso un trabajo específico en lengua oral en contextos escolares. En el caso de esta sesión, podemos ver que la voluntad de la maestra de tomar nota de todo lo que ocurre en el aula, aunque puede valorarse como una oportunidad para dotar de mayor formalidad al discurso oral, no provoca este efecto, sino que repercute en un descuido de la intervención en la acción para promover la experimentación comunicativa de los niños, y en la aceptación casi inmediata de sus intervenciones.

- 127) Alejandro: y cangrejos  
128) M: ¿y cangrejos hay también?  
129) Iván: y mares  
130) Lucas R: y también juguetes de animales / del mar  
131) M: y juguetes del mar / a ver / vamos a ver  
132) Daniel: y cachalotes

---

<sup>134</sup> Ver pp. 12 y 13 del Capítulo II.



133) M: y cachalotes / vamos a ver

A pesar de esto, observamos algunos momentos, escasos, en que la maestra solicita a los niños que reelaboren sus intervenciones para que resulten más adecuadas a la pauta prevista, promoviendo un grado de reflexión en la acción, como en el siguiente ejemplo:

245) Lucas L: si hay ballenas

246) M: ¿tú que le quieres preguntar si hay ballenas?

247) Lucas L: ((asiente con la cabeza))

248) M: ¿sí? / ¿si hay ballenas de verdad?

249) Lucas L: esqueletos ((asiente con la cabeza))

250) M: tú / pero tú qué le quieres preguntar a la chica

251) Lucas L: que si hay ballenas

252) M: que si hay ballenas / muy bien / y Rafael qué quiere preguntar

La maestra hace notar la pauta discursiva requerida, pero no media para la reelaboración de las intervenciones infantiles. Esto demuestra que la maestra se esfuerza por adaptar la exigencia del reto comunicativo propuesto a las capacidades de los niños, buscando un equilibrio entre la necesidad de que éstos se impliquen en el logro de la eficacia y la adecuación, planificando sus intervenciones e interviniendo de una forma reflexiva, y el respeto por sus posibilidades expresivas. El resultado es un discurso natural, que permite la expresividad y espontaneidad en las intervenciones infantiles frente al reto comunicativo que se les propone.

56) Lucas R: también / hay una foca pero de verdad no

57) M: ah / y ¿cómo es eso de que no es de verdad?

58) Lucas L: están en huesos

59) Lucas R: está en / pero hay una foca que está en /en / en piedra

60) M: ah / está en piedra / ah

Esta naturalidad se observa también en la organización de la interacción. La maestra opta por dar a los niños la responsabilidad de decidir si participan y en qué momento, asumiendo por tanto que los niños saben cómo intervenir en el discurso conjunto de aula, y respetar los turnos. Esta forma de organizar la interacción favorece

la práctica significativa del discurso en grupo en condiciones de naturalidad y resulta motivadora. Sin embargo, también conlleva un reto comunicativo alto para los niños, de modo que al no asegurarse la participación de cada uno de ellos, puede favorecer a los hablantes más decididos y dejar fuera a quienes no acostumbran a participar.

Por otro lado, esta manera de organizar la interacción es arriesgada desde el punto de vista del mantenimiento del control. Además, se trata de un grupo numeroso y una sola maestra, lo que hace difícil la gestión de un discurso reflexivo. En efecto, a medida que avanza la sesión, la maestra debe hacer emerger una organización que, aunque no llega a ser radial, puesto que la participación sigue dependiendo de la iniciativa de los niños y no se promueve la continuidad de cada turno de palabra, se caracteriza por permitir a la maestra imponer un cierto orden en la gestión de los turnos de palabra.

- 25) M: ((varios hablan a la vez; sube el tono de voz y coloca a algunos en el corro; varios tienen levantada la mano)) un momentito que no me entero / qué tenemos que hacer / qué tenemos que hacer para hablar / cuando estamos todos así juntos / qué tenemos que hacer / qué hay que hacer / ¿qué hay que hacer?
- 26) Eva: levantar la mano
- 27) M: levantar la mano / y ¿lo decimos todos al tiempo? / ¿cómo lo decimos? /
- 28) Sonia L: de uno en uno

Durante toda la sesión la maestra permite que los niños se complementen unos a otros en las intervenciones que van conformando el discurso, moderándolas, pero sin promover la interacción directa y autónoma entre los iguales. De este modo, no observamos un fomento de la autonomía en la participación infantil en el discurso del aula ni una concepción de la Asamblea como un espacio autogestionado por los niños. Como resultado, las intervenciones infantiles resultan en un discurso más acumulativo que realmente conjunto:

- 162) M: descubrir / un pulpo descubrir / descubrir un pulpo / muy bien
- 163) Lucas R: descubrir orcas
- 164) M: descubrir orcas / bueno a ver / ¿alguien sabe
- 165) Roberto: descubrir peces

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

Se observa por tanto una falta de estrategias para organizar la interacción entre iguales en un grupo numeroso, aunque en fragmentos como el que sigue, ejemplo de organización del discurso conjunto orientado a la indagación, la maestra insinúa en 211 apoyar una interacción entre iguales dirigida a desarrollar la autonomía de la participación de los niños:

- 186) M: ¿sardinas les echarán de comer? / ¿les echarán a todos lo mismo? / ¿les  
echarán a los pulpos / al pez espada / a las / a todos les echarán lo mismo de comer?
- 187) Varios: sííí
- 188) Varios: noooo
- (...)
- 194) Roberto: a los tiburones no les echan
- 195) Andrés: una serpiente de mar
- 196) Roberto: / porque los tiburones se comen los  
peces
- 197) M: a los tiburones no les echan porque se comen los peces / ah / oye
- 198) Alejandro: y también las / ballenas / se comen los tiburones
- 199) M: las ballenas
- 200) Carmen: hay serpientes de mar
- 201) M: se comen los tiburones /¿tú crees?
- 202) Daniel: sí / y los tiburones se comen a los cangrejos
- 203) Lucas R: el que es más grande que el otro / se lo come
- 204) M: ah / el que es más grande que el otro se lo come
- 205) Daniel: y los tiburones se comen a los cangrejos
- 206) Pablo: hay luchas con los peces
- 207) M: ¿y las ballenas entonces comen peces muy grandes? / ¿porque son muy  
grandes ellas?
- 208) Daniel: Paz ((levanta la mano))
- 209) Alejandro: no / porque las ballenas tienen la garganta pequeña
- 210) Pablo: XXX
- 211) M: ah mira lo que dice Alejandro
- 212) Carmen: serpientes
- 213) Sonia L: a las ballenas no les echan nada de comer porque están en hueso
- 214) M: ah / ah / claro / a las ballenas no les tienen que echar nada de comer
- 215) Eva: pero porque tienen la garganta muy chiquitina
- 216) M: porque tienen la garganta muy chiquitina / bueno / vamos a ver

En resumen, en esta sesión la Asamblea es un espacio de conversación que está absolutamente al servicio del Proyecto de Trabajo, en el que además de la presencia implícita de la lengua oral como instrumento de construcción del conocimiento en socialización es posible encontrar una didáctica extensiva de la lengua oral. Esta práctica de la lengua oral permanece muy dependiente del contexto inmediato, dando lugar a un discurso que se mueve entre la expresividad y espontaneidad infantil y la voluntad, por parte de la maestra, de promover reflexión discursiva en la acción, que se ve debilitada por esa dependencia del contexto.

#### IV.1.3.2. Sesión 2

Los niños se encuentran sentados en corro en el lugar habitual de reunión de su aula, en torno a un banco en el que se sienta la maestra. Paz, como responsable del grupo de 4 años, es quien gestiona la interacción con los 21 niños que han asistido ese día al colegio. La sesión se desarrolla al final de la mañana, en un periodo de tiempo entre el recreo y diversas actividades de aprendizaje o juego libre con las que se cierra la actividad de la mañana.

La maestra propone a los niños aprovechar el espacio de conversación para felicitar a una de las niñas del grupo, Ana, por su cumpleaños. Tras llevar a cabo una dinámica para que todos puedan dirigirle unas palabras a la niña, se genera una conversación espontánea entre los niños, que la maestra modera. Esta sesión de Asamblea se desarrolla con independencia del Proyecto de Trabajo que se encuentra en marcha, y en ella adquiere más importancia la socialización y la convivencia en el grupo.

La sesión se estructura en dos secuencias, determinadas por la temática y objetivo de la interacción. La primera de ellas se corresponde con el cumpleaños de Ana, y la segunda con la conversación sobre la película *Buscando a Nemo*. La primera

secuencia se divide en 22 intercambios, y la segunda en 13 (desde el 23 al 35), estructurados por cambios en la gestión de la interacción por parte de la maestra.

#### IV.1.3.2.1. Secuencia 1

Durante la primera secuencia, la maestra implica a los niños en la celebración del cumpleaños de Ana. La dinámica que propone es consabida por los niños, pues se repite en ocasión de cada cumpleaños, y consiste en que cada niño felicite a su compañera. Esto constituye un reto discursivo para los pequeños, ya que cada uno de ellos debe pensar lo que quiere decir y dirigirse a la niña para felicitarla, asumiendo el protagonismo de la interacción. La maestra se encarga de moderar el este discurso, que se articula en función de una pauta conocida por los niños, y por tanto es susceptible de ser apoyada de una forma significativa por la maestra.

Así, la presencia de la lengua oral es explícita, puesto que se objetiva la necesidad de planificar el discurso y la maestra apoya su textualización, pero se mantiene en una dimensión extensiva porque no se materializa una secuencia de enseñanza y aprendizaje, sino que se genera una situación que exige la práctica de la comunicación oral en contexto y puede dar lugar a una práctica reflexiva.

La maestra promueve la planificación del discurso, que se liga estrechamente a la afectividad:

- 31) M: de la manita / dame la mano / bien juntitos / sch sch / y ahora / todo el mundo tiene que pensar / su buen deseo para ella / ¿eh? / a ver qué le vamos a decir / precioso / no / primero cerramos los ojos / ponemos las manos juntas °(y lo pensamos todo muy fuerte fuerte)° / scccchhhh / y ahora ya soltamos la mano / y ¿ya lo tenemos? //
- 32) M: Iván ¿ya has pensado algo bonito para decirle? / a ver / dile a Ana

Y apoya la textualización de las felicitaciones que los niños dirigen a su compañera, y de los consiguientes agradecimientos de Ana:

- 101) M: (...) Andrés/ venga

- 102) Andrés: eh / que voy a jugar siempre con ella  
103) M: muy bien / pues dile / Ana / yo voy a jugar siempre contigo / tú díselo a ella  
104) Andrés: yo siempre voy a jugar contigo  
105) M: mmm / ¿estás contenta?  
106) Ana: sí  
107) M: muy bien (...)

Paz no ofrece modelos de discurso previos a las aportaciones de los niños. Por otro lado, la objetivación de la práctica de lengua oral se relaciona con la expresividad, puesto que la espontaneidad de la comunicación infantil es aceptada sin requerir una mayor adecuación a un modelo adulto, como se observa en la frecuencia del recurso de la hetero-repetición de las palabras infantiles:

- 50) Pablo: que tienes / que tiene la lengua muy preciosa  
51) M: tiene la lengua muy preciosa

Pero también hay un interés por alcanzar un cierto grado de formalidad, localizado en la voluntad, demostrada por el apoyo docente, de que las intervenciones infantiles se adecuen a una pauta de discurso directo entre los niños:

- 111) Julio: voy a jugar con ella  
112) M: díselo  
113) Julio: que voy a jugar contigo siempre  
114) M: ah eso es / muy bien / voy a jugar contigo siempre / a ver Rafael

Paz cuida igualmente que los niños vayan adquiriendo autonomía a la hora de gestionar la comunicación entre iguales en un contexto formal como el de la felicitación en público:

- 60) Roberto: que va jugar siempre / con ella  
61) M: siempre contigo va a jugar / sch / ((a Pablo, que susurra algo)) tu turno ya pasó / muy bien / ((a Ana)) ¿le dices algo a Roberto?  
62) Ana: sí  
63) M: ¿qué le dices?  
64) Ana: gracias

La organización de la dinámica es radial, es decir, la maestra demanda la participación de cada uno de los niños que está en el corro. Esta organización no resulta rígida en el contexto de la propuesta, porque está muy favorecida por la afectividad positiva que impregna toda la secuencia y el respeto de la maestra por la expresividad infantil. Además, la maestra la aplica con flexibilidad, de modo que cuando hay alguna aportación fuera de turno que resulta significativa para el discurso, es aceptada e integrada en el discurso común:

74) Sonia H: que / que la voy a invitar todos los días que quiera / a mi cumple

75) M: todos los días que quiera a tu cumple

76) Clara: todos los días no / en su cumple

77) M: en tu cumple / claro / todos los días no / en tu cumple

78) Julio: y cuando sea una vez / otra vez otra vez

79) M: cuando sea otra vez otra vez otra vez / cada vez que cumpla / muy bien

El control se logra así a partir de la implicación de los niños en la actividad conjunta.

En conclusión, se produce un notable equilibrio entre la ambición de la propuesta, que hace emerger una secuencia para la práctica explícita de la lengua oral, y su resultado en el grupo. La propuesta se ve favorecida por la motivación que genera el hecho de celebrar juntos un cumpleaños, y la necesidad que sienten los niños de participar en la dinámica, así como el protagonismo que adquiere la niña que celebra su cumpleaños, provocan que la gestión radial del discurso sea significativa y natural.

#### IV.1.3.2.2. Secuencia 2

Por lo que respecta a la segunda secuencia, la maestra no hace una propuesta, sino que adopta el papel de moderadora de una conversación que los niños construyen espontáneamente sobre una película que han visto juntos, y que se relaciona con el Proyecto de Trabajo relativo a *El Mar*.

Así, la presencia de la lengua oral pasa a ser implícita, ya que además de ser dependiente de la socialización, cobra mayor importancia el hecho de que participen que el establecer un reto comunicativo, de modo que la maestra no se dirige a mediar para la mejora de las intervenciones infantiles. Esto no impide que se permita la expresividad infantil:

- 188) M: (...)¿y Sonia? / qué me cuenta Sonia / a ver  
189) Sonia L: que yo he visto la de buscando en el cine Nemo / y era muy guay / porque decía eh eh eh eh deja de me / perseguirme y dijo dijo el padre de Nemo eh ¿no estábamos buscando al bote blanco? ((ríe))  
190) M: ah / muy bien (...)

Sin embargo, sí conlleva que no se promueva formalidad en el discurso, es decir, no se busca el logro de la adecuación además de la eficacia. La maestra interviene para la reelaboración y la continuidad de las intervenciones que resultan poco contextualizadas o precisas, dirigiéndose por tanto al logro de una mínima eficacia y obviando la necesidad de una adecuación:

- 222) Alejandro: °(que la vi en el cine)°  
223) M: la vio en el cine y qué  
224) Alejandro: que llevaban a Nemo  
225) M: a ver / adónde le llevaron / a dónde le llevaron  
226) Alejandro: a una pecera  
227) M: a una pecera / pero cómo era la pecera / era / era / cómo era  
228) Varios: ((abriendo los brazos)) era así  
229) M: era así / era grande / bueno vale ((varios quieren intervenir, están volcados))

La organización de la interacción tiende a ser radial, ya que la maestra protege los turnos de palabra de cada niño, pero no llega serlo completamente puesto que la responsabilidad de la participación no es impuesta, sino que surge de la iniciativa de los niños, que levantan la mano para solicitar el turno:

- 215) M: (...) y ahora le toca / el turno a Juan / que se está quejando de que tiene el dedo levantado pero es que todos lo tenían y tenemos que seguir un orden te toca a ti ahora



#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

La protección del turno es flexible, puesto que en el intercambio 30, que se corresponde con el turno de Ana, la maestra incorpora intervenciones de otros si son significativas para el discurso:

- 195) Ana: que / en buscando a Nemo / Lodi / Dodi no pensaba lo que  
196) Andrés: decía  
197) Ana: / lo que hacía  
198) M: ¿no pensaba lo que hacía?  
199) Andrés: decía  
200) Carmen: lo que decía / le decía una / una vez al / al padre de Nemo / XXX  
201) Varios: ((hablan a la vez))  
202) M: ¿y es que no sabía lo que decía / o era otra cosa?  
203) Sara: es que / no sabía lo que decía / porque / la / decía / una cosa la decía y la volvía a repetir  
204) M: una cosa la decía y la volvía a repetir / y eso ¿por qué le pasaba?  
205) Lucas L: porque no tenía memoria  
206) M: porque no tenía memoria  
207) Ana: y también que / que decía / vamos a buscar el bote blanco / y decía / me voy para allá y lo decía otra vez / y es que estaba loca loca  
208) M: no no claro era que no tenía memoria / venga vamos a seguir / ((varios hablan a la vez)) / sch sch /

En la parte final de la secuencia, la maestra, manteniendo un uso implícito de la lengua oral, cambia la función de la práctica, que pasa de orientarse a la socialización a dirigirse al aprendizaje. Así, partiendo de las aportaciones previas de los niños, realiza dos preguntas para promover la reflexión infantil:

- 233) M: (...) yo le quería preguntar una cosa a Carmen que ha dicho / que no se oyó muy bien / dices que la has / eh / visto en dvd / ¿me has dicho algo así? / y ¿qué es eso del dvd?  
255) M: primero trabajamos un poco / trabajamos aquí un poquitín / y después ya / eeh / miramos una cosa / en las mesas / yo os quería preguntar / a ver si sabéis vosotros decirme / qué es / es que yo quería hacer un / qué es un anuncio / qué es un anuncio yo no lo sé / a ver si vosotros me podéis explicar

De esta forma, genera un discurso conjunto con una función heurística, que permite a los niños mostrar sus conocimientos sobre los conceptos por los que la maestra ha preguntado. El discurso generado no se concreta en una exposición clara, sino que resulta fragmentario, lo que lleva a la maestra a cerrar la sesión.

- 236) Carmen: una cosa que es redonda  
237) M: una cosa que es redonda / ¿alguien más me puede decir?  
238) Lucas R: con un agujero  
239) Sonia H: redondo  
240) M: una cosa que es redonda / con un agujero redondo / y ¿qué tiene? ((a Roberto))  
241) Roberto: °(un agujero)°  
242) M: ¿un agujero?  
243) Carmen: y que es fina  
244) M: y que es fina y ¿qué más?  
245) Ana: y y por un lado / tiene el dibujo de buscando a Nemo  
246) M: ah por un lado / tiene el dibujo de buscando a Nemo  
247) Lucas R: y es / y es de colorines  
248) Carmen: y es como lo de las cintas  
249) M: ¿ es como lo de las cintas?  
250) Carmen: es como lo de meter / el cassette  
251) M: ah / es como lo de meter el cassette  
252) Carmen: pero que es una peli  
253) M: pero que es una peli / ah / ah (...)
- 
- 267) M: en la tele habéis visto anuncios / y ¿cómo son esos anuncios?  
268) Eva: en las pelis algunas hay anuncios  
269) M: ¿en las pelis algunas hay anuncios? / en cuáles Eva / schs sch a ver en cuáles  
270) Alejandro: en las que se graban  
271) M: en las que se graban en dónde  
272) Alejandro: en la tele  
273) M: aah

El control se ha conseguido durante esta secuencia a partir de la implicación de los niños en el discurso conjunto. La secuencia da lugar a un tratamiento implícito de la oralidad, dependiente del aprendizaje de conceptos.

En resumen, en esta sesión la Asamblea es un espacio de conversación independiente del Proyecto de Trabajo, aunque en la segunda secuencia el tema de la conversación guarde una relación incidental con él. Cada una de las secuencias de la sesión tiene una función diferente para la didáctica de la lengua oral. La primera, en la que se celebra el cumpleaños de una de las niñas, conforma un espacio didáctico de tipo explícito, en una dimensión extensiva, para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral: los niños, con el apoyo de la maestra, deben dirigirse a su compañera y felicitarla de forma eficaz y adecuada en un primer espacio de socialización en ámbitos públicos como es la Asamblea. La afectividad rige toda la práctica, en la que se consigue equilibrar la exigencia discursiva propuesta con la afectividad positiva de la celebración, dando lugar a un discurso espontáneo y expresivo.

La segunda secuencia surge de la iniciativa de los niños, y en ella se da una presencia implícita de la didáctica de la lengua oral, puesto que se dirige a construir una conversación informal sobre una película que han visto en clase. El hecho de participar en el discurso conjunto adquiere importancia sobre el de la calidad de la participación, y no se propone un reto discursivo. Aunque al final de la sesión la maestra busca promover la reflexión, ésta no se dirige al desempeño comunicativo de los niños, sino a la exploración de determinados conceptos sobre los que van a trabajar, de modo que la lengua oral, permaneciendo en una dimensión implícita, se orienta hacia la indagación durante un breve periodo, aumentando la exigencia del discurso en el que se implican los niños.

#### **IV.1.3.3. Sesión 3**

Los niños se encuentran sentados en corro en el lugar habitual de reunión de su aula, en torno a un banco en el que se sienta la maestra. Paz, como responsable del grupo de 4 años, es quien gestiona la interacción con los 17 niños que han asistido ese día al colegio. La sesión se desarrolla al final de la mañana, en un periodo de tiempo entre el recreo y diversas actividades de aprendizaje o juego libre con las que se cierra la actividad escolar previa a la comida.

La maestra propone a los niños utilizar el espacio de conversación para tratar cuestiones relacionadas con el PT que está en marcha: en particular, la maestra procede a activar conocimientos previos de los niños sobre el jabalí.

La sesión se estructura en una única secuencia, dividida en 22 intercambios. El desarrollo del Proyecto de Trabajo condiciona totalmente esta sesión de Asamblea:

16) M: ((se oyen murmullos)) no / bueno YA / nos preparamos / nos preparamos ya y empezamos / hay que empezar a pensar / qué cosas / conocemos o sabemos nosotros / del jabalí / el que sepa algo / levanta el dedo / y al / al niño que le digamos / cuenta algo

Se puede observar un grado de planificación en esta propuesta de la maestra, que además se ve fortalecido por el hecho de que ella escribirá cada una de las aportaciones infantiles. Esto, aunque dota de un cierto grado de formalidad al discurso, también provoca que el tratamiento didáctico de la oralidad sea dependiente de la lengua escrita, y, en lugar de conformar un objeto autónomo de enseñanza y aprendizaje, se objetive en forma de actividad de planificación del discurso escrito.

Así, las posibilidades que tiene la sesión analizada para la didáctica de la lengua oral se relacionan con su presencia implícita, ya que los niños se involucran en un discurso conjunto, gestionado por la maestra, que busca generar aprendizaje en socialización. La maestra no ofrece modelos de discurso previos a las aportaciones de los niños, sino que los invita a la participación inmediata. Desde el intercambio 2 al 21, la construcción conjunta del discurso obedece a una dinámica de recuperación de datos ya conocidos, que son recogidos por escrito:

- 18) Fernando: que / que / que los / que los jabalís / tienen cuernos
- 19) M: ((se dispone a escribir las aportaciones de los niños)) ¿que tienen cuernos? / a ver
- 20) Sonia H: como los caracoles
- 21) M: que tienen cuernos / ¿como los caracoles?
- 22) Varios: síííí
- 23) Varios (más): nooooo
- 24) M: ¿los jabalís tienen cuernos como los caracoles?
- 25) Lucas L: de hierro

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

- 26) M: eh?
- 27) Lucas L: de hierro
- 28) M: ¿tienen cuernos de hierro? / y ¿los caracoles los tienen de hierro?
- 29) Varios: noooo
- 30) M: °(¿tienen cuernos de hierro?)°
- 31) Lucas L: los tienen de babas
- 32) M: los tienen de babas / ¿quién los tiene de babas?
- 33) Clara: los caracoles
- 34) Juan: los caracoles
- 35) Sonia L: los caracoles
- 36) M: bueeeno / muy bien

Mientras que en el intercambio 22, en que la conversación surge a partir de la observación de un dibujo, el discurso se orienta hacia la indagación:

- 272) M: (...) aquí tiene un cuerno mira / le sale / ¿de dónde le sale el cuerno Lucas R?
- 273) Juan: de la / de la cabeza
- 274) Lucas R: de la boca:
- 275) M: le sale de la boca / a ver / y si le sale de la boca / ¿vosotros creéis que es un cuerno?
- 276) Daniel: un colmillo
- 277) Lucas R: un diente
- 278) M: ¿qué es?
- 279) Varios: un diente
- 280) M: un diente / ¿cómo es ese diente? / ¿cómo se llama?
- 281) Juan: fuerte
- 282) Andrés: un colmillo
- 283) M: ¡un colmillo!
- 284) Daniel: un colmillo
- 285) M: tiene / ¿sólo tiene uno?
- 286) Sonia L y Sonia H: dos
- 287) M: dos / tiene uno / y el otro ((muestra)) / un colmillo
- 288) Daniel: tiene cuatro
- 289) M: mira / le salen de la boca
- 290) M: ((varios se acercan a mirar pero de forma muy desordenada; todos hablan)) no se / no se puede ya seguir / no podemos seguir ya más / bueno / le vamos a tener que dibujar ahora / al jabalí

La mejora en las posibilidades discursivas de los niños depende de la exigencia conceptual que adquiera la interacción, que les obliga a precisar su vocabulario. Esto es valorado por la maestra, como muestran estos ejemplos de los intercambios 6 y 19:

- 51) Alberto: °(tienen la cola como un tirabuzón)°  
52) M: tienen / mira lo que dice Lucas / esto Alberto / tienen la cola como un tirabuzón  
53) Todos: ((risas))  
54) M: ¿y cómo es un tirabuzón? / dibújamelos con el dedo / ¿cómo es?  
55) Alberto: ((hace una espiral con el dedo))  
56) M: aaaah es así / muy bien / tienen la cola como un tirabuzón (...)  
-----  
166) Alejandro: eeh / que tienen ojos / y nariz  
167) M: tienen ojos y nariz / ¿y sabemos cómo es la nariz?  
168) Lucas López: un hocico  
169) M: ¿tienen?  
170) Lucas L: un hocico  
171) M: un hocico  
172) Ana: así ((hace un gesto con la mano en la cara)) / así es la nariz  
173) M: ¿así? / ¿así es el hocico?  
174) Sonia H: nooo  
175) M: a ver / ¿cómo es?  
176) Sonia H: un redondel  
177) M: ¿un redondel? / ¿así? / ¿y qué más?  
178) Carmen: y tiene la nariz negra  
179) M: tiene la nariz negra / muy bien

Esta posibilidad de experimentación, entendida como el mantenimiento y el apoyo del turno de palabra de un niño concreto puede aumentar significativamente en aquellos casos en que los niños aportan información relevante que genera el interés de todo el grupo, como ocurre en el intercambio 13, en que a partir de la exposición de su conocimiento sobre el jabalí, Carmen es apoyada por la maestra y convierte su exposición en la narración de una anécdota:

- 100) Carmen: que salen por la noche  
101) M: salen por la noche los jabalíes  
102) Fernando: cuando soñamos

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

- 103) M: que / ¿cuando soñamos? / ¿salen por la noche cuando soñamos? / fíjate / y a ti esto  
¿quién te lo ha dicho / Carmen?
- 104) Carmen: porque vi un día un jabalí
- 105) M: ah / porque un día viste un jabalí
- 106) Carmen: y por la noche
- 107) M: ¿y cómoo / es que le viste tú al jabalí?
- 108) Carmen: porque salí con mi prima / y con un primo de / de mi primo Roberto / por la  
noche a una fiesta / a verla
- 109) M: ¿a ver la fiesta? / y que pasó
- 110) Carmen: que me encontré un / un jabalí
- 111) Raúl: ¿y que te hizo?
- 112) M: ¿y qué te hizo?
- 113) Carmen: nada
- 114) M: ah / no te hizo nada
- 115) Andrés: porque / porque estaban enroscaos
- 116) M: pero / pero ¿lo viste cerquita o un poco lejos?
- 117) Carmen: estaba cruzando por donde estábamos nosotros
- 118) M: °(aaah / él cruzaba / aaaah)° y ¿os quedasteis parados?
- 119) Carmen: ((asiente))
- 120) M: ¿y qué hizo el jabalí? / ¿corrió / o siguió su camino / ¿cómo hizo?
- 121) Carmen: siguió su camino
- 122) M: °(siguió su camino / muy bien)°

Esta variación sobre la pauta implícita de participación lleva a otros niños a intervenir tratando de seguir esta opción. La maestra no lo admite, pero realiza el rechazo a esta pauta emergente de forma atenuada:

- 200) Juan: a ver / fui a la piscina de noche / y / y por la carretera / me encontré un jabalí
- 201) M: te encontraste un jabalí / ((mirando a la cámara)) ahora se los han encontrado todos
- 202) Juan: y me lamió
- 203) M: ¿te lamió?
- 204) Juan: sí
- 205) M: ya me extraña / a ver

Esa atenuación en el rechazo se integra en el respeto que muestra la maestra por el discurso infantil, visible en la tendencia a aceptar las aportaciones de los niños mediante repetición literal:

- 124) Raúl: tiene la cola de hierro
- 125) M: tiene la cola de hierro / pero esas cosas / ¿cómo es que las sabéis vosotros así?
- 126) Alejandro y Sara: ((ríen))
- 127) Lucas R: que tienen huesos / por dentro
- 128) M: que tienen huesos por dentro (...)

Sin embargo, observamos que el hecho de que la sesión esté orientada al aprendizaje hace que aumente la exigencia de la precisión conceptual, así como su celebración de los logros en este sentido. Además de los ejemplos ya aludidos de los intercambios 19 (166 – 179) y 22 (254 – 272), antes citados, los siguientes fragmentos, tomados de los intercambios 8 y 20, lo ilustran:

- 66) Lucas López: que tienen las patas muy fuertes muy fuertes
- 67) M: tienen las patas muy fuertes °(muy fuertes)°
- 68) Raúl: y tienen hierros
- 69) M: tienen hierros ¿dónde?
- 70) Juan: en las piernas
- 71) M: ¿dónde tienen hierros?
- 72) Juan: en las piernas
- 73) Clara: no / tienen huesos
- 74) M: tienen huesos / ¿y por dónde tienen los huesos?
- 75) Sonia L: por adentro
- 76) M: por adentro

- 
- 191) Alberto: el jabalí / el jaba.. / el jabalí tiene
  - 192) Andrés: tiene las orejas más grandes que Dumbo
  - 193) Alberto: °(la parte de alante que se llama morro)°
  - 194) M: ay / el jabalí / mira lo que dice Alberto / tiene / la parte de alante que se llama
  - 195) Alberto: morro
  - 196) M: morro

La organización de la participación en los intercambios desde el 2 al 21 es radial, pero no rígida, puesto que, además de que da a los niños la responsabilidad de solicitar la palabra para poder intervenir en lugar de imponérsela, Paz permite que no participen:



#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

- 142) M: Sonia L tenía antes el dedo levantado / ¿ibas a contar algo? / o ya no  
143) Sonia L: ((niega con la cabeza))  
144) M: ¿ya se te olvidó? / bueno

E integra algunas aportaciones fuera de turno cuando éstas son relevantes:

- 66) M: ¿dónde tienen hierros?  
67) Juan: en las piernas  
68) Clara: no / tienen huesos  
69) M: tienen huesos / ¿y por dónde tienen los huesos?

Hemos observado otro criterio para aceptar o no intervenciones fuera de turno, y es la confianza que la maestra tenga en cada uno de los niños para valorar si esa intervención se genera por la necesidad de complementar el discurso conjunto, o bien es una voluntad de romper la norma de participación. Por esto, en algunos casos la maestra ignora estas aportaciones, como en el siguiente ejemplo de una intervención de Andrés:

- 112) M: ¿y qué te hizo?  
113) Carmen: nada  
114) M: ah / no te hizo nada  
115) Andrés: porque / porque estaban enroscaos  
116) M: pero / pero ¿lo viste cerquita o un poco lejos?

En los intercambios 1 y 22, la organización de los turnos de palabra viene dada estrictamente por la voluntad de guardar la coherencia discursiva, y desaparece la preocupación porque haya oportunidades de habla para la mayoría de los niños.

El control del grupo es consecuencia de la propuesta de actividad discursiva, de modo que sólo hay pequeñas referencias a la necesidad de respetar las normas de participación en el discurso conjunto, como en el ejemplo:

- 16) M: ((se oyen murmullos)) no / bueno YA / nos preparamos / nos preparamos ya y empezamos / hay que empezar a pensar / qué cosas / conocemos o sabemos nosotros / del jabalí / el que sepa algo / levanta el dedo / y al / al niño que le digamos / cuenta algo

Con todo, a medida que avanza la sesión, la atención de los niños disminuye y Paz debe imponer el control, hasta que decide cerrar la sesión:

- 246) M: callar un poco  
247) Juan: yo soy la Bambi  
248) Sonia H: mira / mira Lucas y / mírales  
249) M: bueno / ¿no se puede ya seguir hoy? / ¿no se puede seguir? / ¿no? / no sé si lo vamos a tener que dejar eh?  
(...)  
272) M: ((varios se acercan a mirar pero de forma muy desordenada; todos hablan)) no se / no se puede ya seguir / no podemos seguir ya más

Por último, durante esta sesión no observamos una promoción activa de la interacción entre los iguales en el contexto semiformal de la Asamblea. Con todo, en el intercambio 13 admite y reformula una aportación directa de Raúl a Carmen cuando ésta está narrando una anécdota, aunque en la aceptación consiguiente de la respuesta de Carmen no incluye ninguna referencia al niño:

- 111) Raúl: ¿y que te hizo?  
112) M: ¿y qué te hizo?  
113) Carmen: nada  
114) M: ah / no te hizo nada

Y en el intercambio 17 permite que los niños interactúen puntualmente sin que ella redirija las intervenciones, aunque en seguida retoma su papel de moderadora:

- 151) Lucas R: que / por la / noche / que / que / iba / iba / que iba / por la / noche / p.. / a buscar a mi hermano / y teníamos que ir por un / bosque / porque n.. / porque había una carretera cortada / y vi un jabalí  
152) M: y también viste un jabalí / fíjate / por la noche  
153) Andrés: ¿y te pegó / o te comió?  
154) Lucas R: no porque / estaba en la furgoneta / y / y el jabalí / se escapó  
155) M: ahaa / él estaba en la furgoneta y el jabalí se escapó / aaah ((sonríe irónicamente))

En resumen, en esta sesión la Asamblea está al servicio del Proyecto de Trabajo, y en ella la práctica de la lengua oral es implícita: los niños participan en la acción interviniendo para exponer oralmente sus conocimientos sobre el jabalí, lo que comporta que se esfuercen por utilizar un léxico específico. Con todo, el ajuste al género discursivo de la exposición escolar es aproximativo, no se observa un esfuerzo docente por dotar de mayor entidad a las aportaciones infantiles, sino que el hecho de que la maestra tome nota de las aportaciones provoca que la intervención oral pierda entidad frente a un posible producto escrito a medio plazo.

#### **IV.1.3.4. Sesión 4**

Los niños se encuentran sentados en corro en el lugar habitual de reunión de su aula, en torno a un banco en el que se sienta la maestra. Paz, como responsable del grupo de 4 años, es quien gestiona la interacción con los 16 niños que han asistido ese día al colegio. La sesión se desarrolla al final de la mañana, en un periodo de tiempo entre el recreo y diversas actividades de aprendizaje o juego libre con las que se cierra la actividad de la mañana.

La maestra utiliza el espacio de conversación para tratar cuestiones relacionadas con un PT que está en marcha, y que se desarrolla, en colaboración con los otros grupos de EI y de Primaria del colegio, con motivo de una conmemoración.

La sesión se estructura en una única secuencia, dividida en 4 intercambios. Paz propone una conversación respecto de un poeta sobre el que están trabajando, requiriendo la participación de los niños a través de consultas constantes, que dan lugar a diversas intervenciones, gestionadas de forma flexible por parte de la maestra.

- 1) M: scch / oye / mirad // hemos escrito ayer aquí el nombre de un señor
- 2) Juan: Fermín Portal
- 3) Varios: de Fermín Portal
- 4) M: de un señor que era un poco especial este señor
- 5) Andrés: de Fermín Portal
- 6) Juan: de Fermín Portal

- 7) M: que era muy especial / ¿por qué?

Las posibilidades de la sesión para la didáctica de la lengua oral vienen dadas por su presencia implícita, ya que no se objetiva para su enseñanza y aprendizaje, sino que la maestra valora ante todo la construcción conjunta de los contenidos que están tratando en el grupo. De este modo, el discurso se mantiene ligado al contexto inmediato.

- 18) M: es un poeta / porque además / nosotros le tenemos en el colegio el nombre a que sí / por eso / y me estuvisteis preguntando estuvisteis / queríais saber muchas cosas / sobre todo os interesaba saber / a ver cómo se llamaba  
19) Carmen: mi agüelo sabe mucho de él  
20) M: no me digas / ¿sabe mucho de Fermín Portal? / ¿y te ha contado alguna cosa a ti?

La falta de objetivación explícita de la lengua oral se refuerza además por la relevancia que adquiere la lengua escrita, de forma incidental, como ocurre en el intercambio 1:

- 30) M: ah! lo del silencio verde / luego lo escuchamos / lo del silencio verde /  
31) Juan: vale  
32) M: lo escuchamos luego / fíjate / es que / me encanta a mí que me recordéis esas cosas / lo voy a apuntar aquí lo del silencio verde / porque es que si no  
33) Ana: ¿en la pizarra?  
34) M: sí / para que no se me olvide / “silencio verde”  
35) Juan: que nunca se borra / nunca nunca nunca se borra

Y de forma sistemática, como en el intercambio 3:

- 56) M: bueno vamos a ver / yo / he estado buscando en un libro / he estado buscando cosas y he estado leyendo / porque yo no sabía cómo se llamaban sus hermanos / no lo sabía / pero / como hay unos libros muy interesantes / yo me he puesto a leer / anoche he estado leyendo leyendo leyendo // para contároslo / y pensaba que alguno de vosotros habría preguntado en casa también / pero bueno veréis / dice “la familia de Fermín Portal” dice (...)

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

Asimismo, no hay ningún ofrecimiento de modelos de discurso oral; el discurso aportado es escrito.

La organización de la interacción es muy natural. Los niños son responsables de tomar la iniciativa para participar, y la maestra gestiona sus intervenciones aceptándolas o demandando continuidad en función de su interés:

21) Carmen: mi *agüelo* sabe mucho de él

22) M: no me digas / ¿sabe mucho de Fermín Portal? / ¿y te ha contado alguna cosa a ti?

-----

39) M: cómo se llamaba su papá

40) Juan: y la tía

41) M: y la tía / y los /

42) Lucas L: abuelos

43) M: hermanos / ah! y los abuelos / bueno

44) Daniel: y las abuelas

45) M: y las abuelas / y los hijos / bueno bueno / esto no lo tenía aquí apuntado

-----

58) M: ¿vosotros sabéis qué es eso?

59) Varios: nooooo

60) M: ¿no?

61) Juan: yo sí

62) M: ¿tú sí? / a ver / ¿qué será eso de que hablan en euskera?

La maestra también demanda continuidad de las intervenciones de los niños para que se consiga la eficacia comunicativa:

215) (...) tiene otra hermana que se llama / Flora

216) Todos: ((RISAS))

217) Andrés: como una flor

218) M: como una

219) Juan: y como Floro

220) M: como una flor / y como Floro / ((a Carmen)) ¿cómo?

221) Carmen: como la película de / las hadas

222) M: ¿como la película de las hadas? / ¿de qué hadas?

223) Juan: de las flores

- 224) Ana: de las / de las / de las niñas / de la / de la / de la princesa / Aurora  
225) M: ah / de la princesa Aurora

En ningún caso observamos promoción de la reflexión en la acción, sino que las intervenciones infantiles son rápidamente integradas, convirtiendo la sesión en una interacción ágil y espontánea, en que la participación está al servicio de la construcción del discurso en la acción. Sin embargo, esta forma de gestionar el discurso no implica a todos los niños; en esta sesión, en la que se encuentran presentes sólo 16 niños, dos de ellos, Clara y Alberto, no llegan a participar. Además, lo que son iniciativas propias de los niños, no adecuadas en ese punto del discurso, pasan a estar legitimadas por demandas de la maestra respecto de lo que dicen. De este modo la maestra premia a los hablantes más participativos, probablemente a los más impulsivos.

- 165) M: Ángela / que es un nombre / de chica  
166) Juan: como mi novio / como mi novia  
167) M: como tu novia / ¿también se llama Ángela?  
168) Juan: ((asiente con la cabeza))

Durante los intercambios 3 y 4, la maestra promueve la construcción conjunta de conocimiento a partir de la información que ella aporta mediante la lectura.

- 56) M: (...) la abuela era vasca / y rezaba en euskera //// ¿vosotros sabéis qué es eso de que hablen en euskera?  
57) Juan: ¿en uskera?

Se detiene en determinados conceptos, y parte de ellos para promover la comprensión de la exposición basándose en las experiencias de los niños:

- 64) M: ¿no sabéis lo que es hablar en euskera?  
65) Ana: no sabe  
66) M: hablar / es hablar  
67) Daniel: yo sí  
68) M: ¿sí? / ¿no sabéis lo que es hablar en euskera? ¿y en inglés? / ¿hablar en inglés?  
69) Varios: yo sí / yo sí

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

Y dando mucha importancia a esas experiencias:

- 106) Eva: yo sé gallego
- 107) M: ¿tú sabes gallego? / genial / a ver qué sabes tú / qué sabes tú de gallego
- 108) Juan: yo soy pasiego
- 109) M: ay mira / escuchad a Eva

En el intercambio 4, la estrategia de promover intervenciones de los niños para la comprensión deriva en un juego: a cada aportación de nueva información por parte de la maestra, relativa a los nombres propios de la familia del poeta sobre el que trabajan, los niños responden con intervenciones espontáneas dirigidas a crear relaciones entre los nombres que la maestra aporta, y otros conceptos:

- 151) M: como Mario / sí el papá se llamaba Mario / y la mamá / la mamá se llamaba / Ángela
- 152) Todos: ((risas))
- 153) Carmen: XXX
- 154) M: mira / como una que conoce ella
- 155) Carmen: sí / como la amiga de mi prima

Esta dinámica se va tornando progresivamente más lúdica, de forma que el humor y juego se anteponen a la construcción del conocimiento en socialización:

- 185) M: como la hermana de tu abuela / Felisa / Felisa / ¿os gusta el nombre?
- 186) Juan: Felisa / con la fe de feo
- 187) M: con la fe de feo / ¿os gusta?
- 188) Ana: se parece a felicidades
- 189) M: se parece a felicidades / fíjate / Felisa
- 190) Juan: y empieza por la letra del nombre de Fernando
- 191) M: y empieza por la letra del nombre de Fernando / Felisa / ésta es Felisa / una hermana
- 192) Daniel: casi casi es el nombre de Fernando eh?
- 193) M: casi casi es el nombre de Fernando / bueno / Felisa
- 194) Carmen: tengo una tía que se llama Felisa
- 195) M: tienes una tía tú que se llama Felisa / muy bien a ver / otra hermana que se llama
- 196) Julio: Julia
- 197) M: Ángela

198) Todos: ((RISAS))

Aunque no haya una promoción específica por parte de la maestra, se observa el interés infantil por jugar con los sonidos:

261) M: Leonardo

262) Lucas L: como un petardo

263) M: como un león / Leonardo (*insiste en la pronunciación*)

264) Andrés: como un petardo

265) Fernando: como un petardo

266) M: ¿Leonardo como un petardo?

267) Fernando: sí / porque se parece el nombre

268) M: porque se parece el nombre / Leonardo como un petardo

(...)

272) M: (...) y luego / una hermana que se llamaba Emilia

273) Todos: ((RISAS))

274) Eva: como un Emilio

275) Juan: semilla

276) M: semilla / ah / semilla / con la que nacen las flores / bueno vamos a ver

277) Eva: como un Emilio

278) M: ¿cómo? / un emilio / qué es un emilio

279) Carmen: como un Emilio

280) Eva: es uno que trabaja

281) M: ah / uno que trabaja / un señor que trabaja

282) Carmen: como un anillo

283) M: como un anillo / ya / bueno / pues ahora

En esta sesión aparecen dos paralelismos, uno fonético y otro semántico que la maestra no advierte o ignora voluntariamente; se trata de la siguiente intervención de Juan, en la que se observa cómo el niño trata de intervenir de forma paralela a su compañera guiándose por el sonido en lugar de por el sentido

107) M: ¿tú sabes gallego? / genial / a ver qué sabes tú / qué sabes tú de gallego

108) Juan: yo soy pasiego

109) M: ay mira / escuchad a Eva



Y la siguiente de Andrés, que muestra cómo la organización de sentido del discurso infantil difiere de la adulta

- 158) Alejandro: yo tengo dos tíos que se llaman Ángel.
- 159) M: dos tíos que se llaman Ángel / pero la mamá
- 160) Andrés: están en el cielo

Aunque la tendencia de la maestra es a integrar todas las intervenciones infantiles para dotarlas de sentido, estos dos casos son ignorados, no podemos saber si por la aparente falta de coherencia que hace las aportaciones ineficaces, o por la necesidad de hacer avanzar el discurso en la inmediatez de la acción.

Respecto del control, viene dado por la situación de comunicación, y favorecido por la flexibilidad de Paz para integrar las aportaciones de los niños. Asimismo, el papel de receptora de las intervenciones infantiles que la maestra adquiere no da lugar a una promoción autonomía en la gestión del discurso infantil.

En resumen, aunque la sesión estuviera dirigida en origen a la construcción conjunta de conocimiento, dependiente del Proyecto de Trabajo – la contextualización de la biografía del poeta sobre el que trabajan –, en el que la lengua oral permanece implícita y ligada al contexto inmediato, la maestra permite su deriva hacia la socialización lúdica, en la que las aportaciones de los niños son tan abiertas que la intervención dirigida a la mejora del discurso deja de ser relevante para permitir la experimentación fónica y de sentido propia del juego lingüístico.

#### **IV.1.3.5. Sesión 5**

Los niños se encuentran sentados en corro en el lugar habitual de reunión de su aula, en torno a un banco en el que se sienta la maestra. Paz, como responsable del grupo de 4 años, es quien gestiona la interacción con los 17 niños que han asistido ese día al colegio. La sesión se desarrolla al final de la mañana, en un periodo de tiempo entre el recreo y diversas actividades de aprendizaje o juego libre con las que se cierra la actividad de la mañana.

La maestra utiliza el espacio de conversación para tratar cuestiones relacionadas con un PT que está en marcha, y que se desarrolla, en colaboración con los otros grupos de EI y de Primaria del colegio, con motivo de una conmemoración.

La sesión se estructura en una única secuencia, dividida en 2 intercambios. Paz retoma la conversación que habían desarrollado en la sesión anterior, que ahora se dirige a exponer más datos de la biografía del poeta sobre el que trabajan, así como a promover la comprensión de esos nuevos datos.

En primer lugar, la maestra da la palabra a Carmen para que exponga la información que se había comprometido a conseguir. A continuación, es la maestra la que expone más información a partir de la lectura de apuntes escritos desde sus lecturas previas, para cuya comprensión requiere la participación de los niños a través de preguntas que buscan promover la comprensión de la información dada: esta dinámica da lugar a diversas intervenciones infantiles, que la maestra gestiona de forma flexible.

Las posibilidades de la sesión para la didáctica de la lengua oral vienen dadas por su presencia implícita: la maestra valora ante todo la construcción conjunta de los contenidos informativos, y la lengua oral no es objetivada para su enseñanza y aprendizaje. Por tanto, el discurso generado se mantiene ligado al contexto inmediato:

- 88) M: vamos a hablar de los tíos de Fermín Portal / tenía tíos Fermín Portal / y queríais conocer también vosotros algunos nombres de los tíos / ¿no?
- 89) Carmen: y / y / e hijos
- 90) M: y los hijos / tenía un tío / que se llamaba Martín / el tío Martín / y decía
- 91) Sonia L: mi primo / mi primo / mi primo también se llama Martín
- 92) Juan: y mi prima Martina
- 93) M: ah / tu tío también se llama Martín / pues decía / decía de su tío Martín que tenía (...)

Sólo podemos observar cierta objetivación de la lengua oral en la participación de Carmen, puesto que se percibe como una exposición oral dirigida al grupo que adquiere más entidad que una intervención espontánea. Sin embargo, no hay una

secuencia para un desempeño formal por parte de la niña, sino que la mediación que realiza la maestra responde a las expectativas que ella misma tiene sobre la información que posee Carmen, que apoya mediante facilitación y promoción de continuidad de su intervención, atendiendo al contenido que la niña va a transmitir, y no a la calidad de su discurso:

- 28) M: a ver / ese chicle ((Carmen lo tira)) / a ver / una cosa le había dicho su mamá / te había contado algo de quién
- 29) Carmen: de la hermana de él
- 30) M: ¿de la hermana de?
- 31) Carmen: Fermín Portal
- 32) M: de la hermana de Fermín Portal / de qué hermana
- 33) Carmen: de Flora
- 34) M: de Flora / te había contado una cosa de Flora / y ¿qué fue lo que te contó?
- 35) Carmen: trabajaba de monja en un colegio / y / mi tía Pili la conoció
- 36) M: fíjate
- 37) Carmen: y mi abuela va a ir hoy / y ella / como sabe más cosas / de ella / lo cuenta
- 38) M: tú fíjate / una tía tuya estuvo en el colegio

En varios momentos de la sesión, la maestra propone nombrar o definir algunos de los conceptos que se mencionan en el discurso, o bien procura establecer alguna relación entre estos conceptos y la experiencia infantil:

- 4) Carmen: que lo ha sacado mi tío del ordenador
- 5) M: y cómo la ha sacado del ordenador
- 6) Carmen: de una cosa que tiene para sacar hojas
- 7) Sonia L: mi padre también tiene eso que / se puede sacar fotos y todas esas cosas
- 8) Juan: y calendarios
- 9) M: ¿y alguien sabe / cómo se llama eso de donde lo sacan? // ¿no no lo sabéis? / tú tampoco Sonia?

- 
- 97) M: y dice que iba / a la XXX / a cazar / y como cazaba / olía a tomillo / su tío Martín
  - 98) Julio: a tomillo
  - 99) M: olía a tomillo / ¿vosotros sabéis lo que es el tomillo? / ¿lo sabéis?

Sin embargo, esto no produce una objetivación de la lengua oral, sino que forma parte de las estrategias para la comprensión del discurso conjunto, y se integra en una práctica implícita de la oralidad. En esta dinámica cabe la libre búsqueda de sentido por parte de los niños, que es apoyada por la maestra para acercarse al modelo de sentido adulto, desde el respeto por las aproximaciones infantiles. Como muestra este ejemplo:

- 102) M: ¿qué es el tomillo?
- 103) Daniel: es / es / es / el martillo / es / lo que das así / para / para ((hace gesto de clavar un clavo))
- 104) Juan: es lo que hay al lado del pie
- 105) M: ah / eso es el martillo / pero yo dije que olía / ((hace el gesto de aspirar)) olía / a tomillo / tomillo / tomillo
- 106) Juan: ah sí sí / yo sé
- 107) M: ¿tú sabes lo que es el tomillo?
- 108) Juan: lo que está aquí al lado del pie
- 109) M: ay
- 110) Sonia L: tobillo
- 111) M: eso es tobillo / es que se parece mucho / to – bi – llo / es lo que está al lado del pie / pero / el / el tío Martín olía a tomillo / to – mi con m / tomillo / ¿tampoco? / ah / pues el tomillo / a ver si encuentro yo en casa un poco de tomillo para que lo oláis / y así sabéis cómo olía el tío Martín / el tomillo es una planta que hay por el monte
- 112) Fernando: ah ya sé
- 113) M: el tomillo es una planta que hay por el monte
- 114) Juan: una que tiene muchas flores
- 115) M: tomillo / es un olor muy rico / muy agradable / el tomillo / bueno / tío Martín / ¿cómo decía que tenía la barba?
- 
- 166) M: pues esta era / la tía Eulogia era la madrina de Fermín Portal cuando le bautizaron / estuvo haciendo / como de su madre / y dicen que rezaba mucho / ¿vosotros sabéis lo que es rezar?
- 167) Juan: si / comer
- 168) M: ¿rezar es comer?
- 169) Carmen: no / es para que / es para que / es / rezar / es para que alguien te haga / lo que tú quieras
- 170) M: ¿para que alguien te haga lo que tú quieras? / como qué por ejemplo
- 171) Alejandro: no / los que están en el cielo

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

La intervención de la maestra busca favorecer la apropiación de conceptos necesarios para la comprensión del discurso, ligándolos a la experiencia de los niños:

59) M: 1872 / ¿y os parece que eso fue hace poco / o hace mucho?

60) Juan: hace muuuucho

61) M: hace mucho / claro / hace muchos años

Esta voluntad de favorecer la comprensión del discurso por parte de los niños mediante la integración de sus experiencias y pensamientos espontáneos respecto de estos conceptos lleva a la maestra a aceptar siempre las intervenciones aproximativas de los niños, lo que provoca una cierta fragmentación del discurso:

128) M: la tía / Eulogia / era / una tía / que era / madrina de Fermín Portal / la madrina de Fermín Portal / ¿vosotros tenéis madrina?

129) Varios: noooooo

130) Alejandro: síiiii

131) M: ¿no tenéis madrina?

132) Sonia L: no sabemos qué es madrina

133) M: no sabemos qué es madrina

134) Juan: yo sí

135) Ana: un hada madrina

136) M: un hada madrina / aaaah

137) Juan: como la de cenicienta

138) M: como la de cenicienta

139) Alejandro: no yo sí sé qué es / la abuela de mi padre

140) M: a ver /

141) Carmen: las hermanas de los padres

142) M: ¿las hermanas de los padres / son las madrinas?

143) Carmen: y los padrinos los hermanos de las madres

144) M: y los padrinos / ¿cómo es?

145) Carmen: los hermanos de las madres

146) M: los hermanos de las madres

147) Daniel: se parece a sirena

148) M: ¿se parece a sirena?

149) Daniel: sí

150) M: ¿cuál se parece a sirena?

151) Daniel: pues / la hada madrina

- 152) M: ¿la hada madrina se parece a sirena?
- 153) Daniel: sí
- 154) M: aaah / a ver / bueno / pues una madrina...
- 155) Pablo: se parece a Blancanieves y los siete enanitos
- 156) M: se parece a Blancanieves y los tres e / siete enanitos / ((a Alejandro)) tú quién crees que es la madrina que dices que tú sí lo sabes / ¿qué es la madrina?
- 157) Alejandro: la abuela de mi padre
- 158) M: ¿la?
- 159) Alejandro: la abuela de mi padre
- 160) M: es la abuela de tu padre / la madrina
- 161) Carmen: el *agüelo*
- 162) M: mira / cuando sois bebés / ¿tú te acuerdas de la foto esa que trajiste / y que tenemos abajo en la clase / que están / echándote agua por encima? / cuando te están / ah no que tu estás de recién nacido / a Andrés le estaban echando / el agua por encima / le estaban / bautizando / le estaban bautizando / y hay / una señora / que hace de / como de madre / en ese momento / como de madre / y a esa persona

Por otro lado, paralelamente a como ocurre en la sesión anterior, el valor de la lengua oral queda en un segundo plano frente a la relevancia otorgada a la lengua escrita:

- 24) M: Fermín Portal / pone / ¿te has leído algo de lo que pone aquí? / no
- 25) Carmen: porque / porque / mi tío me lo sacó cuando estaba / yo dormida porque / de mientras / no me lo pudo sacar / porque estaba / cenando

- 
- 50) M: ah claro / tu abuela / muy bien / bueno pues vamos a ver / ¿leemos un poco lo que dice aquí?
- 51) Andrés: nooo
- 52) Sonia L: sííí
- 53) M: no sé si lo voy a poder leer todo porque es muy largo / no quieres tú escucharlo / pero mira / hay mucho escrito pero yo no lo voy a leer todo / eh? / voy a leer sólo un poquitín / nace Fermín Portal en Santander / el día 20 de diciembre / del año 1872

La organización de la interacción en la sesión busca la implicación natural de los niños en el discurso. Ellos deben tener la iniciativa para intervenir, directamente o levantando la mano cuando alguien está hablando. Esta iniciativa es admitida a partir de

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 1

la invitación de la maestra, que suele dirigirse al grupo, y sólo puntualmente a alguno de los niños.

- 9) M: ¿y alguien sabe / cómo se llama eso de donde lo sacan? // ¿no no lo sabéis? / ¿tú tampoco Sonia?
- 10) Juan: yo sí
- 11) M: saca fotos y qué más cosas saca
- 12) Juan: y calendarios
- 13) M: y calendarios y qué más cosas / estas cosas y / y / y todo esto que hay por aquí / qué es esto ((señala las hojas que ha traído Carmen))
- 14) Sonia L: letras
- 15) Juan: pues mi prima
- 16) M: letras / vamos a ver ((a Juan)) está hablando ella / si tú quieres hablar tienes que hacer una cosa antes

Pero también se admite la participación espontánea si se mantiene en la pertinencia del discurso, así como en la dinámica de implicación en el proceso de comprensión.

- 65) M: (...) vamos a ver si puedo leer yo alguna cosa interesante / dice / que de muy pequeñito empezó a escribir / sólo cuando tenía nueve años / sólo cuando tenía nueve años/ y empezó a escribir / versos
- 66) Juan: nueve meses
- 67) M: no / nueve meses no / nueve años / y empezó a escribir / versos / bueno
- 68) Juan: eso era cuando era mayor
- 69) M: pero sólo un poco más mayor que vosotros / ¿tú cuántos tienes?

El control de la sesión es resultado de la flexibilidad en la gestión de la interacción que lleva a cabo la maestra.

Por último, no observamos en la sesión una intervención que pueda favorecer el desarrollo de la interacción entre iguales, de modo que no los niños no adquieran autonomía en la gestión de la interacción.

En resumen, esta sesión, dependiente de la actividad del Proyecto de Trabajo que se encuentra en marcha, se dirige a la promoción del aprendizaje en socialización a través de la exploración de los conceptos que se manejan en el discurso, y el establecimiento de relaciones con las experiencias de los niños. La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje tiene una presencia implícita, que además pierde entidad frente al interés manifiesto por la lengua escrita.



#### IV.1.4. Interpretación global del Caso 1

Hemos analizado el caso de la gestión de la Asamblea por parte de Paz, una maestra con una larga experiencia en la Educación Infantil, responsable del grupo de 22 niños de cuatro años de una escuela pública urbana. En este centro, los niños son agrupados en función de su edad, de modo que otras dos maestras se ocupan respectivamente de los grupos de tres y cinco años. Aunque no compartan alumnos, las tres maestras forman un equipo de trabajo y buscan dar a la etapa de EI un carácter homogéneo en cuanto a metodología y filosofía educativa.

El acceso a la realidad de esta aula a través de la metodología de investigación expuesta y la interpretación de los datos obtenidos nos ha permitido dar respuesta a las preguntas que han guiado la investigación: **¿Qué naturaleza adquiere la Asamblea de clase en la EI en aulas en que se sigue una metodología educativa de Proyectos de Trabajo?**, y **¿qué papel cumple para la didáctica de la lengua oral en esta etapa?** A continuación pasamos a exponer la particularidad del caso estudiado respecto de estas cuestiones.

En primer lugar, debemos hacer mención de las características de la aplicación de la metodología de Proyectos de Trabajo en este caso concreto. Las maestras de este centro han querido implicarse en la puesta en marcha de esta metodología porque consideran que promueve autonomía y responsabilidad en los niños, que adquieren el protagonismo del proceso, al tiempo que el rol docente se sitúa en el papel de asistente al aprendizaje infantil. Así, el discurso compartido entre docente y grupo refleja el interés de la maestra por promover la exteriorización de los conocimientos que los niños pueden aportar desde su experiencia, con el fin de contextualizar nuevos aprendizajes. Esto provoca que las oportunidades de comunicación significativa en el espacio principal de comunicación, la Asamblea, se dirijan con mucha frecuencia a visualizar el proceso de aprendizaje infantil, promoviendo la reflexión conceptual y el recuerdo o anticipación de experiencias relacionadas con los contenidos de aprendizaje.

Los Proyectos de Trabajo responden en este caso a un planteamiento que está en sintonía con el planteamiento actual de esta metodología<sup>135</sup>, pues los aprendizajes se realizan desde una perspectiva interdisciplinar, basada en un modelo de investigación científica, que se aplica en este caso a las características de la EI. De este modo, el Proyecto de Trabajo funciona como un marco significativo que contextualiza un proceso de aprendizaje abierto: a partir de un determinado tema la maestra promueve la activación de los conocimientos previos de los niños y guía la curiosidad infantil para el aprendizaje, dando lugar a un proceso de aprendizaje significativo y experiencial. En este modelo de aplicación de la metodología de PT el aprendizaje reflexivo de conceptos está en primer plano, de forma que, estableciendo una relación con la tipología de Proyectos que presentaba Kilpatrick<sup>136</sup>, se corresponde con los planteamientos del *Proyecto del problema*, o del *Proyecto de aprendizaje específico*.

#### IV.1.4.1. La naturaleza de la Asamblea en este marco

##### IV.1.4.1.1. Entidad de la Asamblea

**La Asamblea es un espacio comunicativo definido pero abierto:** la Asamblea constituye un espacio para la comunicación en el grupo, cuya entidad discursiva no está predeterminada. Así, los rasgos que la diferencian de otras situaciones de aula son los siguientes: se trata de un espacio eminentemente comunicativo, implica a todo el grupo al tiempo, y se opone a actividades más físicas, o bien organizadas de forma individual o en pequeño grupo que se realizan en el día a día de la dinámica de aula en la EI. De esta forma, la Asamblea no se plantea como la práctica de un género discursivo, sino que se valora como un formato de comunicación que adquiere diversas funciones y admite la proyección de diversos tipos de textos. El objetivo de la Asamblea es crear oportunidades de conversación compartida, que en este caso particular emergen mayoritariamente desde la actividad relacionada con el desarrollo de Proyectos de Trabajo.

---

<sup>135</sup> Ver pp. 58 – 61 del Capítulo II.

<sup>136</sup> Ver pp. 50 – 51 del Capítulo II.

**La Asamblea es un espacio vinculado al desarrollo de los Proyectos de Trabajo:** la aplicación de la metodología de PT en esta aula da mucha importancia a la activación de conocimientos previos para la contextualización de nuevos aprendizajes, y a la reflexión conceptual para la actividad conjunta de conocer. La Asamblea, al configurarse como el espacio principal de comunicación en el grupo, da lugar a que en ella se lleve a cabo la promoción de este aprendizaje en socialización a través del discurso compartido. Así, encontramos en el caso de Paz un interés por fomentar el conocimiento del léxico específico del ámbito de conocimiento que se está tratando, y también una voluntad de promover una actitud de indagación en la realidad por parte de los niños.

**La Asamblea es un espacio de construcción del grupo:** la Asamblea no muestra una relación explícita con la Educación Moral o en Valores, sino que ésta es implícita, y viene dada por el hecho de que este espacio constituye el primer ámbito de socialización pública semiformal en que se ven involucrados los niños. Por este motivo, participar en la Asamblea conlleva para ellos el reto de construir grupo, de aprender a hablar para los demás y a escucharse mutuamente, respetando opiniones diversas. Con todo, estos aspectos se cuidan en el nivel de regulación de la participación, pero no observamos que se cuide el aspecto más discursivo de la expresión de las propias ideas y de la escucha activa de los compañeros, y, sobre todo, no se fomenta el discurso argumentativo propio de situaciones de debate de grupo. El ejemplo de la secuencia del cumpleaños de Ana nos permite ver cómo en algunas ocasiones la función más socializadora y afectiva de la Asamblea se puede explicitar, aumentando así además el cuidado de la maestra por el desempeño discursivo de los niños.

**La Asamblea es un espacio para la práctica de diversas funciones de la oralidad:** la relación entre Asamblea y PT provoca que predominen las funciones representativa y comunicativa, pero debemos señalar que, a iniciativa de los niños, que la maestra permite, también se da la lúdica.

#### **IV.1.4.1.2. Características del discurso plurigestionado que se genera en la Asamblea**

**La Asamblea es un espacio que se negocia en la acción:** las sesiones analizadas no muestran restricción alguna en cuanto a género, más allá de constituir un ámbito para la conversación conjunta, que en el aula de Paz tiende a utilizarse para tratar cuestiones relativas al PT que se encuentre en marcha. Así, no hay un protocolo establecido en cuanto a objetivos de la comunicación o temas relevantes para la Asamblea. Lo mismo ocurre respecto de formas de participación específicas que haya que respetar. Esto da lugar a la realización de sesiones muy abiertas, en que los niños se implican sin condiciones previas. En esta situación, la maestra trata de amoldarse y dar sentido a las intervenciones infantiles, de forma que el espacio de interacción que se crea en la Asamblea funciona a costa de que su entidad se negocie constantemente en el grupo.

El hecho de que la maestra esté dispuesta a la negociación muestra la confianza que tiene en las capacidades de los niños, que la lleva a promover la participación autónoma de éstos en un cierto sentido: admite como válidas las intervenciones infantiles y considera que su responsabilidad como docente es destacar aquellas que vayan configurando un discurso más convencional. Dado este planteamiento, la Asamblea puede considerarse un espacio escolar especialmente adecuado para la promoción de la implicación autónoma de los niños en el discurso compartido; sin embargo, cada aportación infantil pasa a ser controlada por la maestra, que buscando dotar de coherencia al discurso conjunto, se centra en el contenido y no media específicamente en la organización discursiva de las aportaciones de los niños. De este modo, la Asamblea no llega a constituir un espacio en que se dé la experimentación de la interacción comunicativa entre iguales en el contexto semipúblico de la escuela infantil.

#### IV.1.4.2. El papel de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral

**Didáctica explícita de la oralidad:** la Asamblea no es vista como un género discursivo público cuya práctica para el aprendizaje esté organizada en una secuencia explícita, sino que, como hemos expuesto previamente, configura un espacio propicio para la experimentación verbal. Se trata por tanto de un planteamiento didáctico extensivo, que toma en consideración la práctica de la lengua oral que se da como consecuencia de la socialización en el aula.

En el caso que ahora nos ocupa, la posibilidad de tomar en consideración la Asamblea como práctica socializadora dirigida explícitamente al desarrollo de la oralidad se caracteriza por la falta de una unidad operativa que permita organizar una práctica reflexiva. Esto es considerado por la propia maestra en la entrevista, al demandar un grado más de formación para sustentar y quizá mejorar una práctica que desde su punto de vista está suficientemente experimentada, pero sin embargo todavía le parece complicada y le causa inseguridad. En efecto, su actuación, que enlaza con un planteamiento propio del constructivismo social, consiste en promover la participación constante de los niños en el discurso significativo que se genera en Asamblea, y ofrecer su mediación para la progresiva mejora del desempeño comunicativo infantil. Sin embargo, la falta de conciencia respecto de la naturaleza de la lengua oral impide valorar hacia qué aspectos de la competencia comunicativa infantil dirigir su actuación. De este modo, la práctica se mantiene en una estrecha dependencia del contexto, y se reducen las opciones para llevar a cabo una reflexión en la acción que dé lugar a la práctica de un discurso tanto eficaz como adecuado en el contexto semipúblico de la Asamblea.

**Didáctica implícita de la oralidad:** la lógica del PT prevalece claramente en las sesiones de Asamblea que hemos analizado, de modo que la didáctica de la lengua oral funciona de forma implícita con mucha frecuencia, dando lugar a la práctica de un discurso ligado a procesos de aprendizaje. De este modo, la experimentación discursiva que emprenden los niños es una consecuencia de la necesidad de expresión de conceptos sobre los que están trabajando, así como de la implicación en un discurso

conjunto orientado a la indagación. La participación en este discurso dependiente del aprendizaje conlleva la necesidad de respetar una mayor precisión en la expresión, ligada a una mayor formalidad en el discurso. Con todo, la falta de conciencia respecto de la naturaleza de la lengua oral provoca que no se tenga en cuenta el valor del papel de la experimentación conceptual en la práctica de un discurso más exigente, así como el de aquellos momentos de menor exigencia conceptual en la inmediatez del discurso para la práctica de una oralidad más reflexiva.

**La Asamblea como espacio plurigestionado:** la comunicación en la Asamblea rompe la unidireccionalidad que suele caracterizar al discurso del aula. Excepto en una secuencia en que se da una organización radial, la construcción del discurso es conjunta y moderada por la maestra. La oportunidad de participación depende de la iniciativa de los niños, puesto que la maestra se interesa más por la progresión del discurso que por la implicación en el mismo de cada uno de los niños. Sin embargo, la voluntad de la maestra de integrar todas las aportaciones que los niños le dirigen perjudica la construcción de un discurso coherente y cohesionado. Tal gestión de la interacción, en que la participación y la escucha son dependientes de la motivación infantil, y en la que hay una aceptación rápida de las aportaciones, podría estar favoreciendo a ciertos niños por exigente. Con todo, es preciso señalar que la dificultad de la gestión de la Asamblea es puesta de manifiesto por Paz en la entrevista, al aludir al conflicto que se establece entre la potencialidad de la Asamblea y las posibilidades reales de acción inmediata que permiten las condiciones de su trabajo.

Por otro lado, no observamos promoción de una gestión autónoma de la interacción en el grupo por parte de los niños, sino que ésta depende siempre de la maestra. Finalmente, queremos señalar que, aunque la maestra no delegue en los niños la posibilidad de la gestión del discurso en la Asamblea, ni promueva la interacción entre los iguales de forma activa, sí muestra un gran respeto por la cultura infantil, puesto que, por un lado, se esfuerza por integrar las aportaciones infantiles en el discurso conjunto, y, por otro, permite que secuencias que parten de un objetivo relacionado con el aprendizaje se transformen en un juego lingüístico, suscitado por la inercia lúdica que va adquiriendo la participación infantil. Creemos que este respeto por

la cultura infantil puede interpretarse como una incipiente confianza hacia las posibilidades de los niños como gestores del discurso conjunto.

**La Asamblea como espacio para la intervención docente en la competencia comunicativa infantil:** la intervención de la maestra se encamina a conseguir que se desarrolle una comunicación básica. Por tanto, se centra en dotar de eficacia las aportaciones de los niños con el fin de que el discurso pueda avanzar. La voluntad de respetar la autonomía infantil la lleva en muchas ocasiones a repetir y celebrar las intervenciones espontáneas de los niños sin ofrecer un modelo reelaborado que haga más eficaz y adecuada la contribución al discurso conjunto. De este modo, va integrando las aportaciones infantiles en un discurso conjunto, pero, a la vez, la falta de atención a la eficacia y la adecuación provoca que éste resulte fragmentario y acumulativo, más que auténticamente conjunto.

Por otro lado, no se observa promoción de una actitud reflexiva en los niños respecto del propio desempeño lingüístico que atienda, además de a la eficacia, a la adecuación a la situación de participación en una comunicación plurigestionada en un contexto semipúblico. Además de que el grupo es numeroso y por tanto aumenta la dificultad de su gestión, la lengua oral no está objetivada hasta este punto ni el pensamiento ni en la intervención de la maestra. Por esto la práctica permanece dependiente del contexto inmediato: sólo encontramos reflexión en la acción dirigida a promover la reelaboración de las aportaciones infantiles en casos puntuales, ligadas al nivel procedimental, en las dos únicas secuencias en que la didáctica de la lengua oral funciona de forma explícita. Esto se produce en un caso desde el propio planteamiento de la secuencia (*el cumpleaños de Ana*), y, en el otro, de forma emergente (*formulación de preguntas sobre el museo marítimo*).

En resumen, la actividad docente de Paz respecto de la cuestión planteada está absolutamente determinada por el hecho de que la lengua oral en uso no ha sido materializada, o, en palabras de Van Lier, “cosificada”, como objeto de enseñanza y aprendizaje en función de un criterio comunicativo propio del constructivismo social. Esta falta de objetivación afecta al tratamiento didáctico de la lengua oral en el

desarrollo de los Proyectos de Trabajo y en la práctica de la Asamblea, que se establece en forma de oportunidad contingente de práctica de la lengua oral con fines de socialización, aprendizaje o lúdicos.

La propia expresión del pensamiento de la maestra en la entrevista nos permite encontrar la clave de este caso: Paz menciona la complejidad que adquiere la intervención estratégica del docente en la inmediatez de la acción, y, aunque se deduce que su actuación se realiza en función de un enfoque comunicativo, el hecho de que no disponga de una unidad de trabajo que permita una objetivación de la práctica en lengua oral, y por tanto no hayan sido identificadas unas pautas de mediación acordes con su enfoque, no permite que la práctica de la lengua oral que la maestra pone en marcha se desligue del contexto inmediato y dé lugar a una práctica reflexiva.





## **IV.2. CASO 2**

### **IV.2.1. Datos de referencia**

#### **- El colegio**

Se trata de un centro privado urbano especializado en Educación Infantil, que acoge a niños de 0 a 6 años. Se sitúa en un edificio independiente, un antiguo chalet emplazado en un paseo frente a la bahía de la ciudad, que cuenta con patio, en el que hay espacios diferenciados para juego, y huerto. Los niños escolarizados en este centro pertenecen a un entorno sociocultural medio – alto, dado por la condición de profesionales liberales de la mayoría de sus padres y madres.

La actividad con los niños de 3 a 5 años se realiza en los dos pisos más altos del edificio, en los que hay una sala grande y varias aulas más pequeñas, además de espacios de administración y reunión de los maestros. Normalmente, los niños se dividen en dos grupos en función de la edad: el grupo de referencia de este Caso está formado por los 9 niños de 4 y 5 años y su maestra, Tania, que se reúnen con el grupo de niños de 3 años y su maestra para realizar al menos una Asamblea semanal y determinadas actividades de aula.

#### **- La maestra**

Tania es Diplomada en Magisterio (1984). Lleva 14 años trabajando en este centro especializado en Educación Infantil, siempre en el segundo ciclo. Además, cuenta con dos años de experiencia en la etapa de Educación Infantil en otros centros, además de sustituciones temporales en Educación Primaria y Educación de Adultos. Ha estado vinculada a procesos de formación continua a través del CPR – CIEFP de Santander. Subraya la importancia de la formación en constructivismo en la evolución de su práctica.

### IV.2.2. Interpretación del pensamiento de la maestra

La entrevista con Tania se realizó en su despacho del centro educativo, una tarde tras la jornada escolar<sup>137</sup>. A continuación exponemos la interpretación y conceptualización de los datos obtenidos a través de la entrevista, organizados en torno a los bloques conceptuales que establece el cuestionario utilizado para la entrevista.

Respecto del estilo de su intervención, podemos señalar que Tania se ha mostrado segura en su discurso, pero también impulsiva. Parece haber tomado el cuestionario como un examen, más que como un pretexto para la conversación pausada acerca del tema, de forma que ha respondido con decisión y de forma escueta a las preguntas que se le planteaban. De este modo, ha podido mostrar seguridad pero en un nivel superficial, ya que cuando el discurso podía pasar a ser más complejo y precisar de más matización, ha recurrido a cerrarlo con aseveraciones rotundas, en algunos casos basadas en un saber plantea como consabido para las dos interlocutoras, debido a la familiaridad de ambas con la Educación Infantil.

1. **Preámbulo:** este apartado de la entrevista se dirige a obtener una respuesta espontánea y abierta sobre el enfoque didáctico que se sigue en el centro para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y el grado de implicación personal de las maestras en las opciones tomadas.

#### Resumen de la respuesta obtenida:

Tania caracteriza el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el contexto escolar como un proceso conscientemente organizado por la maestra, quien aprovecha su conocimiento de la experiencia del niño para que éste tenga oportunidades de comunicarse de forma significativa. No niega el papel de otros recursos de lengua como los cuentos o la poesía en su actividad, pero subraya el valor de la expresión individual de vivencias del niño como motor del proceso de aprendizaje. Destaca su interés personal por la oralidad en la escuela, pero apunta a la dificultad que entraña el

---

<sup>137</sup> La transcripción y el análisis de la misma se encuentran en el volumen de anexos a este trabajo.

hacer visible ese aprendizaje a los ojos de los padres, lo que a su modo de ver impide que el aprendizaje de la lengua oral se valore frente al de la lengua escrita.

Para esta maestra, el papel de la escuela respecto de la lengua consiste en promover actitudes de escucha y favorecer las oportunidades de expresión de los niños en un contexto diferente del familiar, en el que no gozan de la exclusividad de la participación sino que forman parte de un grupo. Tania se muestra exigente en este sentido, mencionando la Asamblea como práctica prototípica de lengua oral en la que espera y promueve un comportamiento determinado de los niños de 3 a 5 años en función de su madurez y experiencia previa, aludiendo a lo costoso que esto resulta para la maestra. Caracteriza la intervención docente como una constante muestra de modelos de habla dirigida a que cada niño se apropie progresivamente del sistema en uso.

### **Conceptualización:**

Tania asume un planteamiento que responde a una elección personal, basada en la experiencia, que también está respaldada por el centro. Desde este planteamiento, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula se organiza de forma consciente en el aula a través de la promoción de las intervenciones significativas de los niños y por tanto de un uso lingüístico progresivamente más eficaz y adecuado. Se enmarca por tanto en un **enfoque comunicativo** para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

En su visión de la socialización en el aula, esta maestra otorga un gran valor a las intervenciones individuales de cada niño tomadas en consideración de forma aislada, puesto que no hace referencia a la construcción conjunta del discurso en el grupo. Además, concibe su intervención inmediata como docente en función de esto, puesto que considera que la labor del maestro es la de dirigir retroalimentación a cada niño con el fin de favorecer el proceso de adquisición del sistema desde las oportunidades de uso en contextos significativos. Sin embargo, no menciona la complejidad y la ambición de los objetivos que se pretenden alcanzar respecto de la competencia comunicativa infantil, sino que parece tener muy claro que la práctica de la expresión individual en el grupo y la consiguiente retroalimentación dirigida a cada niño por parte de la maestra

establecen un modelo de intervención suficiente para el desarrollo del proceso de aprendizaje. Esto nos lleva a concluir que su enfoque es comunicativo, aunque no llega a la ambición de un modelo propio del constructivismo social, por esa **falta de conciencia respecto de la amplitud de dimensiones del desarrollo de la competencia comunicativa infantil y de las diferencias de los contextos de uso.**

**2. Proyectos de Trabajo en la actividad del aula:** con este bloque de preguntas pretendemos comprender cómo materializa la maestra en el aula una metodología de enseñanza que se caracteriza por ser comunicativa y activa, así como su grado de conciencia respecto de la función de la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Resumen de la respuesta obtenida:**

Tania se implica personalmente en la preferencia por la metodología de Proyectos de Trabajo y lo justifica por la riqueza de la opción que ha tomado frente a un método anterior que no identifica y califica de aburrido. Propone como característica más importante de la metodología de PT el grado de protagonismo del niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y plantea que la intervención docente debe atenuarse para respetar en todo momento este protagonismo.

Sobre la relación entre comunicación y la metodología de Proyectos de Trabajo, Tania responde aludiendo a los momentos en que, en torno al Proyecto, se generan situaciones de comunicación entre los niños y las familias, tanto orales como escritas. Tras ser preguntada por la comunicación en el grupo, alude a momentos en que cada niño debe exponer información que aporta desde su casa, y a la comunicación que se establece entre niños de diferentes edades, que caracteriza como auténticamente cooperativa ya que la opone a la que se establece entre maestra y niño, que los niños perciben como jerarquizada. Por otro lado, Tania valora la comunicación entre maestra y grupo en virtud de la confianza que se establece entre ellos y las oportunidades de comunicación significativa que esa confianza genera.

Respecto del interés profesional por los contenidos, por la comunicación, o por ambos en la puesta en marcha de un PT, Tania opta por la respuesta más flexible. Alude al tratamiento de contenidos relativos a determinadas disciplinas en función de cada Proyecto, de modo que está considerando el Proyecto un pretexto para la introducción de contenidos relativos a una disciplina en particular, y al tratar de aludir a la comunicación deriva directamente a la Asamblea.

### **Conceptualización:**

Tania expresa su preferencia por la metodología de Proyectos de Trabajo, pero no define con claridad sus características ni el motivo que lo hace preferible a otras opciones. Menciona el **protagonismo del niño y la atenuación de la intervención docente como características específicas de la opción por los PT**, que relaciona con el desarrollo de la autonomía de los niños. Además, **la globalización de los aprendizajes en los PT no trasciende a la organización curricular**, sino que depende de ésta, puesto que cada Proyecto funciona como pretexto para introducir unos contenidos disciplinares determinados. Esta visión incorpora además una visión de la Educación Infantil como un avance de la lógica curricular de Primaria.

Concibe la comunicación ligada al desarrollo de PT como aquellos momentos en que se generan situaciones de comunicación significativas entre los niños y sus padres, y entre los propios niños al volcar esa experiencia al grupo. De este modo, no está asimilando totalmente socialización y aprendizaje, sino que está poniendo el acento en la capacidad de los PT para generar comunicación con agentes externos al aula, que posteriormente repercute en ésta. Lo mismo ocurre cuando se refiere a la comunicación entre la maestra y el grupo: lo identifica con el grado de confianza que se establece, no con el proceso de aprendizaje a través de la socialización intrínseca al desarrollo de un Proyecto. Podemos decir que, aunque es sensible al hecho de que la metodología de Proyectos conlleva una flexibilización de la pauta interactiva del aula y lo considera positivo, Tania **no tiene objetivada la relación que desde el constructivismo social se establece entre actividad comunicativa y aprendizaje.**

**3. La lengua oral en el aula:** este grupo de preguntas se dirigen a valorar la conciencia de las maestras respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la etapa, a través de la reflexión sobre los objetivos que se plantean, las prácticas que realizan, las agrupaciones que promueven y la evaluación del proceso que llevan a cabo.

**Resumen de la respuesta obtenida:**

Para Tania, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral consiste en promover situaciones que impliquen comunicación del individuo en contexto. Alude a la Asamblea como un espacio prototípico para ello, subrayando la función que adquiere esta práctica para conocer a los niños, además de para evitar que la interacción sea únicamente de la maestra al grupo. No especifica objetivos determinados de lengua para los niños de 4 años, pero sí apunta que se trata de la adquisición progresiva de una serie de capacidades.

Respecto de las agrupaciones, Tania se muestra partidaria del grupo pequeño, basándose en que en esta agrupación es más fácil que todos lleguen a conocerse, y que no haya inhibición de la participación. Considera que el recurso a la interacción directa entre la maestra y un niño se justifica sólo en casos de necesidad de intervención por carencia de una socialización normal del niño en el grupo. Menciona el interés de la interacción entre iguales en heterogeneidad de edad.

Sobre las prácticas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, Tania asume las opciones comunicativas que se le presentan desde el cuestionario y rechaza, aunque atenuando la negación, aquéllas que resultan más estructurales. Considera que todo es útil, pero muestra su preferencia o mayor familiaridad con las actividades que a priori parecen más comunicativas. No justifica su opción, sólo ante una pregunta al respecto defiende su preferencia por actividades que parecen de índole más comunicativa en función de la naturaleza e intereses de cada grupo de niños en particular. Al releer opciones del cuestionario, alude a algunas prácticas de enseñanza y aprendizaje que dice realizar, pero ejemplifica con lengua escrita.

Respecto de la evaluación, Tania se mantiene en una concepción del aprendizaje de la lengua escrita como prototipo de aprendizaje lingüístico, puesto que alude a un dictado para el control de la adquisición del código escrito. Tras leer las opciones del cuestionario, menciona que los Proyectos de Trabajo generan mucha actividad en torno a léxico. Considera que en la etapa de Infantil no se lleva a cabo una tarea real de evaluación de los aprendizajes, más allá de la constatación cotidiana de que el proceso de desarrollo del lenguaje se está dando. Identifica cualquier evaluación con un análisis estructural del sistema de la lengua de los niños.

Tania considera absolutamente diferentes la didáctica de la lengua oral en Educación Infantil y Primaria, centrandó esta diferencia en el hecho de que en Primaria la organización didáctica conlleva menos libertad y creatividad que en Infantil, e ilustrando su planteamiento con la alusión a la dependencia del libro de texto en Primaria. Extiende esta distinción entre una didáctica abierta y otra rígida a su propia escuela y otras, en virtud del contraste entre el enfoque didáctico propio, que se identifica con un estilo abierto adquirido en procesos de formación continua, propio de un profesional reflexivo y que conllevan una mayor dificultad en la labor y un gran interés para el niño, y el enfoque ajeno, que identifica con un estilo rígido dependiente de una formación inicial imperfecta, propio de un profesional no reflexivo, que se acomoda a una labor fácil y que no genera interés en el niño. Su crítica se centra en la formación inicial de docentes, que considera poco útil para enfrentarse al día a día en la escuela.

Finalmente apunta que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en Primaria es más dificultoso sin explicar por qué, aunque se desprende que se debe a que en esta etapa hay menos oportunidades de experimentación para los niños. Además, menciona la espectacularidad del desarrollo de la oralidad entre los 3 y 5 años, indicando implícitamente que no es comparable al que se da en Primaria.

### **Conceptualización:**

Tania se acerca a un **enfoque comunicativo** para la organización didáctica de la lengua oral. Considera los objetivos de aprendizaje en cuanto que capacidades de



comunicación en contextos significativos. Además, considera que debe organizar el espacio de aula para facilitar la socialización, de modo que prefiere la organización del aula en pequeños grupos o parejas frente a otras agrupaciones o combinaciones entre ellas, aunque plantea que el fin último de esta opción es la facilitación de la socialización global del grupo, a través de la promoción del conocimiento mutuo entre los niños. Asume la heterogeneidad de edades como una ventaja para la socialización. Sin embargo, su visión, aunque comunicativa, **no llega a identificarse con un enfoque propio del constructivismo social** para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral porque está valorando la comunicación exclusivamente como la posibilidad de expresión de cada individuo en el grupo, sin considerar la complejidad interactiva y recurrente del proceso de aprendizaje.

**No hay un artefacto didáctico para la oralidad.** Aunque muestre su preferencia por prácticas de índole comunicativa, no integra otras, ni tampoco las rechaza como no válidas, sino que minimiza su frecuencia de uso. Su decisión no es consciente, no llega a establecer una diferenciación entre prácticas comunicativas o estructurales, simplemente no quiere rechazar ninguna y se apoya en las preferencias de los niños al elegir algunas prácticas frente a otras. **No ha objetivado el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral**, puesto que utiliza como prototípicas las prácticas para el aprendizaje de la lengua escrita, en particular aquellas centradas en el código.

Respecto de la evaluación, Tania **no ha objetivado criterios de observación para la lengua oral en uso**, más allá de la observación global del proceso. Así, para hablar de evaluación, necesita referirse a aspectos tangibles del aprendizaje de la lengua, de modo que menciona el código de la lengua escrita y el léxico en campos semánticos estructurados como aspectos observables. Identifica evaluación con un seguimiento sistemático del desarrollo del habla infantil basado en un análisis estructural del sistema de la lengua, de modo que, puesto que trabaja en un enfoque comunicativo, niega que lo realice.

Considera que la didáctica de la lengua oral en la etapa de Infantil tiene unas características específicas que sin embargo no explicita, sino que parte de una **supuesta oposición metodológica dicotómica para conceptualizarla como positiva frente a negativa en Primaria**. También alude a la singularidad evolutiva de los niños escolarizados en Educación Infantil, que hasta los 5 años están inmersos en un desarrollo lingüístico espectacular, y, menciona, aunque sin dar una explicación minuciosa, la interrelación que se establece entre la intervención docente y las posibilidades de los niños a lo largo de los 3 años de la etapa de EI.

**4. La Asamblea:** este ámbito del cuestionario busca profundizar en la naturaleza que adquiere la práctica de la Asamblea de clase en cada una de las aulas, su función para la enseñanza de la Lengua Oral y la conciencia de la intervención en este sentido que tienen las maestras.

#### **Resumen de la respuesta obtenida:**

Tania expresa la importancia que concede a la Asamblea en su práctica cotidiana, y apunta que toda la actividad de aula debería organizarse a partir de ella. Explica que la Asamblea es un espacio de comunicación que evoluciona a lo largo del curso. La primera función que adquiere es la de fijar unas normas de convivencia, que son propuestas por los niños y complementadas por la maestra.

Frente a la petición de una definición precisa, Tania considera que la Asamblea es un espacio para la comunicación en el grupo, que considera como una suma de individualidades. La función principal que destaca en la Asamblea es la de regular la convivencia del grupo, y menciona también la de organizar la actividad del aula, en particular la relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje ligados a los Proyectos de Trabajo.

Desde su punto de vista, la participación en la Asamblea debe ser obligatoria para los niños, sobre todo para los mayores. Concibe esa participación como un momento de expresión individual de cada niño y de la maestra, cada uno con un papel muy definido, que exige escucha por parte del resto.

Sobre la utilidad de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral, Tania considera que es útil para que la maestra conozca a los niños, y que permite el desarrollo de la autonomía de éstos puesto que es un espacio en el que aparentemente el docente pierde su protagonismo. Cita la estrategia del *protagonista*<sup>138</sup> para ilustrar esto.

La Asamblea es concebida como una rutina en cuanto a tiempo y a espacio, aunque insiste en la flexibilidad y las diferentes posibilidades que se les ofrecen a los niños de su centro respecto del espacio. La flexibilidad en el tiempo viene dada por la riqueza generada en la Asamblea, o bien por la necesidad de avanzar en otras actividades. En todo caso Tania distingue claramente entre Asamblea y “la clase”.

Los temas que se tratan en la Asamblea son variados, desde vivencias personales de los niños a planificación y aportación de información ligada a los Proyectos de Trabajo, además de temas “de clase”, con los que parece englobar aspectos de relación y de aprendizaje en el aula.

Los temas de los PT son planteados por la maestra en la mayoría de los casos, ya que señala que sólo uno de los cuatro que se programan por año es elegido por los niños, y, además, se le impone un interés específico por un ámbito curricular. Considera que no es oportuno incorporar la lengua como ámbito de conocimiento del PT. Su silencio respecto de la presencia de la comunicación en el desarrollo de cualquier PT muestra que no valora el trabajo específico de lengua que se deriva de él como un ámbito de intervención didáctica sobre la competencia comunicativa infantil.

Esta maestra apunta que, además de lo que considera “normal”, que no explicita, es posible que se den varios tipos de interacción en la Asamblea, siempre con la gestión del docente detrás. La función de la maestra en este contexto consiste en observar y complementar las aportaciones de los niños, así como de intervenir en situaciones de

---

<sup>138</sup> Esta estrategia consiste en dar un mayor protagonismo y responsabilidad a cada uno de los niños en un determinado periodo de tiempo. Así, deben ofrecer más información sobre sí mismos y atender a las preguntas, elogios o quejas de sus compañeros relativas a su comportamiento en el grupo, lo que comporta un mayor número de oportunidades de habla significativa.

conflicto. También reconoce el papel de modelo de habla que progresivamente va retirándose y motivando a los niños para que asuman la responsabilidad de la intervención.

Alude al uso de estrategias como contar una noticia, que considera como un modo de conocer a los niños y sus experiencias, y en la que no admite la fantasía, puesto que se recibe en la Asamblea de forma oral se utilizan técnicas para confirmar la veracidad de lo que hayan comunicado.

Sobre la intervención, Tania considera positivo que no se dé, o bien que se lleve a cabo de forma atenuada y sólo en aquellos casos en que es imprescindible, por ejemplo, cuando detecta un conflicto. Así, está identificando intervención con manipulación de la normalidad de la comunicación de la Asamblea. Preguntada sobre una intervención con un objetivo lingüístico, cita estrategias de enriquecimiento de la expresión individual ligadas a la consecución de la eficacia y la adecuación, mencionando la importancia de la duración de las intervenciones.

### **Conceptualización:**

Para Tania, la Asamblea es un **espacio para la expresión individual en el grupo**, que considera vital para el desarrollo de la vida en el aula. La concibe como una entidad independiente del resto de tiempo de la clase, que evoluciona durante el curso, y considera que tiene la función de regular la vida del aula mediante el establecimiento de unas normas de convivencia que son propuestas por los niños y complementadas por la maestra, así como de organizar la actividad de aula derivada de la puesta en marcha de Proyectos de Trabajo.

El discurso sobre el interés de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral resulta dubitativo e impreciso comparado con sus anteriores declaraciones. Con todo, Tania ofrece una respuesta, en la que subraya la oportunidad que la Asamblea brinda al docente para conocer a cada niño, puesto que en ella se rompe el predominio de la comunicación de la maestra al grupo y se diversifican las oportunidades de intervención, que pueden ser muestra de una gran autonomía personal. Así, **la**

**participación en la Asamblea es una obligación para los niños**, que se plantea de forma gradual – los más pequeños no son obligados – pero termina por imponerse. De este modo, en lugar de establecer la participación de todos en la Asamblea como tendencia, Tania la presupone para cada sesión e interviene para que se logre. Además, utiliza estrategias, como la del *protagonista*, dirigidas a que los niños asuman un alto grado de autonomía en su participación.

La Asamblea es una rutina en cuanto a tiempo y espacio, y flexible como garantía de respeto por una “riqueza” que no describe. La Asamblea integra variedad de temas y en ella se filtra la lógica de los Proyectos de Trabajo, cuya selección de temas, aunque está muy dirigida - sólo uno al año se toma desde los intereses del niño, y siempre se le impone una función curricular – se realiza en la Asamblea.

La concepción que Tania tiene de la Asamblea es de un espacio de práctica de la lengua desde **un enfoque comunicativo**, pero que no ha integrado totalmente el enfoque en el marco del constructivismo social. En ningún momento valora la comunicación como interacción compleja, sino que concibe la Asamblea como un espacio que exige la expresión del individuo en el grupo, y, necesariamente, la escucha de los demás, pero no valora explícitamente la negociación del significado intrínseca a la comunicación, ni la construcción conjunta de conocimiento. Por tanto, al asumir que en la Asamblea se organiza la actividad y se regula la convivencia en el aula, así como el hecho de que la interacción propia de la Asamblea es versátil, frente a una normalidad que no explicita, la maestra está identificando las funciones que cumple la comunicación en la Asamblea, pero no observa su materialidad y por tanto, no menciona lo exigente que resulta para los niños, así como las posibilidades que encierra para la didáctica de la lengua oral.

Respecto de la naturaleza de su intervención, Tania considera que la maestra debe observar, complementar, e intervenir sólo si es necesario, puesto que concibe la **Asamblea como un espacio de los niños**, en el que el rol docente se minimiza. A pesar de esto, Tania alude a una función propia de la maestra en la Asamblea que es la de modelo de habla para motivar a los niños y facilitar su participación. Además, para esta

maestra, la intervención a propósito de la estrategia de *la noticia*<sup>139</sup> se dirige principalmente a controlar que la información que transmiten los niños se ajuste a la realidad, de modo que obvia la intervención dirigida a favorecer la organización discursiva de las noticias infantiles. Aunque se puede interpretar como una voluntad de controlar la adecuación al género noticia, indica que no permite prácticas aproximativas, y, sobre todo, que no está valorando el potencial de aprendizaje relativo a la organización discursiva que viene dado por este recurso. Esto, unido a que sólo cuando es requerida esa información específica alude a la necesidad de intervenir para el enriquecimiento de las intervenciones individuales en clave de eficacia y adecuación que sin embargo asocia a duración, nos permite concluir que **no hay una conciencia clara del valor de la intervención inmediata sobre el desarrollo de la capacidad comunicativa de los niños**, lo que viene a reforzar la invisibilidad respecto de la comunicación como motor de aprendizaje que está presente en todo su pensamiento.

---

<sup>139</sup> Esta estrategia consiste en promover que los niños relaten al grupo vivencias propias o acontecimientos que hayan sido importantes para ellos.

### IV.2.3. Interpretación de la interacción en las sesiones de Asamblea

A continuación, exponemos la interpretación de la interacción generada en cada una de las sesiones analizadas<sup>140</sup>. Para ello, contextualizaremos cada una de las sesiones y a continuación expondremos los rasgos que explican su funcionamiento.

#### IV.2.3.1. Sesión 1

Los niños se encuentran sentados en corro en la alfombra de la sala donde se suele reunir el grupo completo de niños de 3 a 5 años, en el día de hoy forman un total de 18 niños. Dos maestras se encuentran con los niños, una de ellas (M) es la que gestiona la interacción del grupo y la otra (M2) se limita a procurar que se mantenga el orden necesario para que pueda darse esa interacción. Además, están presentes dos maestras de prácticas que se mantienen en un segundo plano. La sesión se lleva a cabo a primera hora de la mañana, antes de que las maestras dividan al grupo en dos para desarrollar la actividad del día.

La sesión no se establece en función del PT sobre los dinosaurios que están desarrollando, sino que responde al objetivo de organización y socialización en el grupo. De este modo, se abre la puerta a que los niños intervengan en la regulación de la vida del aula a partir de la estrategia del *protagonista*. Puesto que hay dos protagonistas, uno del grupo de 4 y 5 años (los policías), y otro del grupo de 3 años (los bomberos), cada uno de los niños que participan en la sesión debe dirigirse al protagonista de su grupo de referencia y plantearle lo que le gusta y no le gusta de la convivencia con él. La sesión no se dedica únicamente a la dinámica de los *protas*, sino que también se lleva a cabo en el grupo una rutina muy repetida en la situación de Asamblea: la opción de que los niños relaten al resto un acontecimiento importante para ellos: la *noticia*.

Así, la sesión se estructura en 5 secuencias diferenciadas por su temática y objetivo de la interacción. En la primera de ellas, que se corresponde con un solo

---

<sup>140</sup> La transcripción completa de las sesiones y el análisis local de la interacción generada se encuentra en el volumen de anexos a este trabajo.

intercambio (1), la maestra presenta la actividad que van a realizar. La segunda, que se estructura en 9 intercambios (2 – 10) y la tercera secuencia, organizada en 8 intercambios (11 – 18), se corresponden con el desarrollo de esa actividad, que la maestra organiza en dos partes bien diferenciadas: en la segunda secuencia los mayores se dirigen a su *protagonista*, y en la tercera el grupo de los pequeños seguirá la misma dinámica. A continuación, la maestra abre una cuarta secuencia para la intervención específica de los dos *protagonistas*, y, por último, en la quinta secuencia se desarrolla la estrategia de la *noticia*.

#### IV.2.3.1.1. Secuencia 1

La primera secuencia sirve para presentar y dinamizar la acción, de modo que responde a una lógica exhortativa por parte de la maestra, y no hay oportunidades para el desempeño comunicativo de los niños más allá de una respuesta física.

- 17) M: pues Laura / me pongo de pie / y le voy a poner el disfraz de *protista* a / Diego
- 18) Laura : ((se pone de pie y va hacia M2, que tiene el disfraz))
- 19) M2: toma / ponle tú el vestido a Diego/ pónsele / pónsele / pónsele a Diego
- 20) M: Diego / ponte de pies que si no
- 21) Niño n.i.: ha dicho que te pongas de pie
- 22) Laura: ((le pone el disfraz a Diego))
- 23) Nicolás: ((mientras sucede lo anterior, se levanta y se acerca a M))
- 24) M: y / y el *protista* de los polis / ¿quién es?
- 25) Nicolás: ((levanta la mano))
- 26) M: y ¿la última *protista* de los polis?
- 27) Niño n.i.: Marta
- 28) M: Marta / le pones el disfraz
- 29) Marta: ((ayuda a Nicolás a disfrazarse))
- 30) M: ¿les damos un aplauso a los dos protas? / ¿eh? / bueno muy bien / a ver / ven Diego que te ayudo a colocarte

Esta breve secuencia se define por tanto por promover la comprensión de órdenes que emite la maestra, y por tanto por dar lugar a una didáctica implícita de la oralidad.



### IV.2.3.1.2. Secuencia 2

En la segunda secuencia, la maestra establece una división interna en el grupo clase, ya que involucra en el discurso a los niños de 4 y 5 años, y deja a los niños más pequeños como meros oyentes.

Puesto que los niños deben dirigirse directamente a su compañero para describir la convivencia con él, podemos hablar de una secuencia didáctica explícita para la lengua oral, pero que se organiza de un modo extensivo, ya que depende siempre de la función socializadora de la sesión. Esto es, no se articula una secuencia para la intervención, sino que ésta va tomando cuerpo desde la acción. Así, se contextualiza la dinámica que se va a seguir, pero no hay una propuesta para la planificación, selección y desarrollo de los contenidos de cada una de las intervenciones, sino que se exige la textualización inmediata, organizada de forma radial, es decir, todos los niños intervienen por turnos regulados por Tania:

- 31) M: ahora / lo que vamos a hacer / los policías / le van decir / al *protá* policía / lo que quieran / cómo ven ellos a su compañero Nicolás / en su semana del *protá* / le vamos a describir // a ver Marta / a ti Nicolás qué te parece
- 32) Marta: ((dirigiéndose a la maestra)) eh
- 33) M: pero díselo a él
- 34) Marta: *drubio* ((dirigiéndose a Nicolás))
- 35) M: es rubio / qué más
- 36) Marta: guapo
- 37) M: y su forma de ser / ¿cómo es?
- 38) Marta: eh ((permanece en silencio 2 segs))
- 39) M: como compañero cómo es / °(a ver)° / tú le has descrito su belleza / ¿no? / que es rubio / que es guapo / pero / qué más / él ¿cómo es?
- 40) Marta: mh ((permanece en silencio 2 seg))
- 41) M: ¿cómo ves a Nicolás / ¿buen compañero / mal compañero?
- 42) Marta: buen compañero
- 43) M: ¿por qué?
- 44) Marta: porque se porta muy bien
- 45) M: y / *eh* / y por qué se porta muy bien
- 46) Marta: eh / porque es bueno

Se observa cómo la intervención en la acción de la maestra tiene el objetivo de que los niños adecuen sus intervenciones a la pauta propuesta, dirigirse al *prota* utilizando la segunda persona.

33) M: pero díselo a él

-----

130) Sandra: yo / yo ((levantando la mano))

131) M: díselo

132) Sandra: ((dirigiéndose a M)) que pega

133) M: pero díselo

Este objetivo, sin embargo, se diluye en la acción en ese mismo intercambio y durante el resto de la secuencia, tanto en las intervenciones de la maestra como de los niños.

41) M: ¿cómo ves a Nicolás / ¿buen compañero / mal compañero?

42) Marta: buen compañero

43) M: ¿por qué?

44) Marta: porque se porta muy bien

45) M: y / eh / y por qué se porta muy bien

46) Marta: eh / porque es bueno

-----

61) M: *eeeh* / Ana / dile a Nicolás lo que tú quieras / lo que te apetezca

62) Ana: que es muy bueno ((mira hacia M))

63) M: que es muy bueno / ((a Miguel, por su comportamiento)) ya / Miguel

64) Ana: y juega con los demás

65) M: y que juega con los demás

-----

134) M: pero díselo

135) Sandra: que pega ((mirando a Nicolás))

136) M: si no os gusta que Nicolás pegue

Podemos decir por tanto que la maestra se adapta a la pauta que establecen los niños, que están tomando como interlocutora a la maestra a pesar de que ella quiere establecer la interacción entre los iguales.

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

Debemos señalar dos excepciones a esta tendencia: en los intercambios 5 y 8 la maestra exige la adecuación a la pauta de interacción, sin negociar con los niños las condiciones para que éstos puedan verla como algo necesario, ya que previamente ha venido admitiendo esta falta de adecuación y amoldándose a la pauta de interacción dada por los niños. En el caso del intercambio 5 la exigencia se debe a que la niña que participa es la mayor del grupo:

- 67) Claudia: que es mi amigo ((dirigiéndose a M))
- 68) M: pero díselo a él / dile “Nicolás / eres mi amigo” / por qué
- 69) Claudia ((permanece en silencio 3 seg.))
- 70) M: ¿por qué / Claudia?
- 71) Claudia: ((se encoge de hombros))
- 72) M: no sabes

En cambio, en el caso del intercambio 8, la exigencia de la maestra se debe a una falta de eficacia en la intervención del niño, que provoca que Tania demande de él otra forma de actuar, que no consigue, pero que pone de manifiesto en forma de modelo dado de discurso:

- 87) Pablo: XXX ((se tapa la cara con las manos mientras dice algo inaudible mirando hacia M))
- 88) M: pero mira dónde está / dice Pablo / Nicolás / que ((imita el gesto de taparse la boca, provocando que se entienda mal)) “eres guapo” / ¿lo habéis oído? / ((de nuevo imita)) “que es guapo” / lo ha dicho así
- 89) Inés: ¿qué ha dicho Pablo?
- 90) M: que creo que no se ha enterado nadie / Pablo
- 91) Pablo: que es guapo
- 92) M: ¡que eres muy guapo Nicolás! / jolín qué suerte / todos te dicen que eres guapo

Este ejemplo de ofrecimiento de un modelo de discurso no es frecuente en la secuencia; de hecho, la maestra no ofrece modelos de discurso que puedan incidir en las intervenciones de los niños. Sólo hay dos reelaboraciones de las intervenciones infantiles, en un caso debida a un ajuste fonético:

- 34) Marta: *drubio* ((dirigiéndose a Nicolás))

35) M: es rubio / qué más

Y en el otro caso, ofreciendo un modelo de pauta adecuada, aunque sin dar tiempo a que esto pueda ser percibido por el niño que tiene la palabra en ese momento, o al que invita a intervenir a continuación, de modo que no se promueve la reflexión en la acción para la participación.

92) M: ¡que eres muy guapo Nicolás! / jolín qué suerte / todos te dicen que eres guapo

93) M: Dani

94) Dani: que a veces pega en kárate

95) M: ¡que a veces pega en kárate!

Por estos motivos, el discurso permanece muy ligado al contexto, y la intervención didáctica está relacionada exclusivamente con la generación de oportunidades de habla, sobre cuya naturaleza no se promueve una reflexión sistemática. Se está impulsando así el respeto por los turnos y la capacidad de intervenir en público, por encima de la construcción de un discurso oral reflexivo y en un contexto significativo por parte de los niños.

En este sentido, la objetivación de la didáctica de la lengua oral viene dada por el control que la maestra ejerce sobre los turnos, que provoca un efecto de proyección de conversaciones privadas al ámbito semipúblico que constituye la Asamblea, lo que dota a la situación de un tono más escolar que real, y reduce el reto discursivo que podría suponer para los niños en términos de construcción conjunta del discurso en autonomía.

76) M: ¿Inés?

77) Inés: que / que / que / es mi amigo / que juega conmi / con todos

78) M: ¿y a qué jugáis / con él?

79) Inés: a XXX y a veces a reyes y a reinas

80) M: a reyes y a reinas

81) Claudia: y a animales

82) Inés: y a animales

83) M: ((permanece en silencio 2 seg.))

Por otro lado, aunque la dinámica que están siguiendo es conocida por los niños dada la frecuencia con la que se lleva a cabo, la maestra mantiene mucho control; no se admiten intervenciones espontáneas salvo que éstas contribuyan a desarrollar el discurso que ella está dirigiendo. Como ejemplos, vemos estas intervenciones incorporadas en el turno de, respectivamente, Inés y Pablo:

80) M: a reyes y a reinas

81) Claudia: y a animales

82) Inés: y a animales

-----

89) Inés: ¿qué ha dicho Pablo?

90) M: que creo que no se ha enterado nadie / Pablo

91) Pablo: que es guapo

Aunque la dinámica podría propiciarlo, no se observa una promoción de la interacción entre iguales en autonomía, y de hecho, en el intercambio 9, en que hay un cambio notable en la gestión del discurso dado por la exposición por parte de los niños de la existencia de un conflicto con el *protá*, se pierde la oportunidad de implicar más a los niños en la construcción conjunta del discurso:

106) Dani: que a veces no hacen kárate / Miguel y Nicolás / y yo soy el que me porto / más bien en kárate

107) M: tú eres el que se porta más bien en kárate / ¿y tú por qué te portas más bien y ellos no?

108) Dani: porque / yo soy el que hago todo en kárate

109) M: ¿haces todo en kárate? / y Nicolás y Miguel por qué no / ¿no os gusta / o qué?

110) Dani: Miguel un poco / y Nicolás también un poco

111) M: *aha* / pero si a mí me ha dicho la profe de kárate que / todos os portáis muy bien // y que ya os va a cambiar igual de cinturón a todos / eso me ha dicho a mí

112) Dani: pues yo lo he visto por la playa al profesor de kárate

Sin embargo, la maestra no desarrolla este aspecto, sino que apoya con su intervención la pérdida de coherencia del discurso:

- 112) Dani: pues yo lo he visto por la playa al profesor de kárate  
113) Inés: y yo  
114) M: ¿sí? / ¿y le has saludado?  
115) Dani: y a Antonio de Diego  
116) M: ¿también? /  
117) Inés: y yo / ayer  
118) M: ¿y os habéis saludado?  
119) Dani: ayer  
120) Inés: y yo / y / y / y tiene el pelo de punta / le vi yo / con el pelo de punta  
121) M: ¿a quién?  
122) Inés: a / a / a Antonio  
123) Niño n.i.: y yo ((se dan varias intervenciones cruzadas – todos los niños quieren incluirse en la acción))

Además, retoma la lógica radial en el intercambio 10 para, ejerciendo el control, cerrar la secuencia.

- 125) M: ((intenta retomar la conversación por encima de las intervenciones cruzadas de los niños)) bueno / terminamos con Nicolás / ¿alguien quiere / quiere decirle a Nicolás / alguna cosa que no le guste de Nicolás?

- 
- 139) M: / yo creo que te están diciendo / que lo de pegar en kárate / como que no // ¿vale?  
140) Dani: porque es verdad  
141) Miguel: sí pega  
142) Dani: sí pega / ayer pegó  
143) M: bueno en kárate / cuando te pasa algo en kárate / qué hay que hacer cuando un niño te molestaaa  
144) Inés: que se porte bien  
145) M: y eso / pero si por ejemplo un niño te molesta / hay que defenderse pegando / o hay que hablar con la persona que estéis  
146) Varios: hay que hablar  
147) Claudia: hay que hablar con la per-sona / que no nos pegue más  
148) M: pues eso / entonces / Nicolás / tus amigos te están diciendo / que no les gusta que les pegues / ¿vale? / entonces Nicolás / en esta semana de *protá* / y a partir de ahora / va a hacer un esfuerzo muy grande muy grande / y ya no va a pegar más / pero él cuando hag / hagáis algo que no le guste a él / él / se lo / os lo va a decir / ¿no es así Nicolás?

- 149) Nicolás: ((asiente con un gesto))  
150) M: ¿sí? / bueno pues ahora (...)

En resumen, la secuencia conforma un espacio para la didáctica explícita de la lengua oral, que permanece en una dimensión extensiva al no cobrar independencia respecto del contexto inmediato. La maestra se ocupa de que todos los niños tengan la opción de participar, y se interesa principalmente por el control de los turnos de palabra y la escucha, mientras que los aspectos de adecuación del discurso y la promoción de autonomía no adquieren importancia.

### IV.2.3.1.3. Secuencia 3

La tercera secuencia, en la que la maestra invita a la participación a los niños de 3 años, sigue la lógica de la anterior. Así, la gestión de los turnos de habla es radial, y hay una voluntad de objetivación didáctica de la lengua oral, pero ésta se organiza de forma extensiva, es decir, es dependiente de la función socializadora de la comunicación. Como en la secuencia anterior, la maestra se limita a contextualizar la acción, y no hay una promoción de la planificación, selección de contenidos y desarrollo, sino que se exige directamente la textualización.

- 151) M: (...) bueno pues ahora / los de / los bomberos / nos van a contar cosas de su prota / que es Diego / Roberto / ¿tú qué le quieres decir a Diego?  
152) Roberto: que es muy guapo  
153) M: que es muy guapo

No observamos ningún grado de exigencia respecto de la adecuación a la pauta de interacción entre los iguales, sino que la maestra se adapta a las intervenciones infantiles y las acepta recurriendo a su repetición asertiva literal:

- 157) Miguel Valle: una sorpresa / queee / que juega conmigo  
158) M: juega conmigo  
-----  
163) Juan M.: yo juego con su balón  
164) M: él juega con su balón Juan Manuel

- 
- 173) Laura: que es muy guapo  
174) M: que es muy muy guapo

Sólo observamos una reformulación, pero esta está orientada al logro de una cierta eficacia, que no contempla la coherencia discursiva ni la adecuación a la pauta de interacción entre iguales. Además, no hay una promoción de la reflexión puesto que no da tiempo al niño para la reelaboración:

- 160) Pedro: juega conmi / juego con el balón mío  
161) M: que juegas con el balón / ¿eso le vas a decir tú a Diego? / Diego yo juego con mi balón  
162) M: ¿Juan Manuel?

Del mismo modo, la maestra acepta la intervención de Juan Manuel en el intercambio 15, sin darse cuenta de que responde a una voluntad por parte del niño de aportar coherencia discursiva a la intervención inmediatamente anterior de Diego:

- 163) Juan M.: yo juego con su balón  
164) M: él juega con su balón Juan Manuel

Por estos motivos, podemos concluir que la maestra dirige su esfuerzo a promover la participación de los niños concebida en su dimensión cuantitativa: los pequeños, y, en particular, los más pequeños del grupo, deben acceder al propio turno de habla y respetar los ajenos. Esto se observa explícitamente en el intercambio 16:

- 165) M: Jesús  
166) Pedro: yo también porque / me ha dicho mi mamá que / XXX  
167) M: °(bueno)° / Jesús / ¿le quieres decir algo a tu *protá*?  
168) Pedro: se ha caído  
169) M: ¡Pedro! / ya hemos terminado / tu turno ya se ha acabado / °(ahora escuchamos)° / °(¿vale?)° / ¿Jesús? / ¿le tienes que decir algo a Diego?  
170) Jesús: ((murmurando)) que es guapo  
171) M: que es guapo



Esta forma de actuar de la maestra podría estar provocando, especialmente en el grupo de los más pequeños, que los niños se amolden a la pauta de intervención planteada por el primero que ha intervenido, sin verse retados a cooperar en la construcción conjunta de un discurso adecuado, coherente y cohesionado, sino simplemente a participar, ejerciendo su turno de habla y respetando el ajeno. Otro hecho que nos permite observar la disminución de la exigencia con los más pequeños es que la maestra permite la no participación en el intercambio 18:

- 175) M: ¿Santi? / ¿le quieres decir algo a Diego / al *protá* tuyo?  
176) Santi: ((niega con un gesto))  
177) M: ¿no?  
178) Santi: ((niega con un gesto))  
179) M: bueno Diego (...)

Podríamos considerar que, aunque la maestra no suministra modelos de discurso en esta secuencia, el hecho de organizar la participación del grupo de los mayores antes que la de los pequeños lleva consigo que los pequeños observen el desempeño de los mayores antes de verse invitados a participar. Con todo, la disminución del grado de exigencia de la maestra respecto de los más pequeños también reduce la posible función de ese modelo en la secuencia.

En resumen, esta secuencia se mantiene en una lógica semejante a la de la anterior, subrayando además ahora el interés por el control de los turnos de palabra y la escucha, ya que los niños que intervienen son más pequeños.

#### IV.2.3.1.4. Secuencia 4

La secuencia 4 sigue una lógica similar a las anteriores. Se mantiene la organización radial, y la lengua oral adquiere una dimensión didáctica explícita pero extensiva; los dos protagonistas tienen la opción de hablar de forma autónoma ante el grupo, y se les exige la textualización inmediata de sus intervenciones:

- 180) M: bueno Diego / ¿tú nos quieres contar algo? / ¿qué vas a hacer en tu semana de *protá*?

- 181) Diego: jugar  
182) M: va a jugar / qué más / ¿quién quieres que venga en tu semana de prota a clase?  
183) Diego: Paco / y María  
-----  
198) M: *eeh* / Nicolás / tú en tu semana de *prota* / ¿qué vas a hacer?  
199) Nicolás: *eh* / que venga / *eh* / tía Moni / tío Pablo/ papá mamá Carlos yo yyy

Esto podría estar provocando que los niños se limiten a seguir un modelo que la maestra acepta como válido, sin aprovechar cualitativamente su oportunidad de intervención en público. Además, la maestra no promueve la autonomía en el sentido de permitir la gestión del discurso por parte de los niños, sino que plantea sus intervenciones en función de una lógica radial; no caben contribuciones espontáneas de otros niños al discurso conjunto, sino que las intervenciones de los *protas* son protegidas:

- 185) Diego: y mamá y papá  
186) M: ¿Paco y María quiénes son?  
187) Miguel: María seguro que es su abuela  
188) M: ((a Miguel)) *schhh*  
189) Diego: María es una niña que es amiga mía / que es muy pequeñita / y la quiero yo mucho / y y juego con ella con unas bolas que tenía / pero ya hay ropa / dentro de la caja de las bolas / hay ropa  
-----  
194) M: Nicolás tú en tu semana de prota  
195) Pedro: / a mi coche de mi papá  
196) M: no estamos hablando ahora de coches de papás Pedro / ¿eh? / no

El control que ejerce la maestra sobre los turnos es reforzado por algunos niños, como Inés en el intercambio 20:

- 196) M: no estamos hablando ahora de coches de papás Pedro / ¿eh? / no  
197) Inés: estamos hablando con Diego  
198) M: *eeh* / Nicolás / tú en tu semana de *prota* / ¿qué vas a hacer?

O Dani y Claudia en el intercambio 21, que tratar de controlar no sólo el turno, sino el contenido de la intervención de Nicolás, dirigiéndose a la maestra para apuntar que no es lo que se esperaba:

202) Dani: ¿y quién más?

203) Nicolás: y mi mamá

204) Claudia: ((a M)) *ah* pues / papá mamá Carlos y yo / no se lo ha dibujado / sólo ha dibujado tía Moni y tío Pablo ((se refiere a unos dibujos informativos que cumplen la función de ratificar la información que los niños aportan a la Asamblea))

La exigencia de la maestra en esta ocasión se relativiza, ya que disculpa a Nicolás por el desajuste que hay entre su intervención y la información que había transmitido a partir de un dibujo, pero desaprovecha la ocasión de promover la interacción entre los iguales, ya que no media entre ellos, sino que cierra la secuencia:

205) M: ¿sí? / pero es que lo habrá pensado ahora eso / eh / seguro que lo ha pensado ahora / bueno nos volvemos a colocar bien / porque veo que este redondo es cada vez menos / Juan Manuel / hacia atrás / Dani

En resumen, la maestra ha puesto a los dos niños *protagonistas* frente a un reto comunicativo muy abierto, pero a la vez ha aceptado rápidamente el valor de sus intervenciones sin buscar la originalidad o una mayor autonomía en la gestión del discurso. Ha buscado así la motivación para la participación, que ha valorado en función de su cantidad, más que de su calidad.

#### IV.2.3.1.5. Secuencia 5

La última secuencia es planteada por la maestra de forma independiente de las anteriores, puesto que en ella Tania recurre a la estrategia de *la noticia* para promover la participación de los niños en la Asamblea. Sin establecer ningún vínculo con el desarrollo del Proyecto de Trabajo, la maestra desarrolla esta dinámica, en que, además de que vuelve a hacerse patente la organización radial y controlada de la participación de los niños, la didáctica de la lengua oral adquiere un grado mayor de explicitud que en las secuencias anteriores.

212) M: bueno / entonces empiezan a hablar los protas / Nicolás / y seguimos por la derecha / y es el momento de que cada uno pueda decir / lo que quiera / su noticia / lo que él quiera / ¿vale? Nicolás / Inés / os recuerdo que habla uno / y los demás qué hacemos // pues escuchamos / empieza Nicolás

No observamos que se ofrezcan modelos discursivos, sólo hay una intervención previa por parte de la maestra que puede funcionar como un modelo de noticia:

206) M: bueno / hoy / os voy a contar yo / dos cositas / y luego cada uno tiene tiempo para contar lo que él quiera / ¿vale? / mirad hoy cuando termine la Asamblea / tenemos que bajar tod / los policías / al comedor

207) Varios: porque vamos a hacer galletas

208) M: vamos a hacer galletas / con M3

209) Inés: y M3 nos hace una cosa nueva

210) M: y bueno a M3 / *eh* ((muchos hablan)) / y los bomberos / se quedan aquí en clase / y luego después nos vemos otra vez todos en el patio / ¿vale? / hasta la hora de la XX / los policías nos vamos a ir al comedor / a hacer las galletas con M3 / que la van a examinar una profe que tiene / y después a M4 / van a venir a examinar a M4 / otra profe de M4

Sin embargo, la maestra no hace hincapié en la forma discursiva, sino que se limita a la transmisión del contenido a los niños. De este modo, el género permanece invisible en términos didácticos y no cumple una función real de modelo de discurso.

Así, el recurso a *la noticia* como estrategia didáctica no adquiere el grado de didáctica intensiva de la oralidad, sino que se mantiene en la dimensión extensiva que ha caracterizado a toda la sesión. Así, no se hace visible la entidad de un género al que adecuarse, sino que la intención de la maestra, que gestiona de forma muy controlada la interacción, es que los niños dispongan de una oportunidad más para intervenir en público en el contexto del grupo, y concibe esa intervención infantil como la proyección pública de la conversación de cada uno de los niños con ella, como adulta gestora del grupo. De este modo, no se observa una intervención en la acción para la adecuación discursiva de las intervenciones de los niños a un ideal de género noticia, sino que se permiten intervenciones de toda índole, narrativas:

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 213) Nicolás: que me quedé en casa  
214) M: cuándo te has quedado en casa  
215) Nicolás: ayer  
216) M: ¿por qué?  
217) Nicolás: porque XXX  
218) M: muy bien / ¿algo más?  
-----  
358) M: y Marta la última que tiene que hablar  
359) Marta: que / *eeh* / que lo mismo / fui a XXX y comí allí  
360) M: muy bien / bueno

O descriptivas, sobre las que la maestra no actúa para que adquieran un valor informativo claro:

- 254) M: *eeh* / Pedro / ¿quieres contarnos algo / ahora lo del balón? / ¿Pedro?  
255) Pedro: mi balón tiene muchos muñecos  
256) M: ¿tu balón tiene muchos muñecos?  
257) Pedro: ((asiente con la cabeza))

Los sucesivos intercambios que la maestra establece con los niños muestran que está valorando la aportación inmediata de éstos, y, como ha venido ocurriendo en secuencias anteriores, valorando sus aportaciones en términos de cantidad:

- 278) M: ¿Ana?  
279) Ana: tengo una hucha de perros  
280) M: tiene una hucha de perros  
281) Claudia: yo ((levanta la mano - es su turno en la organización radial))  
282) M: ¿algo más Ana?  
283) Ana: ((niega con la cabeza))

La exigencia de la maestra respecto del desempeño comunicativo de los niños está relacionada con la inmediatez de su respuesta más que con la calidad discursiva de la misma o su trazón en el discurso conjunto, de modo que no hay una intervención dirigida a la reelaboración de las aportaciones infantiles.

Encontramos una excepción en el intercambio 27, en que hay un ejemplo de reformulación de la intervención de Pedro, acompañada de una promoción de su continuidad en términos cualitativos a través de una pregunta focalizada, que sin embargo no es aceptada por el niño, ni replanteada por la maestra:

- 338) M: ¿Pablo?  
339) Pablo: que / que en el prao / de mi abuela / me he pinchado con una ortiga  
340) M: te has pinchado con una ortiga en el prao de tu abuela / y ¿qué te ha pasado?  
341) Pablo: ((permanece callado))

Podemos comprobar así que la exigencia de la maestra se orienta hacia el contenido, más que hacia el desempeño discursivo infantil. En este sentido cabe destacar los intercambios 25, 32, 34, 36 y 40. En ellos se observa cómo la maestra exige que los niños se expresen con arreglo a la lógica adulta, cuidando la coherencia interna y externa de sus aportaciones. Como ejemplo, vemos fragmentos de los intercambios 25, 36 y 40:

- 232) M: ¿es así? / ¿y qué hace? / *schhh* / ¿y qué hace tu hermanita Juan Pablo? / ¿qué hace?  
233) Juan Pablo: juega conmigo  
234) M: ¿juega contigo?  
235) Juan Pablo: ((asiente con la cabeza))  
236) M: ¿vosotros creéis que un bebé recién nacido juega?  
237) Varios: ((ríen))  
238) M: Juan Pablo / ¿juega contigo?  
239) Juan Pablo: ((asiente con la cabeza))  
240) M: ¿sí? y ¿a qué juega?  
241) Miguel: y encima / está en el médico / encima ((ríe))  
242) M: ((a Miguel)) *schh* / ¿a qué juega / Luis Alfonso?  
243) Juan Pablo.: XXX  
244) M: no te oigo nada  
245) Juan Pablo: a motos  
246) M: ¿a motos? / bueno / bueno / bueno / ¿vosotros creéis que lo que dice Juan Pablo? / ¿es verdad?  
247) Miguel: mentira / porque los bebés están en el médico / en la tripa de su madre  
248) M: no / ella ya nació / su hermanita ya nac / ya salió  
249) Inés: entonces tiene que estar unos días más / que lo sé

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

250) Miguel: ya / (a M) tiene que estar unos días más

251) ((conversaciones cruzadas))

-----  
342) Dani: tengo cinco noticias

343) M: ¡cinco noticias! / oye Juan Manuel / de verdad / que los bomberos os vais a ir de la asamblea

344) Dani: que he ido a Novales / y me ha dado / y me ha dado / Tere / eh / tres euros para comprarme chuches / y / y Sonia ha cumplido / un mes

345) M: a ver / he ido a Novales / ¿es una noticia eso? / Tere me ha dado tres euros / dos noticias / otra que has dicho / ¿quién ha cumplido un mes?

346) Dani: Sonia

347) M: Sonia ha cumplido un mes / tres noticias / ahora te faltan / ¿qué?

348) Dani: eh / que

349) M: te faltan dos Dani / piénsalas

-----  
361) Dani: yo he pensado / que he jugado / que he jugado / que he jugado al fútbol / que he jugado al fútbol en Novales / que he jugado al fútbol en Novales / y he metido seis goles

362) M: ¿seis goles? / ¿no había portero?

363) Dani: sí

364) M: ¿y quién era el portero?

365) Dani: a veces / yo / a veces mi padre / y a veces mi hermano

366) M: ¿tú puedes ser portero / y a la vez chutar y meter un gol? / huy / eso me suena a mí / ¿eh? / ¿eso puede ser?

367) Dani: XXX

Esta exigencia no se corresponde con una voluntad explícita de mejora discursiva, sino con la integración de las experiencias infantiles en un contexto formal de aprendizaje. El hecho de que se repita esta exigencia en los casos en que las noticias aportadas por los niños pueden dar lugar a una reflexión sobre contenidos escolares puede confirmar esta hipótesis. Los intercambios 32 y 34 ilustran este planteamiento:

284) M: ¿Claudia?

285) Claudia: que / que mi her / que mi madre ayer le estaba dando el biberón a Carmen / porque igual la semana que viene le llaman para trabajar / y ya no puede dar de comer

286) M: ¿cuántos meses tiene ya tu hermana?

287) Claudia: tres

288) M: ¡tres! / shh / ¡oye!

- 289) Claudia: y a mi padre le faltan / ocho o nueve días para su cumple  
290) M: *mmmh* / estará nervioso ya ¿no? / ¿cuántos va a cumplir?  
291) Claudia: cuarenta  
292) M: ¡meca! / cuarenta años / ¿esos son pocos o muchos?  
293) Claudia: muchos  
294) M: ¿cómo se escribirá / cuarenta?  
295) Claudia: un cuatro y un cero  
296) M: *aaah* / y qué es más cuarenta o treinta  
297) Claudia: cuarenta
- 
- 304) Inés: que ayer mi abuela me vio que se fue a Madrid y y me dio cinco euros de moneda  
XXX  
305) M: en billetes  
306) Inés: sí  
307) M: y ¿qué has hecho con el billete?  
308) Inés: he comprado un biberón pero que era de gominola ((ríe))  
309) M: ¿has comprado un qué?  
310) Inés: un biberón / que tenía líquido / verde / y he jugado con él en la bañera / y también una lengua que tenía azúcar y era roja /  
311) M: ¿sí? Jolín  
312) Inés: parecía sangre  
313) M: ¿y te gastaste los cinco euros enteros?  
314) Inés: sí / y me dieron un / me dieron cuatro monedas  
315) M: qué ponían las monedas /  
316) Inés: no me acuerdo  
317) M: qué número había por encima de las monedas  
318) Inés: no me acuerdo ((abre los brazos))  
319) M: ¿tú sabes lo que te ha costado / lo que has comprado?  
320) Inés: *eeeh* / los los los / los cinco euros / del billete  
321) M: tú le diste a la señora los cinco euros / ¿y ella te devolvió algo?  
322) Inés: sí  
323) M: entonces ¿te habrá costado cinco euros / o menos de cinco euros?  
324) Inés: cinco euros  
325) M: a ver vamos a pensar un poco  
326) Inés: pero ella me dio la / la paga  
327) M: no / pero vamos a pensar un poquitín / vamos a ver / si yo voy a comprar algo / y le doy a la señora de la tienda un billete de cinco euros / y ella me devuelve dinero / lo que yo he comprado / ¿me ha costado cinco euros / o menos de cinco euros? / a ver / pensamos un poquitín a ver



#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 328) Claudia: menos
- 329) M: por qué menos / ¿por qué menos? / si yo le doy cinco euros y me devuelve algo / ha costado menos / sí sí es menos / pero por qué / yo quiero que me digáis por qué es menos // ¿eh? / por ejemplo / si yo voy a comprar
- 330) Claudia: porque te tiene que dar otro dinero
- 331) M: me tiene que devolver dinero / y lo que ella me devuelve será / valdrá más de cinco euros o menos
- 332) Dani: más
- 333) Claudia: menoos
- 334) Miguel: menos
- 335) Inés: pero se lo quedó
- 336) Miguel: más / menos / más / menos
- 337) M: luego vamos a hacer en clase / cuando nos toque matemáticas me recordáis / que hagamos este problema / yo voy a traer un billete de cinco euros / y vamos a buscar cosas que cuesten menos de cinco euros / a ver lo que pasa / ¿vale?

En su última intervención, la maestra hace explícito su interés por vincular las vivencias de los niños y los aprendizajes escolares, mostrando además una organización de la jornada escolar en la que tiene presencia la organización curricular de la etapa.

Hemos observado por tanto que en esta secuencia no hay una intervención docente para la experimentación y reflexión propiamente discursiva, ya que el reto que afrontan los niños, relatar una noticia al grupo, se reduce a participar en términos cuantitativamente válidos, en una conversación con la maestra que adquiere un carácter público al realizarse en presencia de todo el grupo. Sólo observamos una intervención docente para aumentar la exigencia de ese reto en casos en que el contenido de las aportaciones infantiles resulta incoherente con un saber adulto o escolar. Esto ocurre en más ocasiones con los niños mayores del grupo (intercambios 32, 34, 36 y 40), pero también se da en un caso con uno de los niños de 3 años (intercambio 25).

Respecto de la organización de las intervenciones, la maestra permite que los niños no intervengan a pesar de ser implicados en la dinámica:

- 298) M: Sandra / ¿algo más?
- 299) Sandra: ((niega con la cabeza))

300) Claudia: no quiere

Como variación, aunque no estrictamente excepción a esta tendencia, encontramos los intercambios 25 y 38, en los que la maestra interviene en el lugar del niño, dando lugar a que la exposición de una noticia relativa a él. En el caso del intercambio 25, esto promueve la participación del niño con arreglo a la noticia que ha planteado la maestra y a las preguntas que deriva de ella; es decir, con un grado de imposición:

222) M: ¿Juan Pablo? // Juan Pablo tiene una noticia muy importante / yo lo sé / ¿qué has tenido Juan Pablo?

223) Miguel: un bebé

224) M: una hermanita

Y en el caso del intercambio 38 la imposición es total, de modo que no llega a darse la participación real de quien sería protagonista del intercambio:

353) M: ¿Santi?

354) Santi: ((permanece en silencio))

355) M: vas a tener una hermanita / y se va a llamar / Carmelina

356) Varios: Carmeliña

357) M: ah Carmeliña

Es evidente la importancia dada a la organización de los turnos de intervención, y a la inmediatez de la misma, como se pone de manifiesto en la propuesta inicial de la maestra:

212) M: (...) ¿vale? Nicolás / Inés / os recuerdo que habla uno / y los demás qué hacemos // pues escuchamos / empieza Nicolás

Y en el intercambio 29, en que uno de los niños pierde su derecho a la participación por haber tardado en intervenir:

261) M: ¿Miguel?

262) Miguel: ((niega con la cabeza))

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 263) M: ¿Jesús? / ¿nos quieres contar algo?  
264) Miguel: que voy a ir al museo de Asturias  
265) M: si ha pasado tu turno / cuando te ha llegado has dicho / nada

Esta organización de la participación parece estar muy interiorizada por parte de los niños, como muestra el hecho de que Claudia demande su turno cuando le toca, interrumpiendo el intercambio anterior

- 280) M: tiene una hucha de perros  
281) Claudia: yo ((levanta la mano - es su turno en la organización radial))  
282) M: ¿algo más Ana?

Por último, tenemos que mencionar aquellas ocasiones en que se dan intervenciones fuera de turno, subrayando que se trata de excepciones en una tendencia a establecer una interacción radial con el grupo tomado en consideración como suma de individualidades. Sólo en dos ocasiones la maestra abre el intercambio a la participación del grupo. En el primer caso, con la apertura, las aportaciones de los niños se suceden tan rápidamente que la maestra opta por retomar el control radial en 251.

- 236) M: ¿vosotros creéis que un bebé recién nacido juega?  
237) Varios: ((ríen))  
(...)  
242) M: ((a Miguel)) *schh* / ¿a qué juega / Juan Pablo?  
243) Juan Pablo.: XXX  
244) M: no te oigo nada  
245) Juan Pablo: a motos  
246) M: ¿a motos? / bueno / bueno / bueno / ¿vosotros creéis que lo que dice Juan Pablo? / ¿es verdad?  
247) Miguel: mentira / porque los bebés están en el médico / en la tripa de su madre  
248) M: no / ella ya nació / su hermanita ya nac / ya salió  
249) Inés: entonces tiene que estar unos días más / que lo sé  
250) Miguel: ya / (a M) tiene que estar unos días más  
((conversaciones cruzadas))  
251) M: Juan Pablo / ¿algo más?

En el segundo caso, la voluntad de promover la reflexión respecto de contenidos escolares lleva a la maestra a abrir, aunque de forma implícita, la intervención al grupo, provocando varias intervenciones que no modera, sino que le dan pie a anunciar un trabajo de reflexión que realizarán más tarde.

- 325) M: a ver vamos a pensar un poco
- 326) Inés: pero ella me dio la / la paga
- 327) M: no / pero vamos a pensar un poquitín / vamos a ver / si yo voy a comprar algo / y le doy a la señora de la tienda un billete de cinco euros / y ella me devuelve dinero / lo que yo he comprado / ¿me ha costado cinco euros / o menos de cinco euros? / a ver / pensamos un poquitín a ver
- 328) Claudia: menos
- 329) M: por qué menos / ¿por qué menos? / si yo le doy cinco euros y me devuelve algo / ha costado menos / sí sí es menos / pero por qué / yo quiero que me digáis por qué es menos // ¿eh? / por ejemplo / si yo voy a comprar
- 330) Claudia: porque te tiene que dar otro dinero
- 331) M: me tiene que devolver dinero / y lo que ella me devuelve será / valdrá más de cinco euros o menos
- 332) Dani: más
- 333) Claudia: menoos
- 334) Miguel: menos
- 335) Inés: pero se lo quedó
- 336) Miguel: más / menos / más / menos
- 337) M: luego vamos a hacer en clase / cuando nos toque matemáticas me recordáis / que hagamos este problema / yo voy a traer un billete de cinco euros / y vamos a buscar cosas que cuesten menos de cinco euros / a ver lo que pasa / ¿vale?

Las intervenciones que, aun pudiendo ser relevantes, son ignoradas por quien está gestionando el discurso muestran la voluntad de la maestra de diferenciar los turnos de palabra de los niños en esta secuencia. Las intervenciones de Miguel (223) y de Inés (225) son ignoradas en el primer fragmento, la de Miguel Valle (272) en el segundo, y la de Claudia (300) en el tercero:

- 222) M: ¿Juan Pablo? // Juan Pablo tiene una noticia muy importante / yo lo sé / ¿qué has tenido Juan Pablo?
- 223) Miguel: un bebé

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 224) M: una hermanita  
225) Inés: y se va a llamar como yo  
226) M: ¿cómo se va a llamar tu hermanita?  
227) Juan Pablo: Inés  
-----  
270) M: ¿ha venido mamá? / ¿a qué ha venido mamá?  
271) Laura: ((permanece en silencio))  
272) Miguel Valle: ha venido mamá / ha venido mamá  
273) M: ¿a traerte al cole?  
274) Laura: no  
-----  
298) M: Sandra / ¿algo más?  
299) Sandra: ((niega con la cabeza))  
300) Claudia: no quiere

Y sólo acepta explícitamente una de las intervenciones fuera de turno, una rectificación que varios niños le hacen en 356:

- 355) M: vas a tener una hermanita / y se va a llamar / Carmelina  
356) Varios: Carmeliña  
357) M: ah Carmeliña

Al tiempo que rechaza explícitamente la intervención de Miguel en 241:

- 240) M: ¿sí? Y ¿a qué juega?  
241) Miguel: y encima / está en el médico / encima ((ríe))  
242) M: ((a Miguel)) *schh* / ¿a qué juega / Juan Pablo?  
243) Juan Pablo.: XXX

No podemos dejar de mencionar que esta voluntad de establecer turnos estrictos de palabra dirigidos al adulto pueden estar escondiendo una falta de estrategias de mediación entre los iguales para la promoción de su autonomía, que podría deberse a una falta de conciencia sobre este nivel de la intervención docente en la situación de Asamblea. En efecto, observamos cómo en todos los casos las aportaciones que los niños realizan fuera de turno las dirigen a la maestra como gestora:

- 248) M: no / ella ya nació / su hermanita ya nac / ya salió  
249) Inés: entonces tiene que estar unos días más / que lo sé  
250) Miguel: ya / ((a M)) tiene que estar unos días más

E incluso utilizan la tercera persona para referirse a otro de los niños del grupo, afianzando así el carácter radial de la secuencia:

- 301) M: Sandra / ¿algo más?  
302) Sandra: ((niega con la cabeza))  
303) Claudia: no quiere

En resumen, la secuencia da lugar a un planteamiento explícito de enseñanza de la lengua oral, en la que el recurso a la estrategia de *la noticia* se valora más por la oportunidad de habla del individuo en el contexto semipúblico de la Asamblea que en términos de calidad del discurso que se aporta al grupo.

En conjunto, la sesión da lugar, excepto en la breve secuencia 1, de carácter organizativo, a una didáctica explícita de la lengua oral, que permanece en una dimensión extensiva. Así, la sesión se caracteriza en general por la promoción de una práctica de la oralidad dependiente del contexto, que es más valorada en cuanto que oportunidad para la expresión del individuo en el marco de un grupo que para la elaboración de un discurso que implique al grupo.

#### IV.2.3.2. Sesión 2

Los 9 niños de 4 y 5 años y su maestra se encuentran sentados en torno a una mesa, en una sala con varias ventanas que permiten la entrada de una gran cantidad de luz. También está presente una maestra en prácticas (M2) que se limita a procurar que se mantenga el orden necesario para que pueda darse la interacción de grupo, y sólo interviene puntualmente.

La reunión se lleva a cabo a primera hora de la mañana, y tiene como objetivo ofrecer a los niños oportunidades para la expresión en el contexto semipúblico que

constituye la Asamblea, además de fomentar la sensación de pertenencia a un grupo. Así, la Asamblea permanece independiente del PT que los niños están desarrollando.

Esta sesión se estructura en cuatro secuencias, determinadas por las distintas funciones y / o temas que va adoptando la interacción. En la primera secuencia, que se corresponde con el intercambio 1, se escribe la fecha. En la segunda, que consta de 11 intercambios (2 – 12), la maestra propone la estrategia de *la noticia*; la tercera, estructurada en 3 intercambios (13 – 15) se dirige a organizar la actividad que se llevará a cabo durante el resto de la jornada escolar, y, por último, en la cuarta secuencia, formada por los 6 intercambios restantes (16 – 21), la maestra recurre a otra estrategia para la promoción de la expresión oral de los niños, pedirles que hablen sobre un tema que han decidido el día anterior, *la casa*.

#### IV.2.3.2.1. Secuencia 1

En la primera secuencia, la maestra inicia la sesión recurriendo a una rutina organizativa de la escuela: escribir juntos la fecha del día. La didáctica de la lengua oral se mantiene implícita en esta secuencia, puesto que el objetivo es la localización temporal y su registro por escrito. No observamos por tanto una exigencia respecto de las intervenciones infantiles ni en términos de cantidad ni de cualidad, sino que se espera que los niños puedan dar con una solución al reto planteado: la identificación del año, mes y día en que se encuentran:

- 51) M: cómo que se cae / es que / escribo un poco torcido yo / ¿en que mes decís que estamos? / en el mes de
- 52) ¿?: miércoles
- 53) M: en qué mes
- 54) ¿?: jueves
- 55) M: mes mes
- 56) Claudia: abril
- 57) M: abril / y ¿en qué año?
- 58) Varios: dos mil cuatro

Así, el único momento en que la maestra ofrece un modelo de discurso, éste se dirige a facilitar una respuesta concreta por parte de los niños, no a promover un mejor desempeño comunicativo en ellos. Nos referimos a sus intervenciones 60 y 65 en el siguiente fragmento:

- 59) Miguel: te faltan / los números ahí ((M ha escrito en la pizarra en mayúsculas MIÉRCOLES [\_] ABRIL 2004))
- 60) M: eso es / aquí me falta / en qué día del mes estamos // ¿os acordáis? / el lunes estábamos a / venti-seis / ayer martes estábamos a...
- 61) Varios: °(veintisiete)°
- 62) Claudia: ¡veintiocho!
- 63) M: ayer martes estábamos a
- 64) Marta: veintisiete
- 65) M: y hoy miércoles estaremos a venti...
- 66) Marta: ocho
- 67) M: veintiocho / que se escribe
- 68) Claudia: un dos y un ocho
- 69) Sandra: yo ser hacer números ochos
- 70) Claudia: es una ese y un XXX ((simula que lo pinta sobre la mesa))
- 71) M: bueno / bueno / pues el miércoles veintiocho de abril del dos mil cuatro ((se sienta de nuevo))

La maestra organiza la interacción manteniendo siempre la iniciativa y el control de la gestión. La interacción es conjunta, no radial, ya que abre la participación a todos los niños, promoviendo por tanto que los niños asuman la responsabilidad de su participación:

- 6) M: ¿alguien sabe en que día / qué día es hoy?  
-----
- 15) M: sí / bueno pues hoy es miércoles / muy bien / el día de la semana / miércoles / y en qué día del mes estamos
- 16) Inés: *eh / eeh*
- 17) Miguel: en abril
- 18) Inés: abril
- 19) M: día del mes / abril es el mes / estamos en el mes de abril / ¿de qué año?
- 20) Varios: dos mil cuatro
- 21) M: vale / y el día del mes / que eso es lo más difícil /



#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 22) M: Claudia ((Claudia está casi tumbada encima de la mesa para coger algo que tiene Nicolás))
- 23) Miguel: abril
- 24) M: Claudia
- 25) Claudia: ((se vuelve a sentar donde estaba))
- 26) Miguel: abril

La maestra gestiona la interacción en un tono distendido que la lleva a integrar con naturalidad una conversación en la dinámica que está activando,

- 8) Inés: ((ríe señalando a M)) te tenías que poner ropa / de piscina
- 9) M: pero hoy he venido bien / y me he puesto el babi / hoy se le ha olvidado a Ana / y a Sandra
- 10) Ana: es que ayer vomité
- 11) M: ¿has vomitado ayer? /
- 12) Ana: ((asiente con la cabeza))
- 13) M: pues ¿qué te ha pasado?
- 14) Dani: Y Da y Da y David / cuando íbamos / al cabo de Gata / vomitó en mi coche

Esto no significa que pierda el control de la gestión del discurso, ya que ignora la intervención de Dani en 14 para volver a centrarse en el registro de la fecha, e ignora también otras intervenciones espontáneas que no considera relevantes en ese momento:

- 51) Sandra: yo ser hacer números ochos
- 52) Claudia: es una ese y un XXX ((simula que lo pinta sobre la mesa))

En resumen, en la secuencia la didáctica de la lengua oral se mantiene implícita puesto que está al servicio del registro de la fecha por escrito, atendiendo a su formato, de modo que hay una práctica de la oralidad ligada a esa necesidad comunicativa, que no se trata de manera explícita, y no hay una utilización de la oralidad para el aprendizaje, ya que se espera una solución inmediata al reto propuesto.

#### IV.2.3.2.2. Secuencia 2

La secuencia 2 trae consigo un cambio en el tratamiento didáctico de la oralidad: la maestra recurre a la estrategia de *la noticia*, de modo que, puesto que el objetivo es la aportación por parte de cada niño de una noticia, la lengua oral pasa a ser planteada en función de una didáctica explícita, pero sin embargo ésta permanece en una dimensión extensiva, puesto que no hay una conciencia de la intervención docente para la mejora del desempeño comunicativo de los niños respecto del género noticia o de la narración.

La maestra no explicita en un principio la necesidad de planificar el discurso, sino que pide a los niños una aportación inmediata:

53) M: ¿algún niño tiene alguna noticia importante?

Sin embargo, hay una referencia implícita a la planificación en relación con la participación de Dani en los intercambios 2 y 5:

56) M: ha dicho Dani primero / dinos Dani

57) Dani: que /

58) Claudia: no yo yo también

59) M: *eh* / he dicho Dani primero / y después Sandra

60) M: dime Dani

61) Dani: ((permanece en silencio 4 segs.))

62) M: Dani necesita un poco más de tiempo

-----  
106) Dani: ya lo he pensado

107) M: a ver Dani / ¿ya lo has pensado?

108) Dani: sí / que / que Lara ha cumplido / un año

Esto nos indica que la maestra exige una cierta elaboración del discurso que se presenta como noticia. En todo caso, no podemos considerar que se lleve a cabo una didáctica explícita intensiva de la oralidad en relación con la noticia, porque a lo largo de la secuencia podemos comprobar que el recurso a esta estrategia es más un pretexto

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

para la expresión individual dirigida a la maestra de cada uno de los niños que una práctica explícita del género y sus restricciones de uso:

- 63) M: Sandra  
64) Sandra: que ha sido el cumple de mi hermano  
65) M: ha sido el cumple  
66) Sandra: y he hecho magia  
67) M: ¿has hecho magia?  
68) Sandra: ((asiente con la cabeza))  
69) M: y ¿cómo se hace magia?  
70) Miguel: por  
71) M: *sscchh*  
72) Miguel: porque yo le he regalado una cosa / XXX / de magia  
73) M: ¿se lo has regalado tú?  
74) Miguel: ((asiente con la cabeza))  
75) Sandra: con un plato y un palo para aguantar el plato / y yo lo sé aguantar / rodando el plato  
76) M: ¿en serio?  
77) Sandra: sí  
78) M: ¿de verdad?  
79) Sandra: sí  
80) M: y ¿puedes traer un día el plato aquí a clase / y el palo / para verlo yo?  
81) Sandra: y / y  
82) M: / ¿vosotros lo creéis eso?  
83) Marta: ((niega con la cabeza))  
-----  
163) M: ¿Ana?  
164) Ana: he traído un cepillo de dientes nuevo  
165) M: has traído un cepillo de dientes nuevo / muy bien  
166) Claudia: y yo / Ani /  
167) M: *scchh*  
168) Ana: casi se parece como el de Pedro  
169) M: casi se parece al de Pedro  
170) Claudia: Ana / ya verás / como el cepillo que he traído hoy / es igual que el tuyo / que tenías

El carácter extensivo del planteamiento didáctico de la oralidad se debe a la voluntad de integrar el aprendizaje infantil en el fluir significativo de la convivencia de

aula que se da en la Asamblea, de modo que la intervención de Nicolás se convierte en un pretexto para la lectura de un texto que el niño ha llevado a la clase:

- 118) M: prota / ¿tienes alguna noticia?  
119) Nicolás: Sí  
120) M: dinos  
121) Nicolás: que hoy es mi cumple  
(...)  
129) M: y ¿qué has traído a clase?  
130) Nicolás: esto ((muestra))  
131) M: enséñaselo a tus compañeros  
132) Dani: a mí el primero  
133) M: dame que te ayudo ((Nicolás se lo pasa))  
134) Dani: empieza por mí  
135) M: tiene un carnet de policía / que le han hecho con su nombre / fijate / Carnet de Policía Infantil ((lo muestra)) / con su foto / con su nombre / como un policía de verdad / Ministerio del Interior / todo / ¿quién te lo ha hecho?  
136) Nicolás: no / me lo ha comprado Azu  
137) M: ah te lo han comprado / esto se c / ¿que los carnets se compran?  
138) Nicolás: sí  
139) M: °(meca)° / voy a preguntarle yo a Azu cómo lo ha hecho  
140) M: y aquí detrás dice todas las cosas que tiene que hacer un policía / ¿queréis que os las lea?

La maestra busca que cada niño aproveche la oportunidad de exponer su noticia, y con ello de establecer una cierta conversación con ella a propósito de la aportación infantil, de modo que, aunque a algún niño no le dé la opción (Pablo no interviene), en el caso de invitar a la participación, no admite la negativa, como muestran los casos de Inés y Miguel:

- 155) M: ¿Inés?  
156) Inés: nada  
157) M: ¿nada? / piensa un poquitín y te dejo para la última  
(...)  
171) M: ¿Inés?  
172) Inés: eh / XXX ((3 segs)) / me he cortado el pelo  
173) M2: estás muy guapa

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

174) M: estás muy guapa / con el pelo corto / pero muy guapa muy guapa / y a Andrea a tu hermana ¿también?

175) Inés: un poquito

176) M: muy bien

-----  
158) M: ¿Miguel?

159) Miguel: nada

160) M: ¿nada? / ¿no te ha pasado nada / en todo el día de ayer y hoy? / seguro que sí  
(...)

177) M: Miguel / ¿qué tal por Maliaño?

178) Miguel: *mmmh*

179) M: ¿llueve en Maliaño / o no?

180) Miguel: *mmmh*

181) Sandra: va a llover en Potes

182) M: ¿en Potes va a llover? / ¿dónde lo has visto tú eso?

183) Miguel: ((a M)) tenemos una piscina

184) M: ¿tenéis una piscina? / ¿y la has estrenado o no?

185) Miguel: ((niega con la cabeza))

186) M: ¿no? / bueno

La maestra no ofrece modelos de discurso, lo que es lógico puesto que la dinámica es consabida por los niños, pero tampoco reelabora las aportaciones infantiles, sino que tiende a su aceptación inmediata, excepto en un caso de falta de comprensión:

150) M: eh Marta ¿quieres comentar algo? /

151) Marta: *eeh* / que la tata / a José le ha comprado / un biberón de papilla

152) M: ¿la tata a tu hermano José le ha comprado qué?

153) Marta: sí / un biberón de papilla

154) M: *aha*

Esta tendencia a la aceptación inmediata, es reflejo de una tensión entre una falta de conciencia respecto de la intervención para la mejora del discurso oral y la voluntad de respetar las características del discurso infantil. Sin embargo, en los intercambios 5 y 6 observamos que la exigencia de la maestra es respecto de la coherencia externa de la información que los niños exponen:

- 115) M: *mmh* / ¿no la habías dicho ayer esa noticia? / ¿que Lara había cumplido un año? / a mí como que me suena ya
- 116) Dani: ((niega con la cabeza))
- 117) M: ¿que no? / ¿no os suena?
- 
- 120) M: dinos
- 121) Nicolás: que hoy es mi cumple
- 122) M: ((niega con la cabeza))
- 123) Nicolás: que es mañana
- 124) M: no / tu cumple es en verano / pero como la semana del prota tiene que coincidir / con la semana que cumples años / como tú cumples años en agosto / es esta semana / porque en agosto no hay cole y no estamos
- 125) Marta: y yo lo mismo / y Claudia lo mismo
- 126) M: eso es / a Marta y a Claudia les ha pasado lo mismo
- 127) Inés: y yo / y yo
- 128) M: no ((a Inés)) a ti no porque tú es en octubre / y estábamos en clase / ¿eh? / ((a Nicolás)) pero tu cumple va a ser en agosto / tú esta semana eres prota por eso

En el resto de aportaciones, sin embargo, no hay una preocupación por contextualizar y de este modo darle más sentido a las aportaciones infantiles, sino que el sentido de éstas en la experiencia del niño queda velado:

- 183) Miguel: ((a M)) tenemos una piscina
- 184) M: ¿tenéis una piscina? / ¿y la has estrenado o no?
- 185) Miguel: ((niega con la cabeza))
- 186) M: ¿no? / bueno

Esto es muestra de que la lógica que mueve la intervención docente de la maestra es la participación de los niños en cuanto a cantidad, es decir, que disfruten de oportunidades de uso significativo de la lengua oral en cantidad suficiente, dejando en un segundo plano las estrategias de mejora cualitativa del discurso. De hecho, la imposición de la participación de Inés y de Miguel que hemos comentado previamente responden a esta visión: son dadas por los niños para cumplir su obligación, no necesariamente porque tengan una noticia que dar al resto del grupo, de este modo se prima el hecho de la participación sobre la calidad de la misma.

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

Otro rasgo visible en esta secuencia de la Asamblea, que corrobora el planteamiento anterior, es la voluntad de la maestra de gestionar el discurso de forma radial, es decir, cada niño dirige a la maestra una intervención individual. Este rasgo es explicitado por los propios niños:

- 98) Dani: no / le toca  
99) Claudia: *eh* me tocaba a mí  
100) M: *ah* es verdad perdón / muy bien Claudia / muy bien / Claudia

En este caso, sin embargo, la maestra flexibiliza la pauta de intervención radial: por un lado, Pablo no interviene, y, por otro, la maestra admite varias intervenciones fuera de turno, integrándolas en el discurso. Vemos ejemplos relativos, respectivamente, a los turnos de Sandra, Nicolás, Miguel, y de nuevo Miguel:

- 68) Sandra: ((asiente con la cabeza))  
69) M: y ¿cómo se hace magia?  
70) Miguel: por  
71) M: *sscchh*  
72) Miguel: porque yo le he regalado una cosa / XXX / de magia  
73) M: ¿se lo has regalado tú?  
74) Miguel: ((asiente con la cabeza))  
75) Sandra: con un plato y un palo para aguantar el plato / y yo lo sé aguantar / rodando el plato

- 
- 124) M ((a Nicolás)): no / tu cumple es en verano / pero como la semana del prota tiene que coincidir / con la semana que cumples años / como tú cumples años en agosto / es esta semana / porque en agosto no hay cole y no estamos  
125) Marta: y yo lo mismo / y Claudia lo mismo  
126) M: eso es / a Marta y a Claudia les ha pasado lo mismo  
127) Inés: y yo / y yo  
128) M: no ((a Inés)) a ti no porque tú es en octubre / y estábamos en clase / ¿*eh?* / ((a Nicolás)) pero tu cumple va a ser en agosto / tú esta semana eres prota por eso  
129) M: y ¿qué has traído a clase?

- 
- 160) M ((a Miguel)): ¿nada? / ¿no te ha pasado nada / en todo el día de ayer y hoy? / seguro que sí

- 161) Sandra: yo / yo sí te he contado una cosa  
162) M: tú sí

- 180) Miguel: *mmmh*  
181) Sandra: va a llover en Potes  
182) M: ¿en Potes va a llover? / ¿dónde lo has visto tú eso?  
183) Miguel: ((a M)) tenemos una piscina

Estas integraciones indican un interés por las aportaciones autónomas de los niños en la medida en que son significativas en momentos puntuales del discurso (aunque en el caso de la aportación de Sandra no se cumple el requisito de significatividad), pero no se observa en la secuencia una promoción de la autonomía de gestión del discurso por parte de los niños, ni tampoco una promoción de la interacción entre iguales en forma de estrategias de mediación, como muestra el hecho de que la maestra rechaza y posteriormente ignora las intervenciones de Claudia durante el intercambio entre la maestra y Ana:

- 163) M: ¿Ana?  
164) Ana: he traído un cepillo de dientes nuevo  
165) M: has traído un cepillo de dientes nuevo / muy bien  
166) Claudia: y yo / Ani /  
167) M: *scchh*  
168) Ana: casi se parece como el de Pedro  
169) M: casi se parece al de Pedro  
170) Claudia: Ana / ya verás / como el cepillo que he traído hoy / es igual que el tuyo / que tenías

En resumen, la secuencia responde a una voluntad de práctica de la lengua oral tenida en cuenta principalmente desde una perspectiva radial y cuantitativa, es decir, buscando ofrecer a los niños oportunidades para una expresión individual pública, con la única exigencia de expresar algo que tenga un sentido para ellos, que, en función de lo motivador que la maestra considere que sea, amplía a una conversación con el niño, pero que no da lugar a que la maestra ofrezca la autonomía de la gestión del discurso ni a quien ofrece la noticia ni al grupo para conversar sobre ella.



### IV.2.3.2.3. Secuencia 3

La secuencia 3 podría considerarse el momento de *la noticia* para la maestra, pero dada la diferencia que conlleva respecto de la participación de los niños, la consideramos de forma independiente en la sesión. A pesar de esto, el intercambio 14 supone un paréntesis en esta tercera secuencia, pues responde a la lógica que se ha seguido en la secuencia anterior: Pablo, que no ha tenido opción de intervención previamente, interrumpe para exponer su noticia, y es escuchado por todos:

- 230) Pablo: yo quería decir  
231) M: aquí Marta con sus compañeros  
232) Pablo: yo quería decir una  
233) M: dime dime Pablo  
234) Pablo: que me he caído en la calle por unas escaleras  
235) M: ¿te has caído? / y ¿qué te ha pasado? /  
236) Pablo: ((se sube en la silla para mostrar una herida))  
237) M: a ver / mira qué tirita / pero eso es mucho o poco lo que te ha pasado  
238) Pablo: poco  
239) M: poco te ha pasado  
240) Pablo: sí  
241) M: y te lo han curado  
242) Pablo: sí  
243) M: con qué te lo han curado  
244) Pablo: con un tirita  
245) M: ¿sólo así la tirita? ¿nada más? / no te han echado ni agua niiii te lo han lavado / nada /  
pues siempre que nos hacemos una herida hay que desinfectar  
246) Pablo: en el baño  
247) M: *ah* en el baño / *ah* eso es otra cosa

La voluntad de la maestra de cerrar este planteamiento interactivo y recuperar la función de la secuencia se hace evidente en el hecho de que, aunque protege la intervención de Pablo en términos de cantidad, no promueve la mejora cualitativa de su discurso sino que lo cierra en 245 con una aseveración que sólo permite al niño complementarla con una intervención que, a pesar de no ser del todo eficaz y adecuada, es aceptada por la maestra.

Durante el resto de la secuencia, la Asamblea adquiere una función organizativa e informativa respecto de la actividad que se llevará a cabo en clase. La didáctica de la lengua oral se torna implícita ahora, puesto que no hay una objetivación de la expresión infantil. La maestra ofrece información a los niños, de modo que organiza el discurso de forma conjunta; los niños pueden participar por iniciativa propia.

187) M: pues yo / os he traído / muchas cosas / mirar / ¿os acordáis de que estamos recopilando metros? / para medirnos nosotros y medir lo que XXX

188) Claudia: ¡hale! / ¿y ya hay todos? / ¿los cuento? ((se levanta y va hacia la pizarra))

189) M: pues he ido a Leroy Merlín / y he cogido / unos cuantos

190) Claudia: a ver

Con todo, la participación de los niños es dirigida por la maestra con el fin de establecer una relación entre experiencias significativas y contenidos escolares. De este modo, la maestra demanda reflexión a los niños, y esto se refleja en su desempeño comunicativo, pero de forma claramente implícita, puesto que el interés recae sobre la reflexión relativa a los contenidos escolares.

191) M: ¿cuántos he cogido / Miguel?

192) Miguel: uno

193) Claudia: uno dos tres cuatro cinco / aquí hay cinco

194) M: cinco / y aquí / vamos a ver los que tenemos aquí

195) Todos: uno / dos / tres / cuatro / y cinco

196) M: y ahora cuántos tendremos

197) Varios: cinco / diez / diez

198) M: muy bien / diez / entonces ¿ya tenemos para todos?

La dinámica se acerca al juego, y continúa la construcción conjunta del discurso:

197) Dani: y cuatro y cuatro ocho / cuatro y cuatro ocho

198) M: cuatro más cuatro ocho / muy bien

199) Sandra: y / y tres y tres seis

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 200) M: y ¿dos más dos?  
201) Varios: cuatro  
202) Marta: y cinco más ocho trece  
203) M: y cinco más ocho trece / y ¿uno más uno?  
204) Varios: dos  
205) M: y ¿cero más cero?  
206) Inés: cero  
207) Marta: ((hace gesto de no tener nada en las manos)) nada  
208) M: *ahh* / *yyy* ¿uno máááás siete?  
209) Marta: siete  
210) M: ¿uno más siete?  
211) Dani: siete  
212) Marta: ocho  
213) M: ocho / y ¿cero más siete?  
214) Marta: cero  
215) M: no  
216) M: ¿cero más siete?  
217) ¿?: siete  
218) M: ¿por qué siete y no cero / *eh*?  
219) Miguel: nueve más ocho  
220) M: no / estamos en cero más siete

Una última cuestión respecto de la voluntad de relacionar experiencias con contenidos escolares es el aprovechamiento que la maestra hace de una situación organizativa en la que se hace necesario leer en alto el horario de clase:

- 262) M: ¿tenemos en casa cosas para medir?  
263) Miguel: ¿todos son iguales?  
264) M: hay que verlo luego / ¿hoy nos toca matemáticas? / si nos toca matemáticas vamos a medir un rato  
265) Claudia: a ver ((corre hacia la puerta de la clase donde está puesto el horario))  
266) M: mira el horario a ver / miércoles / a ver lo que nos toca ahora  
267) Claudia: ((mira en el horario))  
268) M: a primera hora asamblea / después de la asamblea toca...  
269) Claudia: lecto-escritura / y re re  
270) M: y recreo  
271) Claudia: - creo  
272) M: ¿y después?

273) Claudia: matemáticas

Un aspecto interesante de esta secuencia para la didáctica de la lengua oral es que, aunque ésta permanezca implícita, hay un momento en que se concede autonomía de gestión del discurso al grupo, generada por la propuesta de una niña:

251) Claudia: ((sobre los metros)) M / les podemos poner el nombre por detrás / y cada uno se quede con el suyo

252) M: lo puedes proponer / a los demás y si te dicen que sí / si decís que sí / sí

253) Claudia: chicos / chicos / chicos ¿queréis que / queréis que / que / que / que con éstos pongamos el nombre por detrás / y cada uno tenga la suya? ((señala los metros))

254) Inés: vale

255) Claudia: que levante el dedo el que sí

256) Todos: ((levantan la mano – excepto Nicolás que está mirando fotos))

257) Claudia: Nicolás / ¿tú quieres que pongamos ahí atrás de / mira ((corre hacia donde cuelgan los metros)) / queréis aquí atrás que / que pongamos / queréis aquí atrás que pongamos nuestro nombre / y cada vez que nos queremos medir algo / pues busquemos / uno

258) Miguel: no / nos lo llevamos a casa

259) Nicolás: sí / vale / sí / yo ((levanta la mano))

Este fragmento de la interacción permite ver cómo, aunque estemos hablando de una secuencia en la que no hay una objetivación de la lengua oral, a iniciativa de la maestra los niños asumen el reto comunicativo de gestionar un acuerdo en el grupo, que supone un aumento de la exigencia de su intervención y que resuelven perfectamente. De forma implícita, la maestra media para promover el desarrollo de un momento de gestión autónoma del discurso por parte de los niños en el contexto semiformal de la reunión de aula.

Por último, respecto de la naturaleza de la intervención de la maestra, durante esta secuencia no se detiene en la calidad del discurso infantil, sino en su efectividad respecto de la expresión de competencias escolares y organizativas. Por tanto, no observamos una intervención para la reelaboración del discurso infantil en términos de su calidad en el contexto de la construcción conjunta del discurso en la situación de Asamblea.

En resumen, la secuencia, que parte de un tratamiento didáctico implícito de la lengua oral, da lugar a un momento puntual de gestión autónoma del discurso por parte de los niños, y es un ejemplo de la voluntad de la maestra de relacionar las experiencias infantiles con aprendizajes típicamente escolares.

#### IV.2.3.2.4. Secuencia 4

La última secuencia de esta sesión de Asamblea conlleva una vuelta a la objetivación del desempeño comunicativo oral de los niños. La didáctica de la lengua oral vuelve a ser explícita, aunque, como en la secuencia 2, en una dimensión extensiva. A pesar de que implícitamente se observa que ha podido haber una planificación:

275) M: y lo último que vamos a hacer en la asamblea de hoy / ayer me habíais dicho / que en la asamblea de hoy / me ibais a hablar de vuestra casa / pues empezando por el prota / a ver lo que nos contáis de vuestra casa

El desarrollo de la secuencia no se corresponde con una dinámica de práctica de la lengua oral que la independice del contexto inmediato. Dado este planteamiento, observamos además que las intervenciones de los niños sirven como pretexto para permitir la expresión individual de los niños en términos más cuantitativos que cualitativos:

- 287) M: va a seguir una niña / que su nombre empieza / por la letra a  
288) Claudia: ¡Ana!  
289) Ana: ((estaba atenta e incorporada hacia la mesa, se echa para atrás en su silla))  
290) M: ¿de tu casa?  
291) Ana: duermo en ca / duermo en mi cama  
292) M: duermo en mi cama / qué más  
293) Ana: a veces vomito  
294) M: a veces vomitooo / ¿sabes en qué calle vives?  
295) Ana: ((asiente con la cabeza))  
296) M: cómo se llama tu calle / si yo quiero ir a tu casa  
297) Ana: calle Gravina / número 3 XXX  
298) M: muy bien / lo sabe muy bien / muy bien / al lado de tu casa qué hay / qué cosas conoces que estén al lado de tu casa

- 299) Dani: mi casa es como  
300) M: *scchhh* / está hablando Ana  
301) Ana: tengo un bar abajo / y otro arriba  
302) M: un bar abajo y otro arriba / qué suerte / yo he estado contigo en uno / que ponen unos pinchos / *mmmh* / riquísimos / ¿a que sí?  
303) Ana: ((asiente con la cabeza))

Además, en el fragmento anterior, se observa el interés de la maestra por que los niños adecuen su discurso a una coherencia propia del mundo adulto, ya que le ha pedido que mencione su domicilio postal. Esto subraya de nuevo el hecho de que la maestra atiende en primer lugar al contenido de las intervenciones infantiles, sin mostrar un interés por los aspectos más formales de su desempeño comunicativo.

La maestra no ofrece modelos ni reelabora las intervenciones de los niños, sino que las acepta mediante repetición, a pesar de que las aportaciones no sean del todo adecuadas al formato esperado.

- 308) M: Pablo / cuéntanos de tu casa / lo que tú quieras  
309) Pablo: que tengo un muñeco nuevo / que han comprado en una tienda nueva  
310) M: y qué hace ese muñeco / ¿hace algo?  
311) Pablo: sólo es un muñeco no para más  
312) M: sólo es un muñeco / y ¿para qué lo utilizas tú?  
313) Pablo: para dormir en mi litera  
314) M: *aaah* / que duerme en tu litera / muy bien / ¿algo más?

Tampoco hay una mediación dirigida a promover la reflexión sobre el desempeño comunicativo; sólo observamos una reformulación en 283, que no parece dirigirse a promover la reflexión infantil sobre la propia expresión, sino a mostrar la aceptación de la intervención de Nicolás.

- 279) M: en casa juego / qué más  
280) Nicolás: *eh* / queee / veo pelis /  
281) M: veo pelis  
282) Nicolás: duermo  
283) M: Nicolás en su casa juega / ve pelis / duerme

Por estos motivos, consideramos que en esta secuencia la didáctica de la lengua oral está funcionando de forma explícita, pero de manera extensiva, y se dirige más a los aspectos cuantitativos que cualitativos del discurso infantil.

Respecto de la organización de la interacción, la maestra mantiene el control del discurso durante la secuencia, y gestiona el discurso de forma radial, estableciendo turnos muy marcados para la interacción con cada uno de los niños, y no permitiendo la participación espontánea de otros niños.

- 299) Dani: mi casa es como  
300) M: *scchhh* / está hablando Ana

-----

- 318) Miguel: que me  
319) M: *scch* estaba hablando Pablo

La gestión radial sólo se rompe debido a la estrategia que Tania sigue para dirigirse a cada niño que va a intervenir: mencionar la letra por la que empieza su nombre a modo de adivinanza, de modo que obtiene la participación del grupo para ofrecer respuestas.

- 320) M: continúa / un niño / que en su nombre tiene la letra a / y la i  
321) Varios: Dani  
322) Dani: que ayer / ayer / me ha dejado ir Iván a mi / a su cama
- 
- 340) M: y / y / yyy / quedaaa / la últimaaa / ¿una niña que tiene la ese y la a ?  
341) Irene: Sandra  
342) M: su nombre tiene / la letra ese / y la letra a / ¿quién será?  
343) Miguel: ese a / ese a  
344) Ana: Sandra  
345) M: Sandra / cuéntanos algo // de tu casa *eh* / estamos hablando de casa

Como excepciones a esta tónica radial, la maestra incorpora en una ocasión la intervención de Claudia en el turno de Dani, pero lo hace de forma que parece

simultanear dos turnos en uno, y no se dirige a promover la construcción conjunta del discurso:

- 332) Dani: y vemos / y vemos la tele / y jugamos con el ordenador / y a los huevos kinder  
333) M: ¿has mandado un mensaje con el ordenador a algún compañero?  
334) Dani: ((niega con la cabeza))  
335) M: pues yo a Claudia le he mandado tres / y no me ha contestado ninguno  
336) Claudia: porque / porque mi papá y mi mamá dicen que no puedo estar sola / y y y mi padre se tiene de ocupar de / Marta y / y mamá de Carla  
337) M: ¿y los fines de semana / no tenéis ni cinco minutos / para escribir?  
338) Claudia: es que nooo / es que no puedo (...)

Y en otro momento promueve la intervención de más niños a propósito de lo dicho por Sandra durante su turno, a pesar de que no está claro que ésta haya hecho uso de él:

- 345) M: Sandra / cuéntanos algo // de tu casa *eh* / estamos hablando de casa  
346) ((M coge el teléfono que estaba sonando y mientras tanto M2 no sigue con la dinámica. Hablan vagamente entre ellos, parecen cansados. Varios silencios))  
347) M: ((entrando)) ¿ha contado algo de su casa Sandra?  
348) M2: nooo / XXX  
349) Dani: síí / que ha sido su cumple ha dicho / que ha celebrado el cumple en casa lo ha dicho  
350) M: ¿todos / si quisieseis ir a casa de Sandra / sabrías ir?  
351) Miguel: yo sí / está al lado casi de mi casa / vas por unos árboles XXX  
352) M: y de qué color es por fuera  
353) Dani: *eh* / rosa / y blanca  
354) M: ¿sí?  
355) Dani: un poco  
356) M: ¿sí?  
357) Dani: sí

Con todo, el hecho de que la maestra haya tenido que ausentarse momentáneamente hace que este intercambio sea en sí mismo una excepción. Por tanto, podemos considerar que la gestión de la secuencia es de carácter radial.



La secuencia se caracteriza así por dar a los niños oportunidades de expresión individual en el grupo, que son valoradas más en términos cuantitativos que cualitativos. La gestión radial subraya esta tendencia.

En resumen, el conjunto de la sesión, que permanece independiente del desarrollo del Proyecto de Trabajo que está en marcha, hace hincapié en el valor socializador de la Asamblea. Las distintas secuencias que conforman la sesión llevan consigo diferentes posibilidades para la didáctica de la lengua oral, aunque podemos encontrar como rasgo común el interés de la maestra por dar a los niños oportunidades para su expresión individual en el grupo, y promover intervenciones infantiles con una cierta duración, cuyos contenidos sean coherentes con lo esperable en un contexto escolar y en el mundo adulto, al tiempo que se descuida la intervención para la mejora de aspectos discursivos más complejos. Una nota interesante de esta sesión es la oportunidad que en la secuencia 3 surge para la gestión autónoma del discurso por parte de los niños, un rasgo que no ha sido promovido en ningún otro momento.

#### **IV.2.3.3. Sesión 3**

Los 9 niños de 4 y 5 años de la escuela se encuentran sentados en torno a una mesa, a primera hora de la mañana en una sala con varias ventanas que permiten la entrada de una gran cantidad de luz, para realizar la primera actividad conjunta de la mañana, la Asamblea. Dos maestras se ocupan de la actividad de aula, una de ellas, Tania, (M) es la responsable de la gestión de la interacción, mientras que M2, en prácticas, se limita a procurar que se mantenga el orden necesario para que pueda darse esa interacción, e interviene puntualmente.

Esta sesión es totalmente dependiente del PT que está en marcha, sobre los Dinosaurios. Lo relevante para maestra y niños es el tratamiento significativo de contenidos de aprendizaje, de modo que la proyección didáctica de la lengua oral permanece en principio implícita, aunque encontramos momentos en que hay variaciones a este respecto, además de diferencias de matiz en ese carácter implícito entre las diferentes secuencias.

La sesión consta de cuatro secuencias, todas ellas estrechamente relacionadas con la planificación del trabajo relacionado con el PT: presentación del trabajo, la recopilación de información que los niños ya conocen, la formulación de nuevas preguntas sobre el tema y, por último, la organización del procedimiento de investigación que van a seguir. La primera y la segunda secuencia se corresponden respectivamente con los intercambios 1 y 2; la tercera está estructurada en 8 intercambios (3 – 10). Por último, la cuarta secuencia se corresponde con un único intercambio (11).

#### IV.2.3.3.1. Secuencia 1

En la primera secuencia, la maestra contextualiza la tarea que van a realizar, a través del recuerdo del título del PT en el que están trabajando. Para ello, delega en los niños la responsabilidad de la participación, y organiza el discurso de forma conjunta, sin establecer turnos radiales.

- 8) M: no / ¿cómo se titulaba el proyecto?
- 9) Varios: los dinosaurios
- 10) Pablo: los dinosaurios
- 11) Dani: los dinosaurios / saurios / que te comes un bocadillo
- 12) M: pero ¿qué nos iban a enseñar los dinosaurios?
- 13) Claudia y Marta: los dinosaurios nos enseñan matemáticas
- 14) M: ((asiente)) qué título era el que teníamos / ¿eran los dinosaurios sólo? / nooo
- 15) Todos: los dinosaurios nos enseñan matemáticas

El hecho de que busque un resultado consabido es lo que la lleva a facilitar la respuesta en 12 y 14, que obtiene en 15.

Es significativo el control que la maestra ejerce en el desarrollo de esta breve secuencia, que se observa en la no aprobación del juego que Dani intenta establecer con la sonoridad y el contenido del título que están recordando

- 7) Dani: dinosaurio / saurio / que te comes un bocadillo

- 8) M: no / ¿cómo se titulaba el proyecto?
- 9) Varios: los dinosaurios
- 10) Pablo: los dinosaurios
- 11) Dani: los dinosaurios / saurios / que te comes un bocadillo
- 12) M: pero ¿qué nos iban a enseñar los dinosaurios?

Y en la imposición de control que realiza al final de la secuencia y que condiciona el resto de la sesión, puesto que implica que los niños acepten unas determinadas normas para permanecer con el resto del grupo.

- 16) M: bueno ahora / *eh* / Miguel y Dani es el momento / *eh* / ¿queréis estar en clase o os queréis marchar?

La secuencia, de carácter organizativo, en la que la didáctica de la lengua oral permanece implícita, permite a la maestra involucrar a los niños en actividad “de clase”, recurriendo a pedirles la exposición de información consabida. De este modo, el reto comunicativo que se les plantea a los niños se reduce.

#### IV.2.3.3.2. Secuencia 2

La secuencia 2 se dirige a repasar conocimientos de los que disponen los niños respecto del tema que están tratando. El hecho de que la maestra tome nota de las aportaciones de los niños produce una objetivación de la lengua oral, que sin embargo no repercute en una reflexión sobre el desempeño comunicativo de los niños que pudiera repercutir en una mejora; se observa que lo relevante para la maestra es el contenido aportado por cada uno de los niños, no la calidad de su discurso:

- 37) Marta: *eh* / que los cuellolargos tienen el cuello muy largo / para poder coger las hojas de los árboles
- 38) M: ((escribe)) cuello largo / ponemos así puntos suspensivos / porque luego ya / sabemos quién lo ha dicho / lo voy a poner / esto lo ha dicho Marta / ¿Sandra?

Además, los casos de reformulación por parte de la maestra tampoco se dirigen explícitamente a la promoción de la reflexión, sino a la consecución de la eficacia para la intercomprensión:

- 43) Claudia: que / que había cuevas cuando los dinosaurios existían y vivían en las cuevas / algunos
- 44) M: algunos vivían en las cuevas
- 
- 96) Inés: *mmm* / tres / sobre tres
- 97) M: tres metros
- 
- 115) Miguel: a ver otra cosa digo / los tiranosaurius rex vivían donde había mucho / *mmm* / el suelo marrón / y y los árboles / los árboles destruidos / y los / y los volcanes
- 116) M: o sea que los tiranosaurios rex vivían
- 117) Miguel: en las montañas
- 118) M: en las montañas / donde estaban los volcanes

No se observa por tanto una promoción de la reflexión sobre el discurso, pero sí es destacable el interés por parte de la maestra en mediar para la promoción de la reflexión compartida respecto de los contenidos que los niños están tratando, con el fin de que entre todos establezcan sus conocimientos, en línea con la filosofía de los Proyectos de Trabajo. Así, la maestra fomenta la reflexión sobre qué dinosaurios vivían en las cuevas:

- 43) Claudia: que / que había cuevas cuando los dinosaurios existían y vivían en las cuevas / algunos
- 44) M: algunos vivían en las cuevas
- 45) Dani: los cuello largos no
- 46) Claudia: pero algunos
- 47) Inés: los Rex sí
- 48) Dani: los cuello largos / pequeños se escapaban
- 49) Miguel: los Rex no
- 50) M: ¿que el cuello largo no vivía en las cuevas?
- 51) Miguel: no
- 52) Dani: algunos sí
- 53) Miguel: porque el cuello largo era más grande que la cueva

## Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 54) M: ¿seguro? / ¿dónde vivía?
- 55) Inés: entonces la rompía
- 56) Marta: ya claro es que / tenía el cuello muy largo / y se chocaba con el techo / claro
- 57) Sandra: pero agachaba el / el cuello ((se agacha))

### Por qué algunos no podían vivir en cuevas:

- 58) M: ((saludando a Ana que entra en el aula)) *eeeh* / hemos dicho que algunos vivían en las cuevas / me decís que el cuello largo no puede vivir en las cuevas / por qué
- 59) Miguel: porque / porque se roza con la calva / arriba
- 60) Inés: y se rompe la cueva
- 61) Miguel: todos los tiranosaurios son muy grandes / entonces tampoco
- 62) Ana: sólo sólo sólo
- 63) M: ((a Ana)) °(escucha)° / ¿tampoco puede el tiranosaur..?
- 64) Miguel: ((niega con la cabeza))

### Cuánto medían y lo que es la medida:

- 65) M: ¿no? / cuanto medirá / un cuello largo / cuanto medía
- 66) Miguel: como tres kilos
- 67) M: medía
- 68) Dani: *eh* / *eeeh* ((levanta la mano))
- 69) M: medía / hemos dicho ayer que era de longitud
- 70) Dani: mil euros
- 71) M: se mide con el metro

### Cuánto miden las cuevas:

- 91) M: ¿cuánto creéis vosotros que miden las cuevas? / o que medían las cuevas de los din
- 92) Miguel: las cuevas *mmh*
- 93) Dani: tres metros
- 94) Miguel: como / dos elefantes
- 95) M: como dos elefantes / ¿tú?
- 96) Inés: *mmm* / tres / sobre tres
- 97) M: tres metros
- 98) Dani: y yo como tres elefantes
- 99) M: tú como tres elefantes
- 100) Dani: yo como cinco elefantes

- 101) M: Dani, tú ¿qué vas a hablar de dinosaurios?
- 102) Pablo: yo como / yo como ocho
- 103) Nicolás: yo como diez
- 104) Inés: no yo como veinte

No se observa que se consoliden estas reflexiones en aserciones concretas, sino que la inmediatez de la acción y la voluntad de recoger las inquietudes de los niños, que a su vez generan otras reflexiones sobre contenidos que pasan a desarrollarse, crean una dinámica de indagación continua y compartida por todos:

- 109) Sandra: ¿por qué te has saltado a Miguel?
- 110) M: ya / por que / Miguel tú que más sabes
- 111) Miguel: que los volcanes eran más lejos / de donde estaban los dinosaurios
- 112) M: que los qué?
- 113) Miguel: que los volcanes estaban más lejos de donde estaban los dinosaurios
- 114) M: ¿que los volcanes estaban más lejos de donde estaban los dinosaurios? / ¿me lo puedes explicar eso mejor? / es que no lo entiendo eso muy bien
- 115) Miguel: a ver otra cosa digo / los tiranosaurius rex vivían donde había mucho / *mmm* / el suelo marrón / y los árboles / los árboles destruidos / y los / y los volcanes
- 116) M: o sea que los tiranosaurios rex vivían
- 117) Miguel: en las montañas
- 118) M: en las montañas / donde estaban los volcanes
- 119) Claudia: mira M / lo que te ha dicho antes / es que / que / por ejemplo aquí había un volcán entre esto y esto ((señala dos puntos sobre la mesa)) / y los dinosaurios estaban más le / en otro si / en otra parte
- 120) Dani: hasta el mapa
- 121) Claudia: en otro sitio
- 122) M: como por ejemplo aquí / nosotros vivimos en Santander / y ¿los volcanes estarían en Almería? / ¿una cosa así?

- 
- 129) Pablo: que el cuello largo
  - 130) Miguel: lo mío no lo has escrito
  - 131) M: ahora lo escribo
  - 132) Pablo: tiene patas
  - 133) M: el cuello largo tiene patas
  - 134) Inés: claro
  - 135) M: ¿hay algún dinosaurio que no tenga patas?

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 136) Marta: sí mira / mi hermano José dice / eeh / cuando ve la peli XXX / de los dinosaurios / dice / mira qué dinosaurio cómo anda con las patas
- 137) M: yo he preguntado Marta / ¿hay algún dinosaurio que no tenga patas?
- 138) Dani: yo / sí
- 139) M: qué dinosaurio no tiene patas Dani
- 140) Dani: un dinosaurio / volador
- 141) M: ¿no tienen patas los voladores?
- 142) Miguel: sí sí tienen
- 143) M: sí o no / Dani
- 144) Dani: ((niega con la cabeza mirando hacia Miguel))
- 145) Miguel: sí tienen
- 146) M: ((advierte que hay varios niños que no están participando)) Ana / Ana / Ana ((quita un cuento de delante de Nicolás, Ana e Inés)) / algo de dinosaurios lo que tú quieras / lo que sepas / lo que te apetezca

Respecto de la gestión de la interacción, es significativo cómo la maestra parece inclinarse en principio por una organización radial de los turnos:

- 36) M: vamos a decir cada uno una cosa / y luego si sabemos más / seguimos la ronda / ¿Marta? / ssschh / ¿Marta?

Y es evidente que los propios niños la asumen:

- 109) Sandra: ¿por qué te has saltado a Miguel?

A pesar de que las continuas intervenciones de los niños derivan la gestión de la interacción hacia la construcción conjunta de un discurso común, no radial, que termina por generalizarse:

- 39) Sandra: que / los cuellolargos tiene la / cola muy larga
- 40) Miguel: y el cuello muy largo
- 41) Inés: ya lo ha dicho Marta
- 42) M: la cola muy larga / Marta me ha dicho el cuello muy largo / eh / ¿Claudia?
- 43) Claudia: que / que había cuevas cuando los dinosaurios existían y vivían en las cuevas / algunos
- 44) M: algunos vivían en las cuevas
- 45) Dani: los cuello largos no

- 46) Claudia: pero algunos
- 47) Inés: los Rex sí
- 48) Dani: los cuello largos / pequeños se escapaban
- 49) Miguel: los Rex no
- 50) M: ¿que el cuello largo no vivía en las cuevas?
- 51) Miguel: no
- 52) Dani: algunos sí
- 53) Miguel: porque el cuello largo era más grande que la cueva
- 54) M: ¿seguro? / ¿dónde vivía?
- 55) Inés: entonces la rompía
- 56) Marta: ya claro es que / tenía el cuello muy largo / y se chocaba con el techo / claro
- 57) Sandra: pero agachaba el / el cuello ((se agacha))

Un aspecto particularmente interesante de esta secuencia es cómo, a pesar de que la maestra no promueve explícitamente la autonomía de los niños en la gestión del discurso, en varias ocasiones los niños la adquieren, y gestionan el discurso:

- 31) Nicolás: que matan tigres
- 32) M: ¿cómo?
- 33) Miguel: no es tigres es T-Rex / Rex
- 34) M: comen plantas
- 35) Miguel: es Rex

-----

- 45) Dani: los cuello largos no
- 46) Claudia: pero algunos
- 47) Inés: los Rex sí
- 48) Dani: los cuello largos / pequeños se escapaban
- 49) Miguel: los Rex no

Sin embargo, la maestra no valora estas interacciones y no media para ofrecer a los niños estrategias de interacción en un nivel formal, sino que retoma el control para, como hemos apuntado previamente, promover la reflexión conjunta pero controlando la gestión de la interacción:

- 36) M: vamos a decir cada uno una cosa / y luego si sabemos más / seguimos la ronda / ¿Marta? / *ssschh* / ¿ Marta?



-----  
50) M: ¿que el cuello largo no vivía en las cuevas?

En otro momento se genera una discusión incrustada en el discurso principal que la maestra tampoco aprovecha para mediar en la interacción entre iguales, aunque en este caso el hecho de que se trate de una situación de leve conflicto entre los niños puede llevar a la maestra a optar por ignorarla y retomar el control de la gestión y el hilo principal del discurso para no darle importancia:

75) Marta: yo lo tengo que llevar a casa / porque yo hoy no me quedo a comer en el *comedol*

76) Dani: en el *comedol* no se dice / a ver si aprendes a decir “colores”

77) Miguel: comedor

78) Marta: lo / sé decir muy bien

79) Dani: a ver dilo

80) Claudia: no porque dices *grosa*

81) M: Dani / ¿tú crees que los tiranosaurius rex / y los cuellos largos vivían en cuevas?

El hecho de que el control de la interacción depende de la maestra es evidente para los niños. En efecto, la maestra muestra en su discurso que está tomando una situación efectiva de construcción conjunta del discurso como si fuera una gestión radial, es decir, un intercambio maestra – niño proyectado en el grupo:

114) M: ¿que los volcanes estaban más lejos de donde estaban los dinosaurios? / ¿me lo puedes explicar eso mejor? / es que no lo entiendo eso muy bien

-----  
137) M: yo he preguntado Marta / ¿hay algún dinosaurio que no tenga patas?

Los propios niños reconocen esa gestión radial, de forma que entienden que las intervenciones van dirigidas a la maestra:

119) Claudia: mira M / lo que te ha dicho antes / es que / que / por ejemplo aquí había un volcán entre esto y esto ((señala dos puntos sobre la mesa)) / y los dinosaurios estaban más le / en otro si / en otra parte

En resumen, la secuencia, en que la didáctica de la lengua oral permanece implícita, da lugar a una práctica basada en la indagación sobre conceptos relativos al PT en el que están trabajando. El discurso que se genera es valorado por su contenido, no por su calidad interactiva. Además, hay una tendencia en los niños de gestionar autónomamente el discurso que no es apoyada por la maestra, puesto que ésta organiza la interacción de forma radial, buscando el espacio para la participación de todos los niños.

### IV.2.3.3.3. Secuencia 3

La secuencia 3 continúa con la lógica de los Proyectos de Trabajo. En ella, la maestra plantea una dinámica para promover una cierta autonomía en la gestión de la interacción. Esto la obliga a explicar el procedimiento que seguirán, pero, en principio, no ofrece un modelo de discurso que sirva de guía a los niños:

149) M: ahora según acabe de escribir yo esto / nos vamos a poner según estamos / de dos en dos / Claudia Sandra / Inés Pablo / Nicolás MPrácticas2 / Ana Marta / y cada uno le dice a su compañero / qué es lo que a él le gustaría saber de dinosaurios / y no sabe / ¿eh? / primero empieza uno / y después el otro

150) Miguel: yo / yo no sé

151) M: *shh* / que tú se lo digas a tu compañero que es Dani / *eh* / hablamos bajito / y luego Dani te lo dice a ti / cuando yo termine de escribir / tú me dices / lo que te ha dicho Dani / Dani me dice / lo que le has dicho tú / y los demás igual / ¿vale? / nos miramos y cada uno se pone al frente de su compañero / Miguel / a trabajar ((hablan en parejas))

152) Miguel: a ver / cuándo nacieron los dinosaurios

Al detectar falta de comprensión del procedimiento sí ofrece una facilitación que indica a los niños un modelo de discurso útil para el reto comunicativo al que se están enfrentando:

153) M: *eh* / Miguel / tú le tienes que decir a Dani / lo que te gustaría saber / a mí de los dinosaurios me gustaría saber / lo que sea / algo que te apetezca saber

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

Sin embargo, esta facilitación no parece ser consciente, puesto que a continuación vuelve a recurrir a la explicación abstracta del procedimiento y de la pauta de interacción a la que deben adecuarse:

- 154) Miguel: a mí me gustaría saber  
155) M: pero que se lo digas a Dani / no a la clase / tú solamente se la tienes que decir / él no la tiene que contestar / Dani / ahora al revés / cambiao / el compañero que ha escuchado / ahora es el que habla  
156) Inés: a mí no me lo ha dicho Pablo  
157) M: bueno / luego me lo dices  
158) Claudia: pero es que / Sandra no quiere saber nada / dice  
159) M: bueno / pues es que entonces no le tienes que decir nada / ahora tú dile a Sandra / cambiamos / el que ha escuchado habla  
((siguen hablando en parejas))

La gestión de los turnos de intervención es por tanto compleja en esta secuencia: los niños deben hablar en primer lugar en parejas, para después dirigirse a la maestra siguiendo una lógica radial: pareja emisora – maestra receptora. La gestión es rígida en este sentido, la maestra exige que se respete, dentro y fuera de las parejas formadas:

- 175) Miguel: también  
176) M: ¡que habla Dani!

-----

- 202) Miguel: yo lo sé / porque  
203) M: que te caaalles / y escuches

Incluso, algunos niños demandan la adecuación a esa pauta de intervención:

- 221) Nicolás: ((habla con Inés))  
222) Inés: Nicolás / que tú no eres mi compañero además / es Pablo  
223) M: entonces / terminamos ya esta / esta sesión / deeee preguntas

El hecho de promover una dinámica que exige una interacción entre iguales, organizando al grupo en parejas, previa a una puesta en común provoca que se

establezca una cierta objetivación de la lengua oral, dada por el hecho de que los niños anticipan en parejas aquello que van a comunicar a continuación al resto del grupo. Esta dinámica obliga a tener en cuenta la pauta de interacción en la dimensión de adecuación del discurso, puesto que los niños deben explicitar qué les ha dicho su compañero, utilizando de forma eficaz y adecuada el discurso indirecto, y todo ello con la dificultad añadida de estar manejando conceptos propios del Proyecto de Trabajo. Así, podemos considerar que la didáctica de la oralidad pasa a ser explícita, aunque en una dimensión extensiva: la anticipación no conlleva auténtica planificación, pero el reto comunicativo al que se enfrentan los niños adquiere el protagonismo principal.

Esta objetivación de la lengua oral provoca que la maestra se ocupe de que los niños se ajusten al procedimiento planteado, pero esperando que lo hagan de forma inmediata:

- 183) M: Pablo / ¿qué te ha dicho Inés que le gustaría saber a ella?
- 184) Pablo: que cómo nacieron los dinosaurios
- 185) M: Inés qué le gustaría a Pablo
- 186) Inés: nada
- 187) M: nada / Pablo / ¿a ti no te gusta nada / de los dinosaurios?
- 188) Miguel: a mí todo
- 189) Pablo: sí
- 190) M: qué / dile a Inés / díselo
- 191) Pablo: ((habla a Irene al oído))

De este modo obvia las intervenciones derivadas de la pauta que se genera al margen de la propuesta - los niños no entienden que la actividad consiste en formular preguntas y quieren responderlas -. Los intercambios que se corresponden con los turnos de Pablo e Inés y de Nicolás y M2, ilustran esto:

- 187) M: nada / Pablo / ¿a ti no te gusta nada / de los dinosaurios?
- 188) Miguel: a mí todo
- 189) Pablo: sí
- 190) M: qué / dile a Inés / díselo

-----

- 194) M: por qué se murieron

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 195) Claudia: yo lo sé
- 196) Dani: y yo
- 197) Miguel: y yo
- 198) M: M2 / ¿qué le gustaría a Nicolás?

A pesar de que la maestra opta por seguir con el hilo del discurso de las intervenciones que son adecuadas a la pauta propuesta, en el intercambio 5 se observa cómo los niños no intervienen en función del procedimiento y llega a producirse un bloqueo:

- 177) M: Dani / qué te dijo Miguel a ti / qué le gustaría saber a Miguel
- 178) Miguel: también
- 179) M: ¡que habla Dani!
- 180) Dani: también / lo que he dicho yo
- 181) M: yo no le he oído eso
- 182) Dani: sí lo es
- 183) M: yo no le he oído eso / Dani / qué te ha dicho Miguel
- 184) Dani: no sé
- 185) M: Dani no sabe

Y en el intercambio 10 se pone de manifiesto esta diferencia entre las representaciones que niños y maestra tienen de la dinámica:

- 223) M: Claudia y Dani / habían dicho que quieren saber / cómo nacieron los dinosaurios
- 224) Inés: y yo
- 225) M: ¿tú también? / Pablo / ¿Inés también te ha dicho eso? / ¿que a ella le gustaría saber cómo nacieron los dinosaurios?
- 226) Inés: y nacían de huevos
- 227) M: ¿si Pablo? / ¿Miguel eso te ha dicho a ti Dani? / ¿Sandra eso te ha dicho a ti Claudia? / ¿sí o no? / ¿cómo nacieron los dinosaurios era? Claudia / Dani / Inés
- 228) Miguel: y yo también / yo también lo he dicho
- 229) M: Dani / eso mismo que has preguntado te lo ha dicho a ti Miguel / ¿sí? / ¿erais cuatro con la misma pregunta?
- 230) Varios: ((asienten))
- 231) M: bueno / quién dijo que le gustaría saber por qué se murieron
- 232) Inés y Sandra: ((levantan la mano))
- 233) Miguel: por un meteorito

Sólo en un caso llega a rechazar explícitamente una intervención no adecuada desde el punto de vista de la pauta que se está planteando:

- 204) M: que por qué los dinosaurios matan al?
- 205) M2: T-rex
- 206) Miguel: yo lo sé / porque
- 207) M: que te caaalles / y escuches

A pesar de la constatación de que esta dinámica está resultando exigente para los niños, no observamos una promoción de la reformulación y de la reflexión en la acción sobre el desempeño discursivo infantil. Esto nos indica que la maestra espera aportaciones eficaces y adecuadas inmediatas, y, en caso de que no se produzcan, valora las aportaciones realizadas en términos de oportunidades de experimentación para los niños, pero sin valorar su propio papel como mediadora. En efecto, además de la facilitación antes comentada en 153, que volvemos a proponer ahora, observamos una única reformulación de palabras infantiles en 215:

- 153) M: *eh* / Miguel / tú le tienes que decir a Dani / lo que te gustaría saber / a mí de los dinosaurios me gustaría saber / lo que sea / algo que te apetezca saber

-----

- 214) Inés: que cómo / cómo / cómo cayó el mietro / cómo se hizo el metiorito
- 215) M: cómo se hizo el meteorito

Esto indica que no hay una conciencia por parte de la maestra de promover la mejora del desempeño comunicativo desde la reflexión, sino desde la oportunidad de experimentación en la acción. Por este motivo, la maestra actúa como receptora de las intervenciones infantiles, buscando únicamente la intercomprensión no necesariamente reflexiva:

- 209) Marta: los t-rex cuando nacían ¿eran malos o buenos?
- 210) M: los dinosaurios cuando nacieron eran malos o buenos
- 211) Marta: los t-rex
- 212) M: *ah* los tiranosaurios rex /

La maestra ha tomado nota de las intervenciones de los niños, de modo que la lengua oral está funcionando al servicio de la escritura, como una tarea de dictado al docente, pero la escritura no ha causado ningún efecto de reflexión discursiva en las aportaciones de los niños; se ha quedado en un mero registro de sus aportaciones a modo de apuntes.

La secuencia da lugar a la objetivación de la expresión oral infantil, de modo que se produce una didáctica explícita de la oralidad. Ésta viene dada por una dinámica que resulta muy exigente para los niños: deben preparar en parejas lo que van a exponer al grupo, que a la vez es una declaración sobre “lo que quieren saber”, es decir, una declaración que encierra la formulación de una pregunta. La maestra valora el reto que les propone como un espacio de aprendizaje en sí mismo, puesto que espera aportaciones eficaces y adecuadas con inmediatez, de modo que la facilitación que ofrece a los niños es poco sistemática, y la ayuda docente se limita a apoyar las aportaciones que resultan eficaces y adecuadas e ignorar o rechazar las otras.

#### **IV.2.3.3.4. Secuencia 4**

La última secuencia de esta sesión, también engarzada en la dinámica propia del Proyecto de Trabajo que está en marcha, consiste en que los niños citen recursos de información que puedan utilizar para resolver todos los interrogantes que han planteado en conjunto. Así, en esta secuencia no hay una objetivación de la lengua oral, de forma que su tratamiento didáctico permanece implícito.

La maestra propone la dinámica, solicitando una participación inmediata:

248) M: bueno / ya seguiré luego escribiendo / ahora / para sa / paraaaa / llegar al final / y saber todas las dudas / qué necesitamos / a ver / qué necesitaremos

Esta forma de actuar se debe a que se trata de una dinámica conocida por los niños y que no supone un reto comunicativo demasiado exigente. La maestra organiza la interacción para una construcción conjunta del discurso, dejando a los niños la iniciativa de la participación:

- 249) Miguel: libros
- 250) M: libros qué más necesitamos
- 251) Dani: cuentos
- 252) M: cuentos / qué más
- 253) Miguel: huesos
- 254) Dani: ((risas)) te comiste dinosaurios
- 255) Miguel: huesos

Tania gestiona el discurso de forma acumulativa; recoge cada aportación infantil sin promover la interacción entre los iguales, u ofrecer estrategias de moderación del discurso en virtud del grado de coherencia de las propuestas de los niños para la búsqueda de información:

- 259) Dani: *eeh* / revistas
- 260) Marta: revistas
- 261) M: revistas / qué más
- 262) Dani: ver la televisión
- 263) Inés: pelis
- 264) Marta: pelis
- 265) M: pelis / qué más / venga
- 266) Pablo: puzzles / puzzles / puzzles
- 267) Dani: telediarios / para leer el diario
- 268) ((hablan muchos a la vez))
- 269) M: dvds
- 270) Dani: el juego de la play que también se puede ver / porque yo tengo un juego de la play de dinosaurios
- 271) Ana: radio
- 272) Marta: radio / radio
- 273) M: el juego de la play

Ignora un intercambio incrustado en el discurso entre dos niños de carácter lúdico:

- 253) Miguel: huesos
- 254) Dani: ((risas)) te comiste dinosaurios



Pero lo realmente relevante es que no aprovecha la gran iniciativa de participación de los niños para reelaborar el discurso, sino que éste se convierte en una acumulación casi irreflexiva de posibilidades de información:

- 284) Marta: a los padres
- 285) Claudia: a la familia
- 286) Dani: a los hermanos
- 287) Marta: a la familia
- 288) M: vale / familia / hermanos
- 289) Marta: padres
- 290) M: padres madres familia todo eso

Sólo al final encontramos un caso de reelaboración del discurso infantil que implica una mayor reflexión en las aportaciones de los niños para su coherencia con el tema tratado:

- 292) Miguel: con / con los museos
- 293) M: qué podemos visitar
- 294) Miguel: los museos
- 295) M: museos / qué más / qué museo hemos ido a ver nosotros que habéis
- 296) Dani: el museo marítimo
- 297) M: ¿qué museo hemos ido a ver nosotros / que habéis...?
- 298) Miguel: el de Santillana
- 299) Sandra: yo he visto dos
- 300) M: y qué vimos en la exposición
- 301) Claudia: y yo he traído una revista
- 302) Dani: la cabeza de un rex
- 303) M: la cabeza del tiranosaurius rex
- 304) Marta: y un hueso de un dinosaurio cuello largo
- 305) M: un hueso de cuello largo
- 306) Sandra: yo he visto dos
- 307) M: Sandra ha ido a / a Asturias / a ver también / ¿no? / el museo
- 308) Dani: ah / yo dos veces
- 309) M: vale / pues con todas estas cosas / lo que sabemos / lo que nos gustaría saber / y todo lo que necesitamos / dentro de quince días sabremos más

Esta dinámica se repite a lo largo del curso; por tanto es muy conocida por los niños y sus aportaciones se suceden muy rápidamente, lo que puede provocar este efecto de acumulación frente a la posibilidad de aprovecharla para elaborar un discurso más reflexivo, valorando qué recursos de información podrán ser más o menos pertinentes para aquello que se investiga, que son los rasgos que caracterizan la secuencia.

En resumen, esta sesión permanece totalmente dependiente del Proyecto de Trabajo que está en marcha. A pesar de esto, el tratamiento didáctico de la lengua oral no permanece implícito en todas las secuencias que componen la sesión, sino que en una de ellas la calidad de la intervención de los niños adquiere importancia. Con todo, no observamos una intervención docente dirigida a promover aspectos puramente discursivos en el desempeño comunicativo infantil.

#### **IV.2.3.4. Sesión 4**

Los 9 niños de 4 y 5 años de la escuela están a primera hora de la mañana, sentados en torno a una mesa, en una sala con varias ventanas que permiten la entrada de una gran cantidad de luz. Su maestra, Tania (M) gestiona la interacción del grupo, y está acompañada por otra maestra en prácticas (M2), que se limita a procurar que se mantenga el orden necesario para que pueda darse esa interacción, y puntualmente también interviene.

Esta sesión se divide en dos secuencias que responden a dos planteamientos bien diferenciados. En la primera de ellas, que se estructura en 9 intercambios (1 - 9), la maestra recurre a la estrategia de *la noticia*, y en la segunda, que se desarrolla en un único intercambio (10), la maestra propone poner en común conocimientos elaborados a través del desarrollo de actividades de lectura y escritura relacionadas con el PT.

##### **IV.2.3.4.1. Secuencia 1**

El recurso a la estrategia de *la noticia* provoca una objetivación de la didáctica de la lengua oral en la medida en que los niños deben adecuarse a participar en función

de la pauta de la noticia, pero el planteamiento permanece extensivo, ya que no hay una secuenciación de la actividad que responda a un interés explícito por promover un desempeño comunicativo reflexivo respecto del género noticia, sino que es el pretexto para dar a los niños la oportunidad de expresarse en público:

- 1) M: bueno / ¿quién quiere contar alguna noticia?
- 2) Dani: yo / yo que / que voy a Oviedo mañana
- 3) M: tú vas a Oviedo mañana / y / oye / Oviedo está más cerca o más lejos que cuando fuimos al Cabo de Gata ((se levanta))
- 4) Marta: más lejos
- 5) M: *buf* ((muestra el mapa)) / aquí / en Almería / fíjate todo lo que tuvimos que recorrer
- 6) Claudia: yo he ido a Almería

Esa oportunidad es valorada sobre todo en términos cuantitativos, es decir, se valora el tiempo que se dedica a cada niño, que debe llegar a un mínimo, pero no hay una intervención para la reelaboración reflexiva del discurso:

- 38) M: (...) Miguelito / qué
  - 39) Miguel: que he dormido con el dinosaurio que brilla
  - 40) M: °(¿sí?)° / y qué tal se duerme
  - 41) Sandra: ¿el que te regalé yo?
  - 42) Miguel: ((asiente con la cabeza))
  - 43) M: y qué tal se duerme con el dinosaurio que brilla
  - 44) Miguel: bien pero / se me cae de la cama
  - 45) M: ¿te has caído de la cama?
  - 46) Miguel: se ha caído el dinosaurio
  - 47) M: *ah* / el dinosaurio / eso es que no le habías tapado bien / entonces
  - 48) Sandra: porque es pequeñito
- 
- 79) M: (...) Claudia
  - 80) Claudia: *eh* / que ayer fui a kárate con Miguel Inés y Dani
  - 81) M: ya te vi / ya te vi / y qué tal / ¿te gusta el kárate?
  - 82) Claudia: ((asiente con la cabeza))
  - 83) M: ¿sí? / vale (...)

Este planteamiento se relaciona con cómo gestiona la interacción la maestra; durante todos los intercambios excepto el último la gestión es radial, de modo que cada niño tiene la opción de participar en una conversación pública a propósito de la noticia en la que la maestra es la interlocutora principal. Su gestión no es rígida: se flexibiliza al no obligar a la participación:

- 50) M: Sandrita / ((mirando a Dani)) es que después de Miguel mira quién va / o yo / yo es que me he adelantado a contar la noticia del prota / que también lo he hecho mal / pero estaba tan emocionada / que he tenido que contarlo / Sandra
- 51) Sandra: ((permanece en silencio 3 seg.))
- 52) M: que es viernes / y este fin de semana dónde vas a ir
- 53) Sandra: ((permanece en silencio 3 seg.))
- 54) M: ¿eh? / no lo sabes (...)

Además, aunque la maestra ignora las intervenciones fuera de turno, como muestran estos ejemplos tomados de los intercambios en que Miguel y Marta, respectivamente, ejercen su turno de habla:

- 41) Sandra: ¿el que te regalé yo?
- 42) Miguel: ((asiente con la cabeza))
- 43) M: y qué tal se duerme con el dinosaurio que brilla  
(...)
- 47) M: ah / el dinosaurio / eso es que no le habías tapado bien / entonces
- 48) Sandra: porque es pequeñito  
-----
- 67) M: ¿la tenemos aquí en el cole?
- 68) Marta: sí / la del valle encantado / sólo que la cuatro
- 69) Pablo: yo también la tengo en casa
- 70) Nicolás: yo tengo / la cuatro / la cin

Pero, por otro lado, en ciertos momentos las integra aportaciones fuera de turno en el discurso conjunto, como muestran los siguientes ejemplos tomados del intercambio en que ejercen su turno de habla Nicolás y, a continuación, Marta:

- 11) Nicolás: que hoy es mi cumple
- 12) Inés: lo celebra

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

13) M: lo cel / lo va a celebrar hoy porque su cumple / es en agosto / y esta tarde van a venir  
quién van a venir / Nicolás

(...)

21) M: ((asiente con la cabeza)) / la única condición que ponen / es que todos los policías  
que quieran escuchar el concierto éste / y el recital de poesía / que lo único que necesitan es estar  
en silencio / entonces el policía que quiera estar en silencio y participar / puede / y el que no /  
°(pueees)°

22) Marta: yo quiero estar en silencio

23) Varios: y yo

24) M: ves / ésa es la única condición que nos pidieron / que todos los pol / estáis invitados  
todos los policías / y os están preparando una sorpresa también

25) Varios: ((voces de asombro))

26) Nicolás: van a traer huevos kinder

27) Inés: ((le da en la cabeza a Nicolás)) Nicolás / ¡que era una sorpresa!

28) M: y otra sorpresa / que sé yo y que no sabe Nicolás / que llegarááá / porque viene de  
Madrid / y Madrid está más lejos que Oviedo / entonces tardará más

-----

62) Marta: ¿piecito? / es un dinosaurio

63) M: *aaah*

64) Inés: ¿no te acuerdas? / la peli que tenemos

65) M: ¿la tenemos aquí en el cole?

66) Marta: sí / la del valle encantado / sólo que la cuatro

En el intercambio 9, en el que la maestra aporta su propia noticia, la gestión deja de ser radial. La maestra pasa a promover la construcción conjunta del discurso sin control de turnos:

99) M: ¿habéis ido vosotros un día / a la plaza Pombo / a?

100) Dani: yo sí

101) Pablo: yo sí / yo también fui

102) M: y qué visteis

103) Claudia: ¿a dónde?

104) M: y qué habéis visto

105) Claudia: ¿a dónde?

106) M: en la plaza Pombo / que hay una carpa / para celebrar el día del libro / y que va a  
estar unos días

Tania está buscando la progresión del discurso, no la reflexión en la acción. Así, no llega a promover la autonomía de los niños en la gestión del discurso, de modo que obvia los casos en que se dan interacción directa entre los niños:

- 40) M: °(¿sí?)° / y qué tal se duerme
- 41) Sandra: ¿el que te regalé yo?
- 42) Miguel: ((asiente con la cabeza))
- 43) M: y qué tal se duerme con el dinosaurio que brilla
- 44) Miguel: bien pero / se me cae de la cama
- 45) M: ¿te has caído de la cama?
- 46) Miguel: se ha caído el dinosaurio
- 47) M: *ah* / el dinosaurio / eso es que no le habías tapado bien / entonces
- 48) Sandra: porque es pequeñito

Además, no deja espacio de intervención a los niños que no suelen tener problemas de timidez y madurez en su comunicación, como Inés, que le había contado algo antes de empezar la sesión y por tanto pierde su opción de intervención:

- 31) M: bueno Inés / ya nos ha contado la noticia / que se ha clavado una astilla en el dedo / ¿Pablo?

También ocurre esto con Claudia, cuya intervención es considerada suficiente y por tanto no se incentiva:

- 79) M: (...) Claudia
- 80) Claudia: *eh* / que ayer fui a kárate con Miguel Inés y Dani
- 81) M: ya te vi / ya te vi / y qué tal / ¿te gusta el kárate?
- 82) Claudia: ((asiente con la cabeza))
- 83) M: ¿sí? / vale (...)

Observamos un interés por relacionar las experiencias de los niños con contenidos escolares, en especial los que están relacionados con la investigación que llevan a cabo en el Proyecto de Trabajo:

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 3) M: tú vas a Oviedo mañana / y / oye / Oviedo está más cerca o más lejos que cuando fuimos al Cabo de Gata ((se levanta))
- 4) Marta: más lejos
- 5) M: *buf* ((muestra el mapa)) / aquí / en Almería / fíjate todo lo que tuvimos que recorrer

- 28) M: y otra sorpresa / que sé yo y que no sabe Nicolás / que llegarááá / porque viene de Madrid / y Madrid está más lejos que Oviedo / entonces tardará más
- 29) Inés: sí sí / estááá / tienes que pasar casi / tienes que llegar si es por la tarde a casi do / llegas por la noche

- 75) Dani: dos / un euro pero que ponía / dos / un dos
- 76) M: entonces que será un euro / o dos euros
- 77) Dani: dos euros
- 78) M: dos euros / una moneda / de dos euros / ¿no? / porque también te pueden dar dos euros / en más monedas / ¿no? (...)

No hay un ofrecimiento consciente de modelos de discurso hacia los niños, sólo encontramos una intervención en que la maestra enriquece una aportación de Nicolás debido a que ella dispone de más información que los niños:

- 13) M: lo cel / lo va a celebrar hoy porque su cumple / es en agosto / y esta tarde van a venir quién van a venir / Nicolás
- 14) Nicolás: papá / mamá / Marco / y María
- 15) M: eso es / y su mamá va a recitar poesías / porque como ella sabe / que nosotros / estamos aprendiendo muchas cosas de la poesía / pues ella ha seleccionado unas poesías que le gustan a ella mucho / y las va a recitar / y su papá / en lo que su mamá recita / el papá va a tocar / ¿qué va a tocar?

Tampoco hay ofrecimiento de modelos de discurso en el intercambio 9, en que la maestra plantea al grupo su noticia, puesto que la intervención de la maestra busca que los niños infieran lo que ella quiere decirles, en lugar de ofrecérselo en primer lugar de forma elaborada:

- 84) M: (...) bueno / pues yo os he traído dos recortes que he visto ayer en el periódico de la poesía / a ver si alguien conoce a esta poeta ((pone el recorte sobre la mesa y todos se acercan a mirarlo))

- 85) Inés: Pablo ((seguramente se dirige a él porque no le deja ver))  
86) Pablo: qué pasa  
87) M: ((pasando el recorte alrededor de la mesa para que lo puedan ver todos)) vamos a pasar / ¿alguien la conoce?

Las intervenciones de los niños le sirven de motivo para ofrecer a continuación su noticia:

- 96) Marta: Elena / la que vino al cole / sí  
97) M: *shh* / ésa es / muy bien / ¿os acordáis cuando vino Elena al cole y nos estuvo leyendo poesías? / pues Elena / también hace / da recitales de poesía por los institutos / colegios / y esta la ha dado en el Ateneo / con su compañero Andrés de Diego / también es poeta / y los dos dan recitales de poesía / y anoche viendo el periódico en casa / lo he visto y he dicho / se lo voy a llevar / que yo sé que a ellos les gustó mucho / y mirar un recorte que había / de la feria del libro / que íbamos a haber ido hoy / pero con lo malísimo que hace / no vamos

En este momento, aunque de forma incidental, aparece una restricción propia del género noticia periodística:

- 89) M: Gloria Fuertes está viva / o está muerta / Pablo  
90) Pablo: muerta  
91) M: ¿puede salir en el periódico / porque ha hecho un recital aquí en Santander / si está muerta?  
92) Inés: no  
93) M: °(si lo ha hecho ayer / vamos)° / ¿alguien la conoce?

Esto se justifica por un interés de la maestra por mostrar la coherencia externa del discurso infantil, como observamos en otra ocasión:

- 11) Nicolás: que hoy es mi cumple  
12) Inés: lo celebra  
13) M: lo cel / lo va a celebrar hoy porque su cumple / es en agosto / y esta tarde van a venir quién van a venir / Nicolás

En resumen, en la secuencia se da una didáctica explícita de la oralidad, en una dimensión extensiva, a partir de la estrategia de *la noticia*. La intervención docente se



caracteriza por primar la progresión del discurso sobre la reflexión en la acción para la mejora del desempeño comunicativo infantil, dando así oportunidades para la práctica comunicativa en público valoradas en su dimensión cuantitativa frente a la cualitativa.

#### IV.2.3.4.2. Secuencia 2

La segunda y última secuencia de la sesión es totalmente dependiente del Proyecto de Trabajo. La maestra propone a los niños que pongan en común la información que han adquirido con anterioridad respecto de los interrogantes que habían planteado en el planteamiento del PT. La didáctica de la lengua oral permanece implícita, y dependiente de la lengua escrita, ya que los niños han realizado el día anterior una actividad de localización de la información y de escritura de la misma. En todo caso, lo que importa desde el punto de vista de la maestra es la puesta en común de los aprendizajes ya realizados. Así, el reto discursivo se relaciona con la constatación de los contenidos:

- 126) M: esta pareja de dos / porque es de dos ¿no? / de cuánto es una pareja / dicen que han encontrado una respuesta a qué pregunta
- 127) Claudia: a la de cómo nacieron los dinosaurios
- 128) M: cómo nacieron los dinosaurios / a ver cuéntaselo tú / ¿se lo quieres leer al grupo? / cómo creéis vosotras que nacieron los dinosaurios
- 129) Claudia: de un huevo
- 130) M: de un huevo

La gestión de la interacción se dirige a conseguir un discurso conjunto sin control de turnos, por este motivo no se divide en intercambios independientes sino que la secuencia coincide con el intercambio. A pesar de esto, se observa una tendencia a la gestión radial:

- 144) M: ¿sí? / jo qué suerte tienes / bueno pues según Claudia / ya hemos encontrado la respuesta a / una pregunta / ¿cómo nacieron los dinosaurios? / ¿qué tendríamos que contestar? / ¿Pablo?
- 145) Pablo: en huevos
- 146) M: ¿Nicolás?
- 147) Nicolás: en huevos

- 148) M: ¿Ana?
- 149) Ana: en huevos
- 150) M: ¿Marta?
- 151) Marta: en huevos
- 152) M: ¿Sandra?
- 153) Sandra: en huevos
- 154) M: ¿Claudia?
- 155) Claudia: en huevos
- 156) M: ¿M? / no sabe
- 157) Miguel: sí en huevos
- 158) Miguel: en huevos ((responden a medida que reciben la mirada de la maestra))
- 159) Dani: en huevos
- 160) Inés: en huevos
- 161) M: y ¿cómo se nacerá de un huevo?

E incluso se observa que llega a ser demandada por los propios niños:

- 162) Claudia: y ¿M2?
- 163) M2: yo no me lo sé
- 164) M: tampoco lo sabe / le pasa como a mí / que no hemos hecho los deberes
- 165) Claudia: pues hacedlos
- 166) M: pues este fin de semana no voy a salir en toda la tarde del sábado / voy a estudiar yo / bueno / alguien ha sabido / otra pregunta / por qué se murieron / alguien ha encontrado

Sin embargo, esta ronda organizada de intervenciones individuales, además de excepcional en la secuencia, es poco significativa por lo inmediato de cada participación una de las participaciones esperadas, que no conlleva un verdadero reto discursivo.

Sí podemos hablar de un rasgo de naturaleza radial en la gestión debido al hecho de que no sólo la maestra no promueve la autonomía de los niños en la gestión del discurso, sino que además todas las intervenciones se dirigen a ella, aunque se vayan complementando unas a otras:

- 187) M: y por qué se murieron / qué / qué pasó al caer el meteorito / qué pasa en la tierra / cuando cae un meteorito qué pasa en la tierra
- 188) Miguel: que nos morimos
- 189) M: pero por qué / por qué

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 190) Nicolás: porque es de fuego  
191) M: porque es de fuego  
192) Miguel: porque es de fuego  
193) M: / porque se quema / qué más  
194) Miguel: porque se quema todo  
195) Marta: porque nos quemamos  
196) Miguel: porque no tenemos comida / la comida se  
197) Nicolás: porque / por / por / porque se quema toda la ciudad  
198) Sandra: porque se quema / las cosas  
199) Dani: toda la ciudad no  
200) Miguel: como te quemas tú / tú / tú / tú / tú / tú / tú / tú /

Estos rasgos se explican a partir de la voluntad manifiesta de la maestra de proponer el respeto a una pauta dada de intervención:

- 128) M: cómo nacieron los dinosaurios / a ver cuéntaselo tú / ¿se lo quieres leer al grupo? / cómo creéis vosotras que nacieron los dinosaurios  
-----  
144) M: ¿sí? / jo qué suerte tienes / bueno pues según Claudia / ya hemos encontrado la respuesta a / una pregunta / ¿cómo nacieron los dinosaurios? / ¿qué tendríamos que contestar? / ¿Pablo?

Sin embargo, la dificultad que entraña la propuesta termina por favorecer que se imponga una pauta resultante de la actividad, derivada de cómo los niños la han interpretado:

- 168) M: dónde lo pone  
169) Miguel: no lo pone aquí es que yo lo sé

De este modo, la pauta de intervención finalmente es replanteada por la maestra, que pasa a gestionar el discurso de una forma más abierta:

- 176) M: que cae a dónde  
177) Miguel: del espacio  
178) M: ¿del espacio?  
179) Miguel: del espacio / al planeta

- 180) M: y en qué planeta estamos  
181) Inés: en la tierra  
182) Miguel: en la tierra  
183) M: muy bien / muy bien / entonces cayó el meteorito a la tierra / y qué pasó con los dinosaurios  
184) Varios: que se murieron  
185) M: y por qué se murieron  
186) Miguel: no sólo cayó uno / cayeron muchos  
187) M: y por qué se murieron / qué / qué pasó al caer el meteorito / qué pasa en la tierra / cuando cae un meteorito qué pasa en la tierra

Sobre la intervención en la acción para la mejora del desempeño comunicativo, se observa una voluntad de llevar el discurso infantil a un grado de coherencia relacionado con los contenidos tratados, pero no hay una introducción sistemática de modelos de discurso reelaborados por parte de la maestra:

- 145) Pablo: en huevos  
146) M: ¿Nicolás?  
147) Nicolás: en huevos  
148) M: ¿Ana?  
149) Ana: en huevos  
150) M: ¿Marta?  
151) Marta: en huevos  
152) M: ¿Sandra?  
153) Sandra: en huevos  
154) M: ¿Claudia?  
155) Claudia: en huevos  
156) M: ¿M? / no sabe  
157) Miguel: sí en huevos  
158) Miguel: en huevos ((responden a medida que reciben la mirada de la maestra))  
159) Dani: en huevos  
160) Inés: en huevos  
-----  
167) Miguel: por meteoritos  
168) M: dónde lo pone  
169) Miguel: no lo pone aquí es que yo lo sé  
170) M: y ¿qué pasó con el meteorito?

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

171) Miguel: ((hablando alto porque todos quieren explicarlo a la vez)) que cayeron muchos meteoritos

172) M: y qué es un meteorito

-----  
176) M: que cae a dónde

177) Miguel: del espacio

178) M: ¿del espacio?

179) Miguel: del espacio / al planeta

-----  
187) M: y por qué se murieron / qué / qué pasó al caer el meteorito / qué pasa en la tierra / cuando cae un meteorito qué pasa en la tierra

188) Miguel: que nos morimos

189) M: pero por qué / por qué

190) Nicolás: porque es de fuego

191) M: porque es de fuego

192) Miguel: porque es de fuego

193) M: / porque se quema / qué más

194) Miguel: porque se quema todo

195) Marta: porque nos quemamos

196) Miguel: porque no tenemos comida / la comida se

197) Nicolás: porque / por / por / porque se quema toda la ciudad

198) Sandra: porque se quema / las cosas

199) Dani: toda la ciudad no

200) Miguel: como te quemas tú / tú / tú / tú / tú / tú / tú / tú /

201) M: qué / a ver / alguna ((recoge un cuento que le da Ana)) / ¡mira! / ¡huellas de dinosaurio! / ¿alguien ha encontrado alguna pregunta más? / alguna respuesta mejor dicho / bueno / pues ahora vamos a hacer un a cosa / os voy a dar el metro a cada uno / cada uno su metro / y hoy para como est / seguimos trabajando en parejas / ahora nos vamos a descalzar / y cada uno va a medir el pie de su compañero

Sólo observamos tres intervenciones docentes que podrían ser interpretadas como ofrecimiento de modelos de discurso. Las dos primeras, como hemos apuntado previamente, se relacionan en mayor medida con la voluntad de imponer de una determinada pauta de intervención:

128) M: cómo nacieron los dinosaurios / a ver cuéntaselo tú / ¿se lo quieres leer al grupo? / cómo creéis vosotras que nacieron los dinosaurios

144) M: ¿sí? / jo qué suerte tienes / bueno pues según Claudia / ya hemos encontrado la respuesta a / una pregunta / ¿cómo nacieron los dinosaurios? / ¿qué tendríamos que contestar? / ¿Pablo?

Respecto del siguiente caso, la intervención de Tania es en realidad una guía para realizar una pregunta de promoción de la continuidad:

183) Miguel: en la tierra

184) M: muy bien / muy bien / entonces cayó el meteorito a la tierra / y qué pasó con los dinosaurios

Podemos concluir por tanto que en esta secuencia, que da lugar a una didáctica implícita de la oralidad, no hay una intervención consciente por parte de la maestra para la mejora del desempeño comunicativo infantil. La mediación que realiza, además de que se amolda progresivamente a la pauta que van generando los niños, promueve una experimentación cuya dimensión discursiva no es tomada en cuenta, puesto que se orienta claramente al contenido, sin que haya un cuidado por la expresión de ese contenido más allá de unos mínimos para el logro de la eficacia.

En resumen, el conjunto de la sesión se divide en dos secuencias muy independientes entre sí, de modo que la sesión cumple diversas funciones para la didáctica de la lengua oral: en la primera secuencia ésta se objetiva, dando lugar a un planteamiento didáctico explícito de tipo extensivo, y, en la segunda secuencia, la lengua oral se difumina tras el interés por la expresión de contenidos relativos al PT que se encuentra en marcha. Así, aunque la dependencia de la lengua escrita que muestra la oralidad en esta secuencia podría aumentar la intervención docente dirigida al logro de la formalidad en un discurso eficaz y adecuado, no se observa la necesaria promoción de la reflexión en la acción para conseguir este efecto. Asimismo, la primera secuencia tampoco constituye un ámbito para la intervención docente en este sentido, de modo que la sesión es un espacio para la práctica de la expresión y la escucha en el grupo.

#### IV.2.3.5. Sesión 5

Los niños de 4 y 5 años se reúnen a primera hora de la mañana en la alfombra del aula grande para realizar la Asamblea. Una sola maestra (M) lleva a cabo la gestión de la interacción en el grupo, que se reúne tras el fin de semana.

En esta sesión, la Asamblea adquiere un valor de socialización y organización de aula y se mantiene independiente de la dinámica de los Proyectos de Trabajo. La sesión consta de tres secuencias, diferenciadas por su temática y por la pauta de interacción. En la primera, muy breve, que se corresponde con el intercambio 1 se encamina a tratar aspectos de organización del grupo. La segunda, la más extensa de esta sesión, formada por 7 intercambios (6 – 8), responde a la puesta en marcha de la estrategia de *la noticia*, adaptada al contexto de la vuelta a clase tras un fin de semana. Por último, la tercera secuencia, dividida en 4 intercambios (9 – 12) vuelve a adquirir una función organizativa.

##### IV.2.3.5.1. Secuencia 1

La primera secuencia se corresponde con un breve intercambio, de carácter organizativo, en el que la didáctica de la oralidad permanece implícita. La maestra, sin ejercer ninguna restricción en el control de los turnos, promueve la construcción conjunta del discurso para comprobar entre todos qué niños están en clase.

La brevedad del intercambio no permite un análisis más en profundidad, únicamente es destacable un mínima reelaboración del discurso infantil por parte de la maestra, que consideramos incidental y no consciente:

- 3) Sandra: Dani
- 4) M: falta Dani

### IV.2.3.5.2. Secuencia 2

En la segunda secuencia se acentúa el valor socializador de la sesión; los niños relatan sus experiencias del fin de semana, siguiendo de cerca el modelo de *la noticia*:

- 85) M: bueno Claudia / tú que has hecho el fin de semana  
86) Claudia: he ido de excursión a XXX / a comer a un bar / y he hecho una tarta

La didáctica de la lengua oral es explícita, pero se mantiene en un carácter extensivo, ya que es dependiente de la función socializadora que adquiere la sesión durante esta secuencia. Así, el reto de la narración del fin de semana funciona como un pretexto para obtener un espacio de intervención, sin que se marquen las restricciones propias de un género concreto.

La maestra no ofrece modelos, ni reformulaciones destinadas a promover la reflexión sobre el propio desempeño comunicativo. Así, su mediación se orienta en varias ocasiones a la aportación inmediata, sobre todo por el hecho de que ya dispone de bastante información sobre los relatos que desarrollarán los niños:

- 30) M: ((tras un minuto en que varios niños han tratado de intervenir a la vez)) bueno Pablo / tú el fin de semana / dónde has estado  
31) Pablo: a montar en bici y a tomar un aperitivo  
32) M: ¿qué?  
33) Pablo: a montar en bici y a tomar un aperitivo  
34) M: y dónde has montado en bici / Miguel está hablando Pablo ya / ¿eh?  
35) Pablo: en un aperitivo  
36) M: pero dónde  
37) Pablo: en la calle del aperitivo  
38) M: y qué aperitivo has tomado  
39) Pablo: mejillones  
40) M: ¿mejillones? / y qué has bebido / agua  
41) Pablo: mosto  
42) M: mosto / y ¿con quién has ido a montar en bicicleta?  
43) Pablo: con mamá y papá y Coque  
44) M: y Coque / y qué le ha pasado a Coque



#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 45) Pablo: que se arañó con su bici  
46) M: ¿qué?  
47) Pablo: que se arañó con su bici

- 85) M: bueno Claudia / tú que has hecho el fin de semana  
86) Claudia: he ido de excursión a XXX / a comer a un bar / y he hecho una tarta

Sólo aparece una orientación a la experimentación en los casos en que se da un desajuste entre las expectativas de la maestra y los relatos de los niños:

- 15) M: a ver / te has subido a ¿un?  
16) Nicolás: techo  
17) M: techo  
18) Nicolás: ((a Inés)) una María mayor  
19) M: y para qué os habéis subido al techo  
20) Nicolás: *eeh* / porque  
21) M: no / para qué para qué / yo no he dicho por qué / sino para qué os habéis subido a un tejado / o a un techo / qué ibais a hacer en el techo  
22) Nicolás: tomar el sol  
23) M: ¡tomar el sol!

- 48) M: ¿Ana?  
49) Ana: XXX  
50) M: ¿¡que no has salido de casa!?  
51) Ana: ((niega con la cabeza))  
52) M: y lo que me acabas de contar en la escalera cuándo ha pasado  
53) Ana: otro fin de semana  
54) M: y ¿no ha sido este fin de semana?  
55) Ana: ((niega con la cabeza))  
56) M: ¿no ha sido el sábado?  
57) Ana: ((niega con la cabeza))  
58) M: ¿seguro?

- 98) Sandra: y Arturo / tiró / su pelota / al agua  
99) M: Arturo tiró su qué  
100) Sandra: la pelota al agua  
101) M: ¿sí?

- 102) Sandra: y la cogió su padre  
103) M: pero qué estabais / ¿en una playa?  
104) Sandra: no  
105) M: en qué agua  
106) Miguel: en el mar  
107) Inés: no / porque el mar es en la playa  
108) M: ¿en dónde estabais? / ¿en un río? / ¿había un río? / a qué agua se cayó / ¿eh?  
109) Sandra: al agua

Por último, en los dos últimos intercambios la maestra parte de las aportaciones inmediatas que consigue de las niñas para abrir un grado de experimentación:

- 125) Inés: que estuve viendo una peli de Micky Mouse que era muy antigua  
126) M: una peli de Micky Mouse que era muy antigua / cómo de antigua / cuánto de antigua  
127) Inés: no me acuerdo cuántos años / no me acuerdo / XXX era muy antigua  
128) M: y cómo la veías tú al ser antigua  
129) Inés: XXX  
130) M: ¿pero era diferente a las de ahora?  
131) Inés: ((asiente con la cabeza))  
132) M: pero en qué  
133) Inés: porque porque porque  
134) Claudia: ¿tenía color?  
135) Inés: sí / claro no va a tener color / pero es que los coches / tenían ojos y boca  
136) M: los coches tenían ojos y boca / pero en las películas Disney / hay muchos coches con ojos y boca  
137) Inés: ya pero esa era ant / antigua / y y también había a Minnie que estaba rara  
138) M: ¿estaba Minnie rara? / ¿qué la pasaba?  
139) Inés: que / que no se enamoraba de Micky  
140) M: que no se enamoraba de Micky / ¿por eso estaba rara?  
141) Inés: mira / Minnie era antigua que / y de Micky y  
142) M ((a Nicolás)): ponte aquí / siéntate a ver si paras un poco / porque es que vamos  
-----  
145) M: y tú Marta qué has hecho el fin de semana / aparte de verme a mí / que me viste  
146) Marta: ir al museo marítimo  
147) M: °(¡hala!)°  
148) Claudia: entonces qué ha visto  
149) M: y qué has visto  
150) Marta: he visto / peces

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 151) M: peces  
152) Inés: claro / qué va a ver  
153) M: no va a ver  
154) Inés: barcos ooo  
155) Marta: he visto un tiburón chiquitín / que había / bebé  
156) M: dice Inés que si has ido al museo marítimo que no vas a veer / coches / o aviones / si has ido al marítimo tienes que ver / peces  
157) Nicolás: ni carreteras  
158) M: pero qué peces viste / a ver / ¿tiburones?  
159) Marta: *eeh* / una raya  
160) M: una raya

En ambos intercambios la maestra aprovecha esa situación de experimentación para hacer reflexionar a los niños sobre los aprendizajes escolares a partir de sus experiencias, mostrando cómo su intervención se dirige más hacia la reflexión sobre la realidad que a la atención a la calidad del discurso:

- 160) M: ¿había algún mamífero?  
161) Marta: ((niega con la cabeza))

Así, se busca que el discurso infantil se ajuste al modelo adulto en cuanto a la coherencia:

- 21) M: no / para qué para qué / yo no he dicho por qué / sino para qué os habéis subido a un tejado / o a un techo / qué ibais a hacer en el techo  
22) Nicolás: tomar el sol  
23) M: ¡tomar el sol!  
-----  
60) M: ¿has estado viernes / desde que has salido del cole / sábado domingo todo el día metida en casa?  
61) Ana: ((asiente con la cabeza))  
62) M: ¿no has salido para nada a la calle?  
(...)  
71) M: un poco extraño eso / ¿eh? / un poco extraño / tres días sin salir de casa  
-----  
153) Marta: he visto un tiburón chiquitín / que había / bebé

- 154) M: dice Inés que si has ido al museo marítimo que no vas a veer / coches / o aviones / si has ido al marítimo tienes que ver / peces  
155) Nicolás: ni carreteras

Además, se observa que hay un control de la veracidad de los relatos de los niños a través de conversaciones con los padres, lo que permite que la maestra demande una información determinada y veraz de los niños:

- 42) M: mosto / y ¿con quién has ido a montar en bicicleta?  
43) Pablo: con mamá y papá y Coque  
44) M: y Coque / y qué le ha pasado a Coque  
45) Pablo: que se arañó con su bici

Respecto de la gestión de la interacción, la maestra inicia la secuencia promoviendo la construcción conjunta del discurso, sin control de turnos:

- 9) M: bueno / y ¿qué tal el fin de semana?  
10) Inés: yo he estado en Santander  
11) M: ¿eh? / ¿qué habéis hecho el fin de semana?  
12) Marta: yo he visto a Tania  
13) Nicolás: yo he ido al monte / y me he subido a un techo Javi yo y María  
14) Inés: ¿cuál María?  
15) M: a ver / te has subido a ¿un?  
16) Nicolás: techo  
17) M: techo  
18) Nicolás: ((a Inés)) una María mayor  
19) M: y para qué os habéis subido al techo

Pero termina por imponer una gestión radial a partir del intercambio 3:

- 30) M: ((tras un minuto en que varios niños han tratado de intervenir a la vez)) bueno Pablo / tú el fin de semana / dónde has estado  
31) Pablo: a montar en bici y a tomar un aperitivo

Sin embargo, observamos una cierta flexibilidad: en el intercambio 4 integra, o al menos admite en el discurso intervenciones fuera de turno de los niños:

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 63) Miguel: ¿estaba malita?  
64) M: mira dice Miguel que si estabas malita  
(...)  
69) Inés: te habrás quedado dormida  
70) Miguel: te has dormido / tres días  
71) M: un poco extraño eso / ¿eh? / un poco extraño / tres días sin salir de casa  
72) Miguel: durmiendo  
73) M: durmiendo  
74) Nicolás: o viendo una peli  
75) M: o viendo una peli  
76) Miguel: una peli no puede ser / tan larga tan larga de tres días  
77) M: y qué has hecho en casa Ana

Pero a la vez ignora otra intervención fuera de turno, aunque en este caso lo sorprendente del relato del fin de semana de Ana puede estar provocando esta flexibilidad:

- 82) Miguel: sí porque / porque / por tres días no puede  
83) Claudia: en un día se lava la cocina / y ya está  
84) Inés: pero igual la lava XXX grande ((varios intervienen a la vez, M abandona la gestión))

Otra muestra de flexibilización se da en el intercambio 6, en que la maestra permite – aunque no integra – intervenciones fuera del turno establecido, como las de Miguel (106), Inés (107) y Claudia (111, 113 y 123):

- 106) Miguel: en el mar  
107) Inés: no / porque el mar es en la playa  
108) M: ¿en dónde estabais? / ¿en un río? / ¿había un río? / a qué agua se cayó / ¿eh?  
109) Sandra: al agua  
110) M: ¿pero / era el agua del mar / el agua de un río / el agua de una fuente?  
111) Claudia: ((a Sandra)) del río ¿no?  
112) M: el agua de un charco / dónde había agua  
113) Claudia: en un charco  
114) Sandra: el agua de XXX XXX de la piscina / y  
115) en el

- 116) M: ah era en el agua de una piscina  
117) Sandra: y en el / en el corte inglés  
118) M: ¿y en el qué?  
119) Sandra: en el corte inglés  
120) M: ah / o sea que también has ido al corte inglés / ¡jolin! / todo lo que has hecho  
121) Sandra: y he patinado  
122) M: y has patinado  
123) Claudia: y también he ido yo con mi amiga / eh / a un parque que no conocía  
124) M: ah (...)

En esta última intervención Claudia trata de continuar su relato del fin de semana, que la maestra acepta pero no busca su continuidad, ya que está fuera de su turno.

En el intercambio 7 se produce una integración de una intervención fuera de turno, pero es realizada por la niña que tiene en ese momento el turno de palabra, e ignorada por la maestra:

- 132) M: pero en qué  
133) Inés: porque porque porque  
134) Claudia: ¿tenía color?  
135) Inés: sí / claro no va a tener color / pero es que los coches / tenían ojos y boca

Por último, en el intercambio 8, la maestra integra las aportaciones de Claudia (146) e Inés (150, 152), pero ignora las de Nicolás (155) y Pablo (168):

- 146) Claudia: entonces qué ha visto  
147) M: y qué has visto  
(...)  
149) M: peces  
150) Inés: claro / qué va a ver  
151) M: no va a ver  
152) Inés: barcos ooo  
153) Marta: he visto un tiburón chiquitín / que había / bebé  
154) M: dice Inés que si has ido al museo marítimo que no vas a veer / coches / o aviones / si has ido al marítimo tienes que ver / peces

-----  
155) Nicolás: ni carreteras

156) M: pero qué peces viste / a ver / ¿tiburones?  
-----

168) Pablo: le podía haber / le podía haber mordido un tiburón / a que sí

La maestra admite la autonomía de los niños en la gestión del discurso, aunque no parece promoverla. Así, se dan ciertos momentos de interacción entre iguales que la maestra permite aunque no decididamente. En el siguiente ejemplo, la acumulación de intervenciones gestionadas por los niños – y un intento por parte de la maestra de controlarlas en 28 – la lleva finalmente a imponer un orden de tipo radial en el discurso:

24) Nicolás: y en el monte había el agua y no podíamos XXX

25) Inés: XXX XXX ((pide explicaciones))

26) Miguel: puede haber cobras

27) Nicolás: es que en esa casa / hay agua / y llovía

28) M: ¿alguien ha oído a Pablo lo que ha dicho?

29) Miguel: ((elevando la voz sobre la de otros niños que hablan al tiempo)) pues también te puedes mojar / también te puedes mojar / a que sí / sí / porque estás fuera de la casa y la lluvia es fuera

30) M: ((tras un minuto en que varios niños han tratado de intervenir a la vez)) bueno Pablo / tú el fin de semana / dónde has estado

En otro momento apoya la interacción entre los iguales a través del recurso al discurso indirecto:

64) M: mira dice Miguel que si estabas malita

También lo hace mediante la admisión de las aportaciones en el discurso:

69) Inés: te habrás quedado dormida

70) Miguel: te has dormido / tres días

71) M: un poco extraño eso / ¿eh? / un poco extraño / tres días sin salir de casa

72) Miguel: durmiendo

73) M: durmiendo

74) Nicolás: o viendo una peli

- 75) M: o viendo una peli
- 76) Miguel: una peli no puede ser / tan larga tan larga de tres días
- 77) M: y qué has hecho en casa Ana

Pero finalmente termina por abandonar esta tendencia:

- 82) Miguel: sí porque / porque / por tres días no puede
- 83) Claudia: en un día se lava la cocina / y ya está
- 84) Inés: pero igual la lava XXX grande ((varios intervienen a la vez, M abandona la gestión))

Se dan otras situaciones puntuales de interacción entre iguales que no son apoyadas explícitamente por la maestra. En ambos casos son las niñas que están en el ejercicio de su turno, Inés y Marta, quienes integran la aportación:

- 134) Claudia: ¿tenía color?
- 135) Inés: sí / claro no va a tener color / pero es que los coches / tenían ojos y boca  
-----
- 162) Miguel: ¿uno buceando?
- 163) Marta: y un buceador / que le dio de comer a los peces / y le vi

Sólo en el intercambio 8 la maestra facilita la interacción entre los iguales al integrar aportaciones de Claudia e Inés que van dirigidas a la protagonista del intercambio, Sandra:

- 146) Claudia: entonces qué ha visto
- 147) M: y qué has visto
- 148) Marta: he visto / peces
- 149) M: peces
- 150) Inés: claro / qué va a ver
- 151) M: no va a ver
- 152) Inés: barcos ooo
- 153) Marta: he visto un tiburón chiquitín / que había / bebé
- 154) M: dice Inés que si has ido al museo marítimo que no vas a veer / coches / o aviones / si has ido al marítimo tienes que ver / peces



La maestra debe imponer explícitamente el control en una ocasión, lo que impacta en el desarrollo del discurso puesto que corta la palabra de Inés y cierra el intercambio que ésta protagonizaba:

- 141) Inés: mira / Minnie era antigua que / y de Micky y  
142) M ((a Nicolás)): ponte aquí / siéntate a ver si paras un poco / porque es que vamos

La secuencia establece un espacio para la didáctica explícita de la oralidad, a partir de la estrategia de *la noticia*. La maestra promueve una interacción natural, radial pero flexible, en la que admite hasta un cierto punto la autonomía de los iguales en la gestión del discurso. Con todo, el interés de la maestra por establecer vínculos entre las experiencias de los niños y los aprendizajes escolares, así como su voluntad de que los niños se ciñan a una coherencia de sentido propia del mundo adulto limita la naturalidad.

#### IV.2.3.5.3. Secuencia 3

En la secuencia 3 la Asamblea cumple una función organizativa y socializadora. La maestra, tras anticipar el trabajo que emprenderán a continuación, propone a los niños colocar los nombres de los presentes en el encerado y escribir la fecha, haciendo hincapié en que ha empezado un nuevo mes.

De este modo, la didáctica de la lengua oral se mantiene implícita en la secuencia. Sin embargo, por iniciativa de los niños surge la dinámica de *la noticia* en el intercambio 9, lo que produce una cierta objetivación de la oralidad en la medida en que algunos niños aportan alguna vivencia al grupo siguiendo una pauta habitual en la estrategia de *la noticia*, pero no es valorada por la maestra:

- 173) Miguel: yo / sí / me ha comprado mi madre / el power ranger amarillo que tenía Manu  
174) M: *aha* / bueno / en lo que yo preparooo  
175) Miguel: pero no me lo podía regalar y entonces me lo ha comprado mi madre / porque ahora tenía mi hermano mucho / y entonces yo puedo tener dos regalos  
176) M: vale / yo voy a buscar vuestras carpetas del fin de semana / *eh* / buscáis vuestro nombre y / ¿dónde se pone el nombre cuando lo habéis encontrado?

- 177) Varios: ((señalan a la pizarra)  
(...))  
182) Claudia: mayo es ahora / y mañana cumple mi papá cuarenta  
183) M: cuarenta / tu padre mañana / meca  
184) Inés: y la abuela Ascensión está cumpliendo para atrás

El paso a una didáctica de la lengua oral explícita, aunque extensiva, se da en la propuesta de Tania de que los niños apunten algún hecho relevante que haya tenido lugar en el mes que acaba de terminar:

- 215) M: (...) ahora cada uno va a decir una cosa que ha pasado en el mes de abril / de lo que nos acordemos del mes de abril / yo lo voy a registrar y lo ponemos en un XXX  
216) Claudia: ha hecho sol y ha llovido  
217) M: dice Claudia que ha hecho sol y ha llovido / ¿Sandra? / ¿alguna cosita de abril? / ¿Irene?

Sin embargo, a pesar de que se dé esta objetivación, no se observa una promoción de la mejora reflexiva del desempeño comunicativo infantil por parte de la maestra. Su papel es el de aceptar las intervenciones infantiles para hacer progresar el discurso:

- 173) Miguel: yo / sí / me ha comprado mi madre / el power ranger amarillo que tenía Manu  
174) M: *aha* / bueno / en lo que yo preparoo  
175) Miguel: pero no me lo podía regalar y entonces me lo ha comprado mi madre / porque ahora tenía mi hermano mucho / y entonces yo puedo tener dos regalos  
176) M: vale / yo voy a buscar vuestras carpetas del fin de semana / *eh* / buscáis vuestro nombre (...)  
-----  
182) Claudia: mayo es ahora / y mañana cumple mi papá cuarenta  
183) M: cuarenta / tu padre mañana / meca  
-----  
215) M: dice Claudia que ha hecho sol y ha llovido / ¿Sandra? / ¿alguna cosita de abril? / ¿Irene?  
(...)  
218) M: *scch* / ¿Inés?  
219) Inés: un día granizó un poco

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 220) M: un día granizó un poco / ¿Marta?  
221) Marta: que mi casa ha estado en obras  
222) M: mi casa ha estado en obras / ¿Miguel? / ¿en abril? / ¿alguna cosita de abril que te recuerdes?  
223) Miguel: que es mi / que es el cumple de mi hermano  
224) M: no / el cumple de tu hermano es hoy / y hoy hemos dicho que ha empezado un mes nuevo / eh Pablo / siéntate hacia atrás por favor

Así, la maestra sólo interviene para negar un uso figurado en el discurso de Inés:

- 184) Inés: y la abuela Ascensión está cumpliendo para atrás  
185) M: ¿tu abuela Ascensión está cumpliendo para atrás? / ¿cómo es eso?  
186) Inés: está cumpliendo menos años  
187) M: ¿cumple menos años tu abuela Ascensión? / ¿por qué?  
188) Inés: porque ya ten / ya tenía mil  
189) M: ya había llegado a mil / ¿hay algún ser humano que pueda vivir mil años?

También interviene para conseguir que los niños expliciten aprendizajes escolares:

- 204) M: bueno pues ahora / en lo que yo voy a buscar la carpeta de fin de semana / lo dicho / el viernes era el último día de clase del mes de ¿qué?  
205) Varios: abril  
206) M: oye siéntate ((a Pablo)) / y hemos empezado un mes nuevo que se llama  
207) Miguel: Julio  
208) M: después de abril / cuál era  
209) Varios: mayo  
-----  
248) M: ¿y por qué se celebra el día del libro el 23 de abril? / ¿quién se murió ese día hace muchos años?

En todo caso, lo que busca es una respuesta preestablecida, justificada por la coherencia propia del mundo adulto. De este modo, no observamos una promoción del desempeño comunicativo reflexivo, sino que busca el logro de la eficacia y adecuación comunicativas, la progresión del discurso y la explicitación de aprendizajes.

Respecto de la gestión de la interacción, la maestra ha buscado la construcción conjunta del discurso sin restricción de turnos. Sólo advertimos en el Intercambio 11 una tendencia hacia una organización radial:

- 213) M: (...) ahora cada uno va a decir una cosa que ha pasado en el mes de abril / de lo que nos acordemos del mes de abril / yo lo voy a registrar y lo ponemos en un XXX
- 214) Claudia: ha hecho sol y ha llovido
- 215) M: dice Claudia que ha hecho sol y ha llovido / ¿Sandra? / ¿alguna cosita de abril? / ¿Irene?
- 216) Inés: que / que
- 217) Claudia ((a Nicolás)): que a ver si paras / pareces una lagartija
- 218) M: scch / ¿Inés?
- 219) Inés: un día granizó un poco
- 220) M: un día granizó un poco / ¿Marta?
- 221) Marta: que mi casa ha estado en obras
- 222) M: mi casa ha estado en obras / ¿Miguel? / ¿en abril? / ¿alguna cosita de abril que te recuerdes?
- 223) Miguel: que es mi / que es el cumple de mi hermano
- 224) M: no / el cumple de tu hermano es hoy / y hoy hemos dicho que ha empezado un mes nuevo / *eh* Pablo / siéntate hacia atrás por favor
- 225) Miguel: abril ((ríe))
- 226) M: Nicolás / qué ha pasado en abril muy importante para ti
- 227) Nicolás: que / que / que XXX / y están arreglando una casa al lado de la mía

Pero esta tendencia finalmente se desdibuja:

- 249) M: ¿y a ti qué te he pasado en el mes de abril? / ¿en el cole tú qué has sido en el mes de abril?
- 250) Claudia: hemos ido de excursión
- 251) M: ya / pero que has sido tú / la semana pasada tú que has sido
- 252) Nicolás: al museo de dinosaurios
- 253) M: *eh* / ¿quién ha sido prota en el mes de abril?
- 254) Ana: ((señala a Nicolás))
- 255) Inés y Ana: Diego
- 256) M: y quién más / quién más ha sido prota en el mes de abril
- 257) Marta: yo
- 258) M: Marta y Nicolás / Marta y Nicolás han sido protas en abril

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 2

- 259) Inés: y Diego
- 260) M: ¿qué hemos celebrado en la escuela en el mes de abril?
- 261) Inés: el cumple de Marta y de Nicolás
- 262) M: el cumple de Marta y de Nicolás / ¿qué más hemos celebrado? / que hemos hecho una cosa especial para ese día / y la hemos llevado a casa
- 263) Inés: el día de la madre
- 264) Marta: el regalo del día de la madre
- 265) M: eso ha sido ayer / y han venidooo / y hemos traído de casa cuentos / ha venido un chico a contarnos un cuento
- 266) Claudia: han venido poetas / y nos han hecho un / un teatro
- 267) M: y qué hemos celebrado / porque qué estábamos celebrando
- 268) Marta: el día del libro
- 269) M: ¿y por qué se celebra el día del libro el 23 de abril? / ¿quién se murió ese día hace muchos años?
- 270) Claudia: no nos acordamos
- 271) M: ¿eh? / qué había escrito
- 272) Inés: poeta / eh / José Hierro
- 273) M: nooo / nooo
- 274) Miguel: Rafael Alberti
- 275) M: no / esos son los poetas / no / Miguel / de / ay que no se acuerdaaan / bueno bueno / tenéis que preguntar en casa hoy / y mañana nos lo decís

No hay presencia de la interacción entre iguales; todas las intervenciones de los niños tienen a la maestra como receptora principal. Sólo encontramos un caso, relacionado con el mantenimiento del control: Claudia ejerce control sobre el comportamiento de Nicolás, mostrando que ha interiorizado un control que normalmente corresponde a la maestra.

- 217) Claudia ((a Nicolás)): que a ver si paras / pareces una lagartija

Por último, el intercambio final de la secuencia cierra la sesión, y consiste en recopilar la información organizativa que han escrito en la pizarra, de modo que consiste en una dinámica de lectura conjunta.

En resumen, predomina en la secuencia la voluntad de conocer las experiencias de los niños y controlar su veracidad y coherencia externa, así como asegurar que

practican la expresión individual y la escucha en el contexto semipúblico de la Asamblea.

El conjunto de la sesión, introducida por una primera breve secuencia organizativa configura un espacio para la didáctica explícita de la lengua oral, en una dimensión extensiva pues no se establece una secuencia de enseñanza y aprendizaje estructurada que desvincule el discurso conjunto de su contexto inmediato. La segunda y tercera secuencias dan lugar a un discurso que los niños organizan de forma natural, y sobre el que la maestra interviene, además de para ordenar los turnos, para vincular el contenido de las aportaciones de los niños con aprendizajes escolares, y a demandar de ellos el respeto por la coherencia propia del mundo adulto en sus intervenciones. De este modo, la intervención docente se centra más en el contenido que en la calidad del discurso.

#### IV.2.4. Interpretación global del Caso 2

Hemos analizado el caso de la gestión de la Asamblea por parte de Tania, una maestra con varios años de experiencia en Educación Infantil, responsable de uno de los grupos de la etapa en un centro privado urbano. En este colegio, los niños se agrupan en función de la edad: hay un grupo muy numeroso de niños menores de 3 años, y un grupo más reducido de niños de 3 a 5 años. De éstos, son mayoría los niños de 3 años, formando los de 4 y 5 un total de 9. Tania se ocupa de la actividad con este grupo, denominado, por relación con los PT que han realizado durante el curso, *los policías*, que es el de referencia para nuestro estudio. El grupo guarda una relativa independencia respecto del de los niños de 3 años, pero realizan al menos una vez a la semana una Asamblea conjunta.

El acceso a la realidad de esta aula a través de la metodología de investigación expuesta y la interpretación de los datos obtenidos nos ha permitido dar respuesta a las preguntas que han guiado la investigación: **¿qué naturaleza adquiere la Asamblea de clase en la EI en aulas en que se sigue una metodología educativa de Proyectos de Trabajo?**, y **¿qué papel cumple para la didáctica de la lengua oral en esta etapa?** A continuación, pasamos a exponer la particularidad del caso estudiado respecto de estas cuestiones.

La metodología de Proyectos de Trabajo se configura en el planteamiento de esta maestra como una opción que permite que el niño adquiera el protagonismo y la autonomía del proceso de aprendizaje, mientras que al docente le corresponde el papel de guía en del acceso significativo al conocimiento, en el que adquieren mucha importancia las experiencias que los niños hayan vivido personalmente y, sobre todo, aquellas vividas en el contexto de la escuela. El potencial comunicativo de los PT se concibe como el conjunto de oportunidades que esta metodología puede ofrecer para crear situaciones de comunicación significativa, que permiten además a la maestra conocer la experiencias de los niños y relacionarlas con aprendizajes propios de la escuela.

Este interés por el acceso significativo al conocimiento está más marcado en el caso de Tania que el planteamiento interdisciplinar que subyace a los PT, ya que éstos funcionan como un marco en que hacer significativos ciertos contenidos disciplinares. De este modo, la actividad del Proyecto se organiza en el horario en función de materias determinadas, dando a la jornada escolar un enfoque que avanza la lógica de la escuela primaria.

Esta forma de aplicar la metodología de PT pone el acento en la reflexión conceptual basada en la experiencia significativa. En este sentido, se acerca al modelo de investigación científica propio del planteamiento actual de la metodología<sup>141</sup>, aplicado a las condiciones de trabajo de la EI, y, asimismo, enlaza con las nociones de *Proyecto de aprendizaje específico* y *Proyecto del problema* del planteamiento de Kilpatrick<sup>142</sup>.

#### **IV.2.4.1. La naturaleza de la Asamblea en este marco**

##### **IV.2.4.1.1. Entidad de la Asamblea**

**La Asamblea es un espacio comunicativo definido por su carácter escolar:** a partir del planteamiento expresado por la maestra y la observación de su práctica es posible comprobar que la Asamblea constituye un formato de interacción en que la actividad verbal es predominante. Además, adquiere una gran entidad en la actividad de aula, pues se opone a otras dinámicas relacionadas con las diferentes disciplinas que integran el currículo y a otras organizaciones de aula. Sin embargo, no llega a estar establecida como un género discursivo susceptible de ser aprendido y enseñado a través de una práctica pautada, sino que se configura como el espacio principal para la comunicación en el grupo.

El carácter de la comunicación que se da en la Asamblea como espacio de socialización y aprendizaje es marcadamente escolar: la maestra considera la Asamblea

---

<sup>141</sup> Ver pp. 50 – 51 del Capítulo II.

<sup>142</sup> Ver pp. 58 – 61 del Capítulo II.



un espacio curricular, y su práctica corrobora esta concepción, puesto que las narraciones o exposiciones que los niños aportan son vinculadas por la maestra con temas propios de la escuela. Así, la Asamblea se materializa como un espacio para la conversación del grupo, en el que poner en común experiencias personales y relacionarlas con los aprendizajes realizados en la escuela. Predominan de este modo, como hemos apuntado, los textos narrativos y expositivos, sin que se cierre la conversación a otras posibilidades.

**La Asamblea mantiene independencia respecto de los Proyectos de Trabajo:**

en efecto, las sesiones y su planteamiento responden a dinámicas que no necesariamente están en relación con el trabajo que se esté desarrollando; con todo, la actividad propia del PT se filtra en la Asamblea en momentos puntuales, bien de forma sistemática, es decir, siendo el marco para actividad conjunta relacionada con un PT, o bien emergente, esto es, derivándose de otras conversaciones que se estén dando en el espacio de comunicación del grupo.

**La Asamblea es un espacio de construcción del grupo:** la Asamblea muestra una relación implícita con la Educación Moral o en Valores, dada por el hecho de que se trata del primer ámbito de socialización público en que participan los niños. La naturaleza de esta función en el aula de Tania se caracteriza por dos aspectos contrapuestos: en primer lugar, el hecho de que las sesiones guarden una mayor independencia de los PT dan una mayor visibilidad a este valor, puesto que se recurre frecuentemente a vivencias infantiles que dan lugar a que los niños se conozcan más entre ellos, y admitan y comprendan vivencias ajenas. Sin embargo, al mismo tiempo, la maestra tiende a gestionar la interacción en función de una lógica radial, movida por el interés de dar voz a cada uno de los niños. Así, la Asamblea se convierte en un espacio público en el que proyectar las individualidades, más que un ámbito de debate y promoción de la escucha activa entre los iguales. La dimensión discursiva de la gestión del grupo refleja esta situación.

**La Asamblea es un espacio para la práctica de funciones de la oralidad típicamente escolares:** el carácter escolar que adquiere la Asamblea hace que

prevalezcan las dimensiones representativa y comunicativa sobre la lúdica, puesto que la maestra no permite que el discurso derive hacia el juego.

#### **IV.2.4.2. Características del discurso plurigestionado que se genera en la Asamblea**

**La Asamblea es un espacio de interacción pautado:** las sesiones responden a una estructuración reconocible por los niños, los temas se plantean de antemano y cada niño debe participar en función de lo propuesto, respetando la coherencia interna y externa del discurso. A pesar de que la maestra menciona durante la entrevista la minimización del rol docente como base para comprender la Asamblea, no tiende a dar autonomía al grupo para la gestión conjunta del discurso, exceptuando situaciones puntuales y breves que emergen de la actividad propuesta. Además, las opciones para la interacción directa entre los iguales se desatienden. La interacción resulta así muy controlada por la maestra, que cuida que todos los niños tengan su espacio delimitado para la expresión oral en el grupo. De este modo, el discurso creado se percibe como la suma de las aportaciones de cada niño dirigida en primer lugar a la maestra, y secundariamente al grupo.

#### **IV.2.4.3. El papel de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral**

**Didáctica explícita de la oralidad:** la Asamblea conforma un espacio para la práctica de la lengua oral, pero no se configura como un género susceptible de ser organizado en torno a una secuencia estructurada de enseñanza y aprendizaje. De este modo, la didáctica explícita de la oralidad permanece en una dimensión extensiva, dependiente de las rutinas de socialización de la escuela. Aunque la independencia que guarda la Asamblea respecto de la actividad relacionada con los PT favorece que la práctica de la oralidad adquiera relevancia, como muestra el pensamiento de la maestra, no hay una unidad operativa que permita llevar a cabo una promoción reflexiva de la capacidad de comunicación oral; la maestra entiende la socialización en el grupo como el conocimiento de los niños en tanto que individuos en sus circunstancias, y, además,

considera que el desarrollo de la capacidad de comunicación oral viene dado en primer lugar por la madurez del niño.

Así, la actuación de la maestra se dirige a fomentar la participación de cada uno de los niños en el discurso conjunto, con el fin de conocer más cosas de él, cuidando que se establezca un equilibrio en el grupo en cuanto a participación y escucha, y que las aportaciones infantiles guarden coherencia con la realidad. De este modo pone a todos los niños del grupo frente al reto de expresarse de acuerdo con una exigencia de claridad y veracidad. Basa la propuesta en la casi – obligatoriedad de la participación de los niños, al margen de que ellos la perciban o no como necesaria, lo que puede provocar la pérdida de la significatividad de la acción conjunta.

**Didáctica implícita de la oralidad:** en los casos en que la práctica de la lengua oral está ligada a procesos de aprendizaje, la gestión de la interacción se orienta hacia la construcción conjunta del discurso, pero mantiene algunos rasgos de gestión radial como procedimiento de control. El discurso se orienta a la presentación de determinados conocimientos que son requeridos por la maestra, o a la indagación cuando es necesario reflexionar sobre algunos conceptos. En estos momentos, surgen oportunidades para la interacción entre los iguales que no son aprovechadas por la maestra para ofrecer modelos de cohesión del discurso conjunto. Así, la práctica de la oralidad en situaciones de enseñanza y aprendizaje en la Asamblea va ligada a la presentación de términos específicos de los aprendizajes realizados, o de reflexión sobre estos conceptos. Así, el interés de la intervención docente se centra en el contenido del discurso infantil, y no se observa una práctica reflexiva de aspectos de índole más discursiva derivados de la situación.

**La Asamblea como espacio plurigestionado:** la opción que sigue Tania para romper la unidireccionalidad del discurso escolar en el ámbito de la Asamblea es ordenar la interacción en función de una lógica radial. De este modo, cada uno de los niños interviene en un tiempo destinado específicamente a su expresión, durante el que dispone de la atención de sus compañeros. Esta opción da un gran protagonismo a cada niño en su turno específico, al tiempo que mantiene la maestra en su papel de receptora

principal del discurso infantil. Tal gestión provoca un descuido respecto de la coherencia del discurso generado en el grupo, de modo que las sesiones se convierten en un escaparate de aportaciones públicas de individuos, en lugar de un espacio de comunicación auténticamente conjunta.

Por otro lado, aunque la participación puede resultar menos exigente para los niños por la oportunidad de prever la pauta de interacción que se les propone, a veces se producen cambios en la exigencia de la maestra respecto de la adecuación a la pauta propuesta que producen falta de significatividad. Por último, el control radial que se aplica en las sesiones no facilita que se dé autonomía de los niños en la gestión del discurso, a partir de situaciones de interacción entre los iguales.

**La Asamblea como espacio para la intervención docente en la competencia comunicativa infantil:** en el caso de Tania, la Asamblea es un espacio para conocer a los niños. Desde el análisis del pensamiento de la maestra podemos sostener que su interés se centra en el contenido de las aportaciones infantiles, idea que se reafirma en el estudio de la interacción de aula. Así, no se observa que la maestra genere reflexión para la mejora del discurso, al tiempo que trata de conseguir que los niños den verosimilitud, o incluso veracidad a sus aportaciones. Este rasgo es especialmente significativo en este el caso que ahora nos ocupa, ya que Tania no permite la fantasía en las aportaciones de los niños al discurso conjunto.

No se observa ofrecimiento de modelos de discurso, ni de reelaboraciones sistemáticas de las aportaciones de los niños, sino que la maestra tiende a aceptarlas rápidamente buscando un desarrollo ágil del discurso. Tampoco vemos oportunidades para la reflexión dirigida al desempeño comunicativo en el contexto semipúblico de la Asamblea, aunque sí se dan momentos de promoción de la reflexión en torno a aprendizajes escolares, que elevan el reto discursivo que afrontan los niños, pero no van acompañados de una intervención dirigida a la mejora del desempeño comunicativo infantil.

Por tanto, la intervención docente de esta maestra se dirige a situar a todos los niños frente al reto de participar en el grupo, guardando la veracidad del contenido de sus aportaciones. De este modo, hay un mayor interés por el hecho de que los niños participen, mantengan su turno durante un cierto tiempo y elaboren un discurso coherente y veraz que por la calidad discursiva de la misma. Además, observamos que el recurso a la participación funciona como un instrumento de control, en dos niveles: por un lado, los niños deben aprender a controlar su motivación para la participación y adaptarse a los turnos establecidos, y, por otro, la Asamblea se convierte en un espacio de observación o evaluación de la competencia comunicativa de los niños.

En conclusión, el planteamiento de la didáctica de la lengua oral en la Asamblea en el caso concreto de esta aula responde a un enfoque comunicativo en el sentido de que la intervención se dirige a promover la capacidad de expresión individual en público de los niños, valorando esta práctica como motor de desarrollo de la competencia comunicativa infantil. Con todo, este planteamiento resulta parcial, pues además de que no se asume la complejidad de la gestión del discurso en el grupo, falta una conciencia de la naturaleza de la lengua oral en uso que permita la promoción de una práctica reflexiva de la oralidad, destinada a la mejora de la competencia comunicativa de los niños.

Esta dinámica se lleva a cabo tanto en las secuencias que se establecen de forma independiente del desarrollo del Proyecto de Trabajo que guía la actividad infantil, como en aquellas en que se desarrolla actividad relacionada con el PT. La práctica de la oralidad se relaciona con las funciones representativa y comunicativa, mientras que la función lúdica no adquiere relevancia en el planteamiento de esta maestra.

### IV.3. CASO 3

#### IV.3.1. Datos de referencia

##### - El colegio

El colegio es un centro público situado en una zona cercana a Santander. El espacio para la Educación Infantil está situado en un edificio independiente del resto del colegio, que cuenta con un patio propio y linda con una biblioteca municipal. Aunque el centro cuenta con tres unidades de EI, que se corresponderían con los tres cursos del segundo ciclo de la etapa, las tres maestras que están asignadas a esos tres cursos trabajan conjuntamente en un aula unitaria con todos los niños de tres a cinco años. Para ciertas actividades se dividen en grupos siguiendo dos criterios diferentes: por un lado, pueden agruparse en función de la edad, dando lugar a tres grupos, o bien pueden dividirse en virtud de la adscripción de los niños a una de las tres aulas de la clase, formando así tres grupos heterogéneos en edades. Cuando los niños se dividen en grupos en función de la edad, adoptan las siguientes denominaciones: los niños de 3 años son *los fantasmas*, los de cuatro *los soles*, y los de cinco *los leones*, mientras que cuando la agrupación se realiza en función de la adscripción a un aula de la clase, la diferencia es entre la clase roja, la clase verde y la clase grande.

En el conjunto de niños escolarizados en el centro se constata variedad sociocultural, resultado de la transformación del entorno, que ha pasado de ser rural, basado en una economía agrícola, a incluir nuevas urbanizaciones residenciales habitadas por profesionales liberales que trabajan en la ciudad. El nivel sociocultural resultante es medio, y se observa una buena convivencia social. El grupo estudiado se compone de 35 niños y tres maestras.

##### - Las maestras

Luisa es Diplomada en Magisterio (1969). Tiene una experiencia de 13 años en este centro, siempre en la etapa de Educación Infantil. Cuenta además con 6 años de

experiencia en misma etapa en otros centros, además de 15 años en otros niveles educativos. Ha estado siempre vinculada a procesos de formación continua en instituciones diversas, entre ellas el ICE y el CPR – CIEFP, Ayuntamientos y el MEC.

Carmen es Diplomada en Magisterio (1982). Cuenta con 8 años de experiencia en este centro, siempre en el nivel de Educación Infantil. Además, tiene 12 años de experiencia en EI en otros centros, además de algunos meses de experiencia por sustituciones en otros niveles. Ha estado vinculada a procesos de formación continua a través del ICE y del CPR – CIEFP de Santander.

Marga es Diplomada en Magisterio (1975). Tiene una experiencia de 13 años en este centro, siempre en la etapa de Educación Infantil. Cuenta además con años de experiencia previa en la misma etapa en otros centros. Ha estado siempre vinculada a procesos de formación continua en instituciones diversas, entre ellas el ICE y el CPR – CIEFP y el MEC.

### IV.3.2. Interpretación del pensamiento de las maestras

La entrevista se realizó en dos partes durante una misma jornada escolar, por la mañana en el tiempo de patio de los niños y, por la tarde, al finalizar la jornada<sup>143</sup>. A continuación exponemos la interpretación y conceptualización de los datos obtenidos a través de la entrevista, estructurados en función de los bloques conceptuales que habíamos establecido para el desarrollo de la misma.

Es preciso apuntar que esta entrevista ha sido realizada conjuntamente a dos de las maestras que trabajan con el grupo observado. Como hemos apuntado en la exposición de la metodología<sup>144</sup>, esto no hace necesario realizar ningún cambio en la planificación de la entrevista, pero sí es conveniente considerar si las respuestas dadas por las informantes están adulteradas por una cultura emergente en el grupo que interfiera en la expresión individual de alguna de ellas, o bien por el hecho de que una de las informantes pueda ejercer algún tipo de influencia sobre la otra.

Puesto que las maestras entrevistadas compartían muchos años de trabajo en equipo en un aula unitaria, consideramos que los datos obtenidos en la entrevista reflejan realmente su pensamiento, y podemos basar además la fiabilidad del resultado en rasgos de su discurso conjunto que avalan nuestra percepción, y que pasamos a señalar<sup>145</sup>:

- En primer lugar, las maestras negocian el procedimiento de respuesta al inicio de la entrevista:

*Luisa: °(hablas tú o hablo yo / mmh / hablo yo y luego hablas tú)°*

*Carmen: sí*

---

<sup>143</sup> La transcripción y el análisis de la misma se encuentran en el volumen de anexos a este trabajo.

<sup>144</sup> Ver pp. 148 del Capítulo III.

<sup>145</sup> Utilizamos la cursiva para exponer fragmentos literales tomados de la entrevista.



- En segundo lugar, frecuentemente muestran cooperación, apoyándose mutuamente en la expresión de sus ideas:

Luisa: °(vamos a ver)° / teníamos una ↑ / las razones / para decírtelo de forma muy gráfica / ((a Carmen)) ¿te acuerdas aquél / aquella... / bueno / aparte de por el planteamiento ¿no? / pero teníamos unnn / una gráfica / que era muyyy / como muy visual / paraaa /

Carmen: / del proceso de / de XXX

Luisa: / de la diferencia que había / entre un Proyecto de trabajo y unaaa

Carmen: / unidad

Luisa: y una unidad didáctica ¿no?

-----  
Luisa: (...) / pero a veces tienes que actuar / porque entonces es / es el desboque / o sea el desmadre ¿no?

Carmen: / tienes que organizar un poco ahí

Luisa: / eso es

Carmen: / sería más organizaaar /

Luisa: / eso es

Carmen: / porque ellos no tienen todavía asimiladas las normas / deee intervención ↑ / ni / ni de escuchar ↑

Luisa: / eso es

- En tercer lugar, ante una duda se preguntan una a la otra, o bien negocian la respuesta:

Carmen: mmmh

Luisa: hombre yo creo que el grado de / de madurez de los niños ¿no? ((a Carmen))

**los propios niños / son los que marcan...**

Carmen ((a Luisa)): sí

Luisa: yo creo que sí

-----

*Luisa: normalmente una media hora / más o menos ((a Carmen))*

*Carmen: / media hora / media horita ↑*

*Luisa: / sí / sí / más o menos*

- A primera vista se observa que Luisa interviene más a menudo, y que sus respuestas son, en general, más detalladas que las de Carmen. Esto podría interpretarse como un liderazgo por su parte, que podríamos argumentar además por la mayor experiencia que tiene en el centro, que podría llevarla a juzgarlo como un proyecto más suyo que de su compañera. Sin embargo, observamos también cómo Carmen interviene con seguridad en primer lugar en varios momentos, entre ellos la primera pregunta que se les dirige en situación de entrevista:

*Carmen: yo creo que todos*

*Luisa: yo creo que todos / pero precisamente por las características de lo que / lo que de lo que recibimos ↑ / lo que para mí (...)*

- También se observa cómo hace notar a su compañera un matiz respeto de lo que ha argumentado:

*Carmen: ¿ves como sí haces condicionales?*

*((risas))*

*Luisa: pues sí / pero es eso (...)*

- Y cómo Luisa da siempre pie a la posibilidad de matización a su compañera:

*Luisa: (...) porque nos parece / quiero decir / nos parece artificial y absurdo / a nosotras / vamos / pienso ((a Carmen))*

*Carmen: sí sí*

En conclusión, a la luz del modo en que se ha desarrollado la interacción, creemos que la entrevista refleja el parecer de un equipo de trabajo reflexivo y

sólidamente establecido, cuyo entendimiento mutuo se manifiesta también en los gestos y las miradas que se dirigen entre ellas.

Por otro lado, el estilo de intervención de ambas maestras es claro y seguro. Al presentarse como un equipo sólido aportan también firmeza a un pensamiento muy elaborado y basado en una experiencia larga y compartida.

**1. Preámbulo:** se orienta a conseguir una respuesta espontánea y abierta sobre el enfoque didáctico que se sigue en el centro para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y el grado de implicación personal de las maestras en las opciones tomadas.

**Resumen de la respuesta obtenida:**

Luisa y Carmen afirman con seguridad que la lengua es un vehículo de comunicación, y los niños deben adquirirlo con esa finalidad, de modo que todas las dimensiones identificables en un análisis de la lengua como sistema de comunicación son importantes. La función específica de la escuela desde su punto de vista es la de compensar las deficiencias que pueda haber en las familias, y consideran además que el contexto escolar es intrínsecamente enriquecedor puesto que es un nuevo ámbito de socialización en el que conviven niños y adultos.

**Conceptualización:**

El planteamiento didáctico de estas maestras se corresponde con un **enfoque comunicativo propio del constructivismo social**, puesto que consideran la lengua en su perspectiva comunicativa y son conscientes del potencial socializador del contexto escolar y su relación con el aprendizaje lingüístico. Las maestras comparten absolutamente su planteamiento, ambas apoyan las intervenciones de la otra, y muestran una gran seguridad que basan en una experiencia reflexiva.

**2. Proyectos de Trabajo en la actividad de aula:** este bloque de preguntas busca profundizar en cómo la maestra materializa en el aula una metodología de enseñanza que se caracteriza por ser comunicativa y activa y su grado de conciencia respecto de la función de la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Resumen de la respuesta obtenida:**

Las maestras justifican claramente y con seguridad el porqué de su opción metodológica, mencionando un estudio del que disponen en que se exponen las características de los Proyectos de Trabajo por oposición al trabajo mediante unidades didácticas. Valoran como característica definitoria de los Proyectos de Trabajo frente a otro enfoque interdisciplinar el protagonismo del niño.

Respecto de la función de la comunicación en el desarrollo de un Proyecto de Trabajo, las maestras consideran que está siempre presente, puesto que los Proyectos generan un aprendizaje en socialización compartido por todos; citan además ejemplos, como las puestas en común de la actividad que se desarrolla, los recursos de información a los que se recurre y las aportaciones a partir de propuestas del aula o de vivencias externas que los niños aportan al aula.

Respecto de la comunicación entre la maestra y los niños, además de lo dicho anteriormente, las maestras consideran que se debe organizar desde una voluntad de naturalidad, que sólo se rompe cuando es necesaria una intervención debido a una situación conflictiva. Subrayan la importancia de la interacción entre iguales, apuntando que su aula integra a los niños de 3 a 5 años, lo que les permite valorar al diferente como tal sin penalizarlo. Además, aluden a la naturalidad con la que los iguales se ayudan entre sí y median para la intercomprensión de todos los integrantes del grupo, niños y adultos.

Consideran que la interacción entre iguales es más valiosa que la interacción entre adulto y niño, tanto por el potencial de oportunidades de comunicación significativa no dirigida que conlleva, como por la función que desempeña en el desarrollo de la autonomía personal en situaciones de resolución de conflictos. En ambos casos aluden a una atenuación del rol de maestras, sin referirse a la desaparición de su responsabilidad, sino a un distanciamiento estratégico.

Respecto del equilibrio entre contenidos y comunicación en los Proyectos de Trabajo, las maestras optan por la respuesta más flexible. Además, expresan una visión profundamente comunicativa del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de los Proyectos de Trabajo, ya que los vinculan con una comunicación que implica vivenciación y juego simbólico.

### **Conceptualización:**

Han integrado la lógica de los Proyectos de Trabajo y lo conceptualizan y caracterizan de forma paralela a la investigación sobre esta cuestión en la escuela de hoy<sup>146</sup>. Han integrado también la relación entre comunicación y Proyecto de Trabajo, desde una perspectiva propia del **constructivismo social transformador**. En línea con este planteamiento, asumen el rol de maestro como dinamizador de situaciones en el grupo que, basadas en la interacción comunicativa, se dirijan a generar conocimiento.

**3. La lengua oral en el aula:** a través de estas preguntas, buscamos indagar en la conciencia de las maestras respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la etapa, a través de la reflexión sobre los objetivos que se plantean, las prácticas que realizan, las agrupaciones que promueven y la evaluación del proceso que llevan a cabo.

### **Resumen de la respuesta obtenida:**

Las maestras tienen claro que se aprende a hablar hablando, y que como docentes deben animar a los niños a comunicarse de forma eficaz y adecuada al contexto escolar, siempre respetando la funcionalidad de la comunicación.

Consideran que los objetivos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral que es preciso tener en cuenta desde su enfoque son muy amplios. Esto las lleva a no identificar unos objetivos específicos para cada edad, sino a promover el máximo desarrollo de la capacidad de comunicación de los niños en las situaciones que puedan darse en la escuela sin imponerse metas concretas.

---

<sup>146</sup> Ver pp. 58 – 61 del Capítulo II.

No consideran adecuado privilegiar un tipo de agrupación sobre otro con el fin de facilitar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, sino que valoran todas las posibilidades en la medida en que todas se contemplan en la interacción natural del aula. Contemplan esta interacción desde un punto de vista muy abierto, que las lleva a incorporar la posibilidad de que intervengan otras personas aparte de las maestras y los niños. Por puntualizar un poco más, simplemente señalan que la interacción entre una maestra y un solo niño es la menos frecuente. Por último, apuntan la importancia central del habla en la actividad de aula, citando la Asamblea como ejemplo.

Sobre las prácticas para el desarrollo de la lengua oral, las maestras aceptan todas las que se les plantean, enmarcándolas siempre en contextos de significatividad. Insisten en que el fin de su práctica es el desarrollo de la capacidad de comunicación global de los niños, de modo que no se centran en el logro de objetivos específicos, sino que contemplan esos logros como la consecuencia de ese desarrollo. Desde su condición de maestras, que oponen a una formación ajena en otras disciplinas, como foniatría o lingüística, la opción de centrarse en objetivos estructurales para organizar la práctica y el hecho de controlar la corrección les parece “artificial y absurda”, porque pierde significatividad para los niños. Reaccionan en particular frente a la organización didáctica centrada en la gramática, pero al tiempo consideran que la trabajan, porque es necesaria para comunicarse, y por tanto en cualquier comunicación significativa es preciso servirse de recursos gramaticales.

Sobre la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, reaccionan al propio hecho de que se lleve a cabo en función de una lógica estructural. Su procedimiento de evaluación es la observación directa y la comunicación entre las propias maestras a propósito de esta observación. Insisten en que trabajan en un contexto de normalidad y por eso consideran más adecuados los ítems más abiertos – en particular, aluden a “capacidad de adecuarse al contexto y la situación” – pero sin negar otros. Insisten en la idea de que en la práctica de la comunicación con sentido están inmersas todas las capacidades lingüísticas. Finalmente admiten la idea de la evaluación, puntualizando que observan el desempeño oral de los niños en función de

criterios comunicativos, no estrictamente formales. Por otro lado, apuntan que no emiten juicios sobre la habilidad comunicativa de los niños con el fin de favorecer una actitud abierta a la experimentación continua como motor de aprendizaje. A este respecto concluyen que puesto que el aprendizaje de la lengua oral es un proceso, el error es una práctica más. Parecen relacionar evaluación con diagnóstico de prevención de patologías de la comunicación, o con corrección explícita, de modo que se resisten a ella.

La diferencia que establecen en cuanto a la didáctica de la lengua oral en Educación Infantil y en Primaria recae en el grado de madurez del niño y en un cambio en el nivel de exigencia que se produce entre las dos etapas.

Por último, respetan las características de cada niño en el desarrollo de su capacidad de comunicación, de modo que no son partidarias de determinar unos objetivos para los cuatro años, aunque puedan citar las particularidades desde la experiencia.

### **Conceptualización:**

Enmarcadas como hemos dicho en un enfoque comunicativo propio del constructivismo social, consideran que el **proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral es natural y recurrente**, y no se marcan unas metas concretas, ni observan unos objetivos claros para cada grupo de edad, sino que les interesa el desarrollo de cada individualidad con sus particularidades. Se respeta por tanto la **heterogeneidad consustancial a toda socialización natural**. Tampoco son partidarias de realizar prácticas en las que haya un control marcado de los elementos lingüísticos, apoyándose en su condición de maestras, y mostrando su conciencia de que los aprendizajes también se logran de forma global a través de la experiencia comunicativa significativa.

**No hay un artefacto didáctico** que determine una preferencia por agrupaciones: la naturalidad de la socialización de aula es garantía de riqueza interactiva y por tanto de aprendizaje. Los objetivos no son metas, sino logros alcanzados en el objetivo a largo plazo de desarrollar al máximo la capacidad de comunicación. La evaluación es

continua y global, no se apoya en unos criterios específicos que mencionen – o no coinciden con los propuestos -, y sobre todo no se encamina a la elaboración de un diagnóstico o a una voluntad de corrección formal constante.

Tampoco han objetivado unas características específicas del proceso en Educación Infantil frente a Primaria, lo que corrobora su visión natural y recurrente del proceso.

**4. La Asamblea:** las cuestiones planteadas se dirigen a profundizar en la naturaleza que adquiere la práctica de la Asamblea de clase en cada una de las aulas, así como sobre su función para la enseñanza de la lengua oral y la conciencia de la intervención en este sentido que tienen las maestras.

**Resumen de la respuesta obtenida:**

Las maestras definen la Asamblea como lugar de comunicación en el que tratar sobre sentimientos, vivencias y conflictos propios de la vida de los niños, subrayando que esa comunicación es compartida, significativa y se establece entre niños y adultos.

Como finalidad educativa principal, las maestras aluden a la práctica de las mismas normas comunicativas necesarias en la Asamblea: escucha, respeto, comprensión de los mensajes. Ponen el acento en la escucha.

Respecto de la finalidad que la Asamblea pueda tener para la didáctica de la lengua oral aluden a la necesidad de interacción que genera la Asamblea, que promueve la experimentación en contextos de significatividad.

La Asamblea es una rutina que se realiza en cada entrada al aula, tanto por la mañana como por la tarde. Su organización y finalidad cambian en función de la propuesta que las maestras planteen en cada caso, y de los intereses de los niños. También es rutina en cuanto a espacios y tiempos.



Sobre los temas que se tratan en ella, las maestras ofrecen una respuesta elaborada desde la reflexión. En primer lugar, los temas dependen del Proyecto de Trabajo que esté en marcha y la actividad que se derive de él, pero lo que determina la selección real es el interés de los niños. Por esto, subrayan la capacidad de adaptación y la flexibilidad como características básicas del docente de Educación Infantil. Aluden a esto como rasgo diferencial de su práctica, por oposición a otras, en particular propias de la Educación Primaria.

La interacción de grupo se organiza también en función de la significatividad del discurso; cuando algún niño tiene algo que decir se le escucha. Sólo se plantean una interacción radial si el tema tratado resulta significativo para todos los niños. Aluden a la necesidad de guardar un orden, siempre flexible para garantizar la significatividad, puesto que es consecuencia de ésta y de la motivación para la participación y la escucha. Cabe la posibilidad de organizar agrupaciones más pequeñas para favorecer después el trabajo en la Asamblea.

Las maestras consideran que la función de autoridad y gestión de la comunicación propia del docente no desaparece en la Asamblea, y lo justifican a partir del hecho de que los niños están aprendiendo a socializar y deben interiorizar las pautas de interacción en la Asamblea. Apuntan que no se trata de limitar las posibilidades de expresión de los niños, sino de ayudarles a crecer. Respecto de la autonomía en la participación, las maestras admiten la posibilidad de que los niños adopten el papel de gestores de la comunicación, e incluso mencionan algún recurso que utilizan para ello.

Sobre las estrategias, las maestras apuntan que siguen la lógica de que hable quien tenga algo que decir, de forma natural, apoyando que haya un espacio para la participación de todos sin forzarla cada día. Además, se sirven de canciones y del trabajo que desarrollan en pequeño grupo para desinhibir a los más pequeños o más tímidos. Consideran que participar en la Asamblea es muy exigente y por ello no fuerzan, sino que consideran que es un logro a medio plazo.

Mencionan la implicación de las familias como recurso para la motivación, y, por último, intervienen para andamiar la capacidad de comunicación de los niños en el marco de actividad significativa.

### **Conceptualización:**

La concepción de la Asamblea que tienen Luisa y Carmen vuelve a enlazar con el **enfoque comunicativo propio del constructivismo social**. La comunicación de la Asamblea es natural y multidireccional, y aborda temas propios de la convivencia de los niños en un formato que prima la significatividad.

La Asamblea es vista como un espacio de comunicación exigente en el es preciso aprender a participar. **Se ha materializado el concepto de Asamblea como espacio para la práctica discursiva**, y no se olvidan otras funciones, puesto que en la relación entre comunicación y educación global ésta es predominante. Así, hacen visible la oralidad, que consideran en su dimensión pragmática, y valoran la Asamblea como espacio privilegiado para el aprendizaje de las habilidades orales en su dimensión expresiva y comprensiva.

La Asamblea **no se entiende como género discursivo**, sino que es una rutina de entrada a la actividad de aula, y varía en las posibilidades de organización de grupo y funciones que adquiere. La temática también varía, y sobre todo la Asamblea se percibe como un organismo vivo; los niños adquieren el protagonismo y el motor de la actividad verbal es la significatividad que para ellos tengan los temas tratados. La organización de la interacción en el grupo es consecuencia de la significatividad del discurso, y las pautas de participación y escucha también son consecuencia de la existencia de un discurso significativo y motivador. Se trata de una visión muy abierta de la Asamblea, en la que caben diversas organizaciones interactivas. La naturalidad de la socialización y la voluntad de favorecerla predominan sobre la idea de pautar la organización grupal.

Son **conscientes de su labor docente en la Asamblea**: su autoridad no se diluye sin que esto signifique limitar a los niños, sino ayudarles a crecer. Esperan que los niños

participen en el discurso compartido en el gran grupo en la medida en que su aportación sea natural y significativa, y aunque tiendan a promover la participación de todos los niños, no la imponen, sino que se sirven de recursos para ir consiguiéndolo, ya que son conscientes de la exigencia de la participación de cada niño en el gran grupo, y por tanto lo valoran como un logro a medio plazo.

Las maestras poseen un **alto nivel de conciencia de la lengua en uso**, por lo que han asumido el alcance de su intervención constante al respecto en el desarrollo de la capacidad comunicativa de los niños.

### IV.3.3. Interpretación de la interacción en las sesiones de Asamblea

A continuación exponemos la interpretación de la interacción que se ha generado en cada una de las sesiones analizadas<sup>147</sup>. Para ello, contextualizaremos cada una de las sesiones y después expondremos los rasgos que explican su funcionamiento.

#### IV.3.3.1. Sesión 1

El grupo de niños de 3, 4 y 5 años están sentados en corro en el aula más grande de las tres que tiene el colegio, acompañados de las tres maestras (M1, M2, M3) que se encargan de la gestión del grupo, complementándose ya que adquieren roles diferentes. Las gestoras principales de la interacción son Marga (M1), y, en menor medida puesto que suele desempeñar un rol de apoyo a M1, Luisa (M2). Por su parte, Carmen (M3) se ocupa del control del grupo e interviene sólo puntualmente.

La sesión es dependiente de la lógica de Proyectos de Trabajo. Las tres maestras plantean como objetivo de la sesión que los niños compartan el trabajo que han realizado individualmente, y organizan una ronda de exposiciones públicas.

La sesión se divide en 3 secuencias, que se corresponden respectivamente con la presentación, el desarrollo y el cierre de la dinámica propuesta. La primera secuencia está estructurada en un solo intercambio (1), mientras que la segunda se desarrolla en 16 intercambios (2 – 17) y la tercera consta de 5 intercambios (18 – 22).

##### IV.3.3.1.1. Secuencia 1

En la primera secuencia, una de las maestras toma la voz cantante y presenta la acción que van a desarrollar, partiendo del conocimiento previo de los niños:

- 1) M1: pregunto / pregunto / el viernes llevamos para casa / deberes pero distintos de los de otras veces / porque

---

<sup>147</sup> La transcripción completa de las sesiones y el análisis local de la interacción generada se encuentra en el volumen de anexos a este trabajo.

El tratamiento didáctico de la lengua oral es implícito, puesto que la secuencia obedece a la lógica organizativa de contextualizar la actividad que desarrollarán a continuación, relacionada con el Proyecto de Trabajo sobre *Los Castillos*. Con todo, la intervención docente busca una cierta formalidad en las intervenciones de los niños en el discurso semipúblico de la reunión de aula: la maestra busca que los niños recuperen la información que aparecía en una nota escrita que llevaron a casa días atrás, de forma que puedan contextualizar la actividad que van a realizar.

La maestra espera por tanto aportaciones inmediatas. No ofrece modelos de discurso, ni enriquecimiento de las intervenciones infantiles. En cambio, sí hay facilitación:

- 13) M1: a los leones / casi a los que más / porque quieren ser ya primaria / pero el viernes llevamos todos deberes / pero no eran deberes para nosotros solos / eran deberes para quién
- 14) Begoña: (y varios más ) para los papás
- 
- 63) M1: torres / y entonces lo primero que hicisteis qué fue / ¿mirar?
- 64) Begoña: castillos
- 65) M1: ¿mirar los escudos con los papás o qué hicisteis lo primero?
- 66) Belén: mirar los escudos con los papás

La maestra tiende a ajustarse al discurso infantil, siempre dentro de un mínimo de eficacia y adecuación en el desarrollo del discurso conjunto:

- 23) María: buscar / buscar en
- 24) M1: no / te estoy preguntando que qué ponía / en la hoja de los deberes
- 25) María: que teníamos que hacer un
- 26) Esteban: un escudo
- 27) María: un escudo
- 28) M1: un escudo / y ¿decía algo más la hoja / nos daba alguna idea? / eh / Marta

Respecto de la organización, las maestras promueven la construcción conjunta del discurso, y dejan a los niños la iniciativa de la participación, basada en que éstos

levanten la mano para solicitarla y sea aceptada por alguna de las maestras, lo que les permite levantarse e intervenir:

- 18) M1: y a ver quién me cuenta / mmm / quién me cuenta / qué es lo que ponía en la hoja / cuando llegasteis a casa con ella
- 19) Varios: ((levantando la mano)) yo yo
- 20) M1: qué hicisteis / María
- 21) María: ((se levanta))
- 
- 28) M1: un escudo / y ¿decía algo más la hoja / nos daba alguna idea? / eh / Marta
- 29) Marta: ((se levanta)) sí
- 30) M1: qué / a ver

La exigencia de levantarse, que se relaciona con la entidad que adquiere el hecho de comunicarse en público, se flexibiliza progresivamente, pero se mantiene el requisito de solicitar la palabra para poder participar:

- 33) Varios: yo
- 34) M1: Pablo / no hace falta que nos levantemos / nos podemos quedar sentaditos levantando la mano vale sólo / a ver Pablo / qué ponía en la hoja
- 35) Pablo: que / que / que hacemos
- 
- 45) M1: sch sch / y yo no ponía nada de espadas ¿eh? / no tiene la palabra / levantada / ah / a ver Pedro qué / qué
- 46) Pedro A.: es que / es que / es que te / es que tenemos que hacer / unas espadas pero grandes / porque es que
- 
- 55) M1: y qué había que hacer / qué había que hacer Eva / siéntate / qué había que hacer Eva
- 56) Eva: eh también había escudos de / jarrones y espadas
- 57) M1: había escudos / teníamos muchos escudos en la hoja aquella / y en algunos había jarrones / y otros espadas / qué más había / nadie nadie / Esteban qué
- 58) Esteban: XXX de lobos

Hasta que, por el alto grado de participación de los niños, la exigencia de la solicitud de palabra se diluye y se pasa a la participación conjunta, cuidando sobre todo la coherencia del discurso:

- 59) María: árboles
- 60) M1: de qué / de lobos y qué más
- 61) María: árboles / fauna / fauna
- 62) Álvaro: torres
- 63) M1: torres / y entonces lo primero que hicisteis qué fue / ¿mirar?
- 64) Begoña: castillos
- 65) M1: ¿mirar los escudos con los papás o qué hicisteis lo primero?
- 66) Belén: mirar los escudos con los papás
- 67) M1: mirar los escudos y ¿después cómo hicisteis para fabricar los escudos?
- 68) Niño n.i.: coger un lápiz y una regla
- 69) M1: pero había por allí también unos nombres ¿no? / por los escudos / que ponía / para qué valían aquellos nombres
- 70) Noelia: para saberlo
- 71) M1: para saber qué
- 72) Niño n.i.: los apellidos

Previamente también había habido casos de integración en el discurso de intervenciones fuera de turno de los niños, si son pertinentes, como en este caso:

- 4) Marta: no eran deberes de pintar
- 5) M1: porque los deberes nos gustan mucho
- 6) Marta: de pintar
- 7) M1: Susana ¿sabes por qué? / porque nuestros hermanos llevan deberes / y nos gusta llevar deberes a nosotros también / y por eso llevamos deberes a veces / a veces
- 8) Marta: nosotros también
- 9) M1: ¿eh?
- 10) María: no todos los días

Por todo esto, podemos concluir que la gestión de la interacción en la secuencia se dirige a la promoción de un discurso conjunto significativo, en cuya elaboración participen todos de forma voluntaria y responsable. La participación se produce en función de su iniciativa, pero está siempre gestionada por las maestras, puesto que no

dan a los niños la responsabilidad de gestionarlo autónomamente. En este sentido es destacable la función que cumplen las maestras que, aunque no gestionan explícitamente la dinámica de aula, contribuyen con su presencia e intervención individualizada - muchas veces a través de comunicación no verbal - a que el grupo se organice para poder llevar a cabo la construcción conjunta de un discurso coherente, a través de la participación y la escucha.

En resumen, la secuencia se dirige a contextualizar la actividad que se desarrollará a continuación y da lugar a un tratamiento implícito de la oralidad.

#### IV.3.3.1.2. Secuencia 2

La secuencia 2 es la principal de la sesión. En ella, los niños que han elaborado en casa un escudo familiar deben mostrarlo a sus compañeros y exponer al grupo qué representa y cómo lo han hecho. La consideración de la lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje aumenta: se busca una exposición oral formal, que va a estar muy andamiada por las maestras.

Es importante señalar que se hace referencia a la significatividad de la comunicación y a los destinatarios de la misma en numerosas ocasiones:

89) M2: y su mamá tiene un poco mal la pierna todavía / entonces le ha ayudado sólo su papá / a ver Pedro y cuéntanos cómo has hecho ese escudo / quién hizo / esto del centro

-----

100) M2: los abuelitos de mamá / y eso que hay ahí abajo / cuéntanos qué es esto de aquí / venga señala tú que sí no

-----

134) M1: a ver Pedro antes de sentarse señala todo para los que no lo han visto de aquí / lo que es cada cosa / no / posado / posado en el suelo

-----

136) M1: a ver señala / en el escudo de Pedro hay / árbol / venga / señala / pero ponte para acá que no lo ven los de allí que son los que no lo han visto / árbol / qué más

-----

149) M2: ((a Rodrigo, que mira hacia ella)) pero cuéntale cuéntale a Marga que esto a mí / bueno



Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 162) M1: explícanos  
163) M2: cuéntale / venga cuéntale a Marga  
164) M1: / a ver Rodrigo explícanos qué tiene ese escudo  
-----  
134) M2: cuéntanos a ver  
135) M1: cuenta hijo cuenta  
-----  
213) M1: o sea que tenemos el escudo de los David Beltrán / explica explica hijo / y qué quiere decir a ver / en el escudo de los Davides qué nos encontramos  
-----  
267) M2: a ver / cuéntanos Elena / enséñalo al público / que lo vean bien / enséñaselo al público / ¿cómo has fabricado tu escudo?  
-----  
294) M2: venga / cógele en tu mano / y cuenta cuenta  
-----  
297) M1: pues cuéntanos a ver / di qué tiene cada escudo  
-----  
328) M2: ahora cuéntanos / ahora te lo sujeto yo / y nos cuentas qué has dibujado  
-----  
371) M1: cuéntanos a ver  
-----  
376) M2: venga / cuéntanos / qué has dibujado ahí  
-----  
439) M2: a ver / enseñamos / y nos cuentas  
-----  
441) M2: nos cuentas  
-----  
455) M2: rápido ¿eh? / a ver cuéntanos  
-----  
460) M1: y qué quiere decir / a ver / cuéntanos qué quiere decir  
-----  
504) M2: ((mientras Eva se sube en la silla)) con quién lo has hecho Eva cuéntanos que / que nosotros ya lo sabemos pero Marga no  
-----  
508) M2: bueno pues ahora enséñalo así para que lo vean todos ((la ayuda a mostrarlo))  
-----

536) M2: / a ver ponte de pie ahí arriba / enséñales a todos los niños tu escudo / y cuéntanos dónde / buscaste toda esa información / mira para arriba / mira para verlo / así / y ahora cuéntales a tus amigos / qué has dibujado aquí

-----  
573) M2: bueno / cuéntanos qué has hecho aquí

Con todo, se trata de un planteamiento didáctico extensivo, puesto que no se siguen con claridad los pasos que llevan a la exposición final, es decir, una secuencia del tipo contextualización, planificación, selección y desarrollo de los contenidos temáticos, y textualización (Dolz y Schneuwly, 1998), sino que se trabaja directamente con el resultado de este proceso, que de este modo no se hace visible. Así, la interacción creada se mantiene dependiente del contexto inmediato y no llega a objetivarse el proceso necesario para la elaboración de un resultado más descontextualizado que, hasta cierto punto, se exige.

Hablamos de exigencia porque observamos que las maestras esperan que los niños realicen aportaciones inmediatas, entendiéndose esa inmediatez como agilidad, puesto que el reto comunicativo existe y es apoyado por un andamiaje docente. La pauta que siguen las maestras, que permanece relativamente estable, es la siguiente: se inicia con una pregunta abierta “cuéntanos”, seguida por varias focalizadas: “con quién”, “de dónde has sacado la idea”, “qué es”, “cómo se llama”. Esta intervención da lugar a una serie de aportaciones de los niños, que van siendo aceptadas por las maestras para promover la continuidad de la exposición en función de la pauta planteada. Presentamos algunos ejemplos:

98) M2: sí / pero qué representan los globos / ¿por qué has hecho los globos hijo? / ¿quiénes son los globos?

99) Pedro M.: los abuelitos de mamá

100) M2: los abuelitos de mamá / y eso que hay ahí abajo / cuéntanos qué es esto de aquí / venga señala tú que si no

101) Pedro M.: el / el castillo

102) M2: el castillo de Pedro / y cuéntanos qué más dibujos hay allí arriba

103) Pedro M.: eh un sol / un sol / y un nido

104) M2: ¿y el sol quién es?

105) Pedro M.: yo

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 106) M2: es él / el sol
- 107) M1: y y ¿y esa cosita chiquitina que hay encima del árbol? / que no me he enterado
- 108) M2: díselo que es que no se ha ent / que no lo ha oído / esa cosina chiquitina
- 109) Pedro M.: / un nido / un nido
- 110) Marta: / un nido / un nido
- 
- 148) M1: qué precioso / a ver Rodrigo / ¿y con quién lo has hecho hijo mío?
- 149) M2: ((a Rodrigo, que mira hacia ella)) pero cuéntale cuéntale a Marga que esto a mí / bueno
- 150) M1: ¿quién te ayudó a hacerlo hijo?
- 151) Rodrigo: mi hermana
- 152) M2: pero pero con quién lo hicisteis también / pero ¿la idea no te la dieron también papá y mamá? / ¿no fue un trabajo de todos?
- 153) Rodrigo: no / mi mamá y papá no / no fue la idea / sólo fue la idea de mi hermana
- 154) M2: ¿de los dos?
- 155) Rodrigo: ((asiente con la cabeza))
- 156) M1: y ¿estaban por allí papá y mamá o no?
- 157) Rodrigo: sí en el salón
- 158) M1: ¿y les gustó?
- 159) Rodrigo: ((asiente con la cabeza))
- 160) M1: vale / pues XXX
- 161) M2: yo a su mamá la he visto muy contenta esta mañana / la he visto contentísima
- 162) M1: explícanos
- 163) M2: cuéntale / venga cuéntale a Marga
- 164) M1: / a ver Rodrigo explícanos qué tiene ese escudo
- 165) M2: espera / Rodrigo ((lo asegura mejor sobre la silla))
- 166) Rodrigo: ((lo enseña))
- 167) M1: habéis elegido qué
- 168) M2: ese árbol qué es
- 169) M1: ¿dos mariposas?
- 170) M2: ((a Marga)) espera espera
- 171) Rodrigo: ((señalando el árbol)) éste es mi padre
- 172) M1: el árbol
- 173) Rodrigo: y éste mi madre / y éste soy yo y ésta es mi hermana
- 174) M1: ah /
- 175) M2: / fíjate qué bonito ¿eh?
- 176) M1: o sea que el escudo de Rodrigo son / los árboles papás / y dos frutas que son qué
- 177) Eva: los hermanos
- 178) Rodrigo: mi hermana y yo

- 179) M1: pero qué frutas son  
180) Eva: limones  
181) Rodrigo: manzanas  
182) Varios: manzanas  
183) M1: manzanas  
184) M2: son manzanas  
-----  
267) M2: a ver / cuéntanos Elena / enseñálo al público / que lo vean bien / enseñaselo al público / ¿cómo has fabricado tu escudo?  
268) Elena: pues / con los rotuladores de mi hermana / que mi madre se los ha pedido / de la mochila  
269) M2: vale / bien / pero dónde has cogido las ideas / para hacer esos dibujos tan bonitos  
270) Elena: pues / las / eh / mi hermana y yo y mi madre  
271) M2: y dónde mirasteis ¿en algún libro? / ¿en...?  
272) Elena: en nin / en ningún sitio / pues / éste es el de mi madre y éste lo hemos inventado  
273) M2: cuál es el de tu madre cariño  
274) Elena: éste  
275) M2: o sea que tu madre sabía el suyo  
276) M1: quién os dijo el de tu madre ¿ella? / ¿mamá te lo dijo / o quién?  
277) Elena: no / es que / eh un día / eh eh / lo sacamos por ordenador / que lo tenía mi mamá  
278) M1: ah pues eso / o sea que un día fuisteis al ordenador a sacar el escudo de mamá / y el otro lo inventasteis con la cabeza / y ¿os fijasteis en los que os dábamos de modelo / en el / en el ((tose))  
279) M2: ¿en la hoja?  
280) M1: ¿en la hoja?  
281) Elena: eh sí  
282) M2: sí / ¿sí? / ¿os fijasteis en ellos?  
283) Elena: ((asiente con la cabeza))  
284) M2: muy bien / muy bonito está ¿eh?

Respecto del tipo de intervención en la acción, las maestras ofrecen modelos de discurso, aunque muy integrados en la conversación, que contribuyen a la promoción de la comprensión y la facilitación de las intervenciones infantiles:

- 131) Niño n.i.: un concurso  
132) M1: no / una exposición  
-----

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 147) M2: mira / y con soporte metálico  
-----
- 189) M2: este viene con cierre con / con cordón de oro / trae que yo te sujeto el cordón  
-----
- 229) M1: y cómo / a ver cómo / explícanos / porque ese papel me gusta / ¿no no os parece que es como un papiro antiguo de esos para escribir?  
-----
- 305) M1: y y claro no lo sabía / y mira lo que son los lobos de sable  
306) M2: estos lobos / y ¿quién te ayudó a hacerle?  
-----
- 391) M1: eh en internet / en la hoja que os dimos  
-----
- 537) M1: ah pero mirad cómo ha fabricado el escudo eh  
538) M2: / y con asa también eh  
-----
- 557) M2: ((ruge)) grrrr un león mírale eh  
-----
- 572) M1: ensartado / empalmado / cómo era / no me acuerdo ahora  
573) M2: bueno / cuéntanos qué has hecho aquí  
574) M3: fundido  
575) M2: el escudo fundido  
576) M1: fundido / eso es

Como se puede observar, se trata de modelos muy enfocados al léxico específico que ha sido generado por el Proyecto. También se ofrecen modelos a través de la lectura de textos insertos en los trabajos que han realizado los niños:

- 469) M2: pone / armas de carga / las / dos torres alternando /  
470) M1: ((al grupo)) escucha eh / escucha mi vida  
471) M2: dos torres alternando con dos torres rampantes / no / empinantes a ellas / o sea empinado / así colocado quiere decir / eh bordura cargada con ocho armiños / o sea que estos bichines / son armiños / que son como las ardillas así parecidos a las ardillas / eeh // empinantes significa / que aquí dice el significado / que no sabíamos la palabra / que se apoyan / empinante quiere decir que se apoyan / armiños significa la piel de este animal / o sea que no son armiños son las pieles de los armiños solamente / pues muy bonito ¿eh?

Las maestras se muestran por tanto como oyentes cualificadas: enriquecen el discurso para favorecer la intercomprensión en el grupo, apoyándose en la conversación que establecen entre ellas para dar continuidad y precisión a las aportaciones de los niños. Se observa un interés por la precisión léxica, como muestra la intervención de M1 en 343 y 345, la de M2 en 560, 562 y 564, y la de M1 en colaboración con M2 en 608 - 610:

- 340) M1: o sea que quién ha hecho el dibujo  
341) Beatriz: yo  
342) M1: tú no / quién lo ha hecho  
343) M2: tú lo has pintado por dentro / lo has coloreado  
344) Begoña: hay un castillo por detrás  
345) M1: pero dibujarlo lo ha dibujado quién / mamá o papá / ¿quién fue? / ¿mamá o papá?  
¿quién?  
346) M2: quién ha sido  
347) Beatriz: eh mamá  
348) M2: muy bien  
-----  
560) M2: un león / oye / pero Sandra ha trabajado mucho eh / porque no está sólo pintado /  
¿qué ha hecho además de pintarlo?  
561) Luis: ((señala los bordes de los dibujos en el escudo))  
562) M2: sí / cómo / qué ha hecho además de pintarlo  
563) Luis: recortarlo  
564) M2: recortarlo / un aplauso que está muy bien  
-----  
608) M1: mira / tiene / una / tiene encima de la cabeza / una / ¿cómo se llama?  
609) Niño n.i.: armadura  
610) M2: un yelmo / una armadura eso es / oye / yyy / de dónde has cogido esta información  
tan exhaustiva

También observamos un interés por el valor en contexto de los términos:

- 433) M1: porque en algunos castillos / hay cruces de adorno  
-----  
499) M1: / flores de lis / oh / que los escudos tienen muchos la flor de lis

Hemos detectado un caso de incorrección gramatical por parte de los niños, que las maestras no consideran necesario explicitar. No se detectan más desajustes en el uso de la gramática por parte de los niños:

227) David: lo / lo hedió mamá

228) M2: y cómo está hecho

Las maestras están ofreciendo por tanto un modelo enriquecido a los niños en la inmediatez de la acción, al tiempo que muestran un respeto por las producciones infantiles, dentro de una exigencia de eficacia y adecuación para la intercomprensión:

126) M2: ¿tapalai? / y qué es eso / tapalai / ¿es una palabra inventada?

127) Pedro M.: sí

128) M2: oh / hijo mío

-----

611) Esteban: yo no la he cogido / la ha cogido mi amigo Edu el pato

612) M2: ¿tu amigo?

613) Esteban: Edu el pato

614) M2: ¿y quién es ése?

615) Esteban: un

616) M2: ¿un amigo tuyo?

617) Esteban: sí

La voluntad de agilizar el discurso conjunto, dada por cuestiones externas a la propia dinámica seguida, se hace muy evidente a partir del intercambio 9:

411) M2: a ver María venga rápido que si no / rápido

412) M1: vamos a ir más rápido venga que si no

413) M2: venga María / ¡rápido!

(...)

415) M1: casi igual podemos dejar alguno para ver mañana ¿eh?

416) M2: ya lo que pasa es que igual los vemos así todos rápido

417) M1: bueno eso que casi es verdad

-----

453) M2: a ver Marta ven para acá

454) M1: / Marta venga

- 455) M2: rápido ¿eh? / a ver cuéntanos  
456) Marta: esto es un león

Y, de hecho, la facilitación que observamos por parte de las maestras está muy orientada a la consecución de un discurso ágil:

- 120) M2: no tiene nombre / tiene  
121) Pedro M.: sí  
122) M2: ¿sí? / a ver cuéntanos / qué nombre tiene  
-----  
136) M1: a ver señala / en el escudo de Pedro hay / árbol / venga / señala / pero ponte para acá que no lo ven los de allí que son los que no lo han visto / árbol / qué más  
137) Pedro M.: nido  
-----  
276) M1: quién os dijo el de tu madre ¿ella? / ¿mamá te lo dijo / o quién?  
277) Elena: no / es que / eh un día / eh eh / lo sacamos por ordenador / que lo tenía mi mamá  
-----  
331) Beatriz: eh es / eh  
332) M1: ¿que te gustaban?  
333) Beatriz: sí  
334) M1: ¿o las tenían papá y mamá en su escudo?  
335) Beatriz: eh / que las tenía mamá  
336) M1: ah mamá  
-----  
353) M1: qué es / el castillo del escudo  
354) Beatriz: sí  
355) M1: ooh  
-----  
387) M2: y dónde habéis buscado las ideas / lo habéis inventado / o lo habéis buscado en algún sitio  
388) Pablo: eso verde qué es  
389) Lucía: me lo ha pintado mi hermano  
390) M2: ah te lo ha pintado tu hermano / pero las ideas para hacer estas cosas tan bonitas / que lo habéis mirado en algún sitio o lo habéis decidido vosotros  
391) M1: eh en internet / en la hoja que os dimos  
392) M2: en un cuadro  
393) M1: en un cuadro que hay en casa / ¿dónde las habéis encontrado?  
394) Lucía: en un cuadro



- 
- 656) M2: y esto qué son / ¿flores / cruces / aspas / caramelos?  
657) Celia: cruces  
658) M2: cruces / vale / o sea que tu color favorito es el verde  
659) Celia: sí

En muchos de los ejemplos observamos que no siempre los niños se conforman con la facilitación, sino que intervienen de forma más creativa; esto demuestra que la anticipación que exige la facilitación que realizan las maestras puede atosigar a los niños, como ellas mismas detectan:

- 167) M1: habéis elegido qué  
168) M2: ese árbol qué es  
169) M1: ¿dos mariposas?  
170) M2: ((a Marga)) espera espera  
171) Rodrigo: ((señalando el árbol)) éste es mi padre

Otras veces la facilitación se orienta a la contextualización para la comprensión:

- 84) M2: (...) entonces / Pedro ha fabricado este escudo / con quién / con mamá papá o con los dos

- 
- 318) M1: sí / y me / ¿nos contestaste? / Beatriz / ¿nos contestaste?  
319) M2: que si le has contestado a Marga  
320) Beatriz: ((asiente con la cabeza))

En dos casos la promoción de la comprensión se produce a través de conversaciones entre las maestras:

- 258) M2: Bel / Beltrán que es éste / y Ruiz que es éste otro  
259) M1: será otra  
260) M2: no es que se apellida Beltrán Ruiz  
261) M1: la madre

- 
- 303) M1: lobos de sable / mira lo que / el otro día cuando yo estaba escribiendo Begoña / veía / lobos de sable / y decía yo pues que será eso / qué será

- 304) M2: pues mira mira
- 305) M1: y y claro no lo sabía / y mira lo que son los lobos de sable
- 306) M2: estos lobos / y ¿quién te ayudó a hacerle?

Sin embargo, sólo encontramos un caso en que esta facilitación se dirija estrictamente a la reelaboración reflexiva, y no está claro que se demande más reflexión que la necesaria para la intercomprensión:

- 340) M1: o sea que quién ha hecho el dibujo
- 341) Beatriz: yo
- 342) M1: tú no / quién lo ha hecho
- 343) M2: tú lo has pintado por dentro / lo has coloreado
- 344) Begoña: hay un castillo por detrás
- 345) M1: pero dibujarlo lo ha dibujado quién / mamá o papá / ¿quién fue? / ¿mamá o papá? ¿quién?
- 346) M2: quién ha sido
- 347) Beatriz: eh mamá
- 348) M2: muy bien

Podemos concluir por tanto que la intervención realizada consigue un discurso fragmentado, compuesto de respuestas a preguntas focalizadas, y que no da lugar a una reelaboración final de las intervenciones infantiles. Esto reduce el reto comunicativo de la propuesta al convertir lo que podría ser una exposición oral de los niños que tendiera a la formalidad propia de un contexto semipúblico en una serie de respuestas a preguntas concretas, que lo ligan al contexto inmediato. Como ejemplo, vemos cómo en el intercambio 9 su protagonista sólo interviene 5 veces en función de las preguntas que le dirigen las maestras:

- 411) M2: a ver María venga rápido que si no / rápido
- 412) M1: vamos a ir más rápido venga que si no
- 413) M2: venga María / ¡rápido!
- 414) María: ((va hacia M2 y sube en la silla))
- 415) M1: casi igual podemos dejar alguno para ver mañana ¿eh?
- 416) M2: ya lo que pasa es que igual los vemos así todos rápido
- 417) M1: bueno eso que casi es verdad
- 418) M2: a ver María / quién

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 419) M1: / qué chulo  
420) M2: quién ha hecho ese escudo tan lindo  
421) María: yo y mi madre  
422) M2: y de dónde habéis cogido las ideas a ver  
423) María: del ordena / del ordenador  
424) M2: cuéntanos qué significa cada cosa a ver  
425) M1: qué es / a ver  
426) M2: qué es esto  
427) María: ésta soy / ésta es mi madre / éste es mi padre / mi padre / ésta soy yo / y éste es mi hermano  
428) M2: muy bien  
429) Pablo: y la cruz ésa  
430) M2: y la cruz qué significa / eso dice / eso dice / Pablo / qué significa la cruz  
431) María: porque es de un castillo / que yo conozco  
432) M2: es la cruz del castillo que conoce María  
433) M1: porque en algunos castillos / hay cruces de adorno  
434) M2: claro  
435) M1: que los he visto yo  
436) M2: aplausos  
437) M1: muy bien

Respecto de la organización de la interacción, las maestras realizan una gestión radial, que viene dada por la dinámica planteada: cada niño expone al grupo el trabajo realizado. El carácter radial se basa en esta necesidad organizativa, como demuestra el hecho de que se admiten en el discurso intervenciones fuera de turno, siempre que sean pertinentes:

- 130) M2: a ver / colócala  
131) Niño n.i.: un concurso  
132) M1: no / una exposición  
-----  
236) David: y esto lo hemos quemado  
237) M1: ah  
238) Niño n.i.: como los mapas que se queman  
239) M2: sí parecido  
-----  
251) M1: no era / ya / no / me refiero al quemado / ¿no se te parece un poco el quemado?

- 252) David: sí
- 253) Niño n.i.: ése es el de Marta / ese mapa
- 254) M2: sí es el de Marta / el de / el de Lucas está por allí ((señala la pared opuesta))
- 
- 298) Begoña: uno tiene un castillo / y el otro / unos unos tigres
- 299) M2: y pone aquí abajo / Castillo / Castillo almenado / que quiere decir castillo con qué
- 300) María: con almenas
- 301) M1: claro
- 
- 427) María: ésta soy / ésta es mi madre / éste es mi padre / mi padre / ésta soy yo / y éste es mi hermano
- 428) M2: muy bien
- 429) Pablo: y la cruz ésa
- 430) M2: y la cruz qué significa / eso dice / eso dice / Pablo / qué significa la cruz
- 
- 607) Esteban: el de mi madre
- 608) M1: mira / tiene / una / tiene encima de la cabeza / una / ¿cómo se llama?
- 609) Niño n.i.: armadura
- 610) M2: un yelmo / una armadura eso es / oye / yyy / de dónde has cogido esta información tan exhaustiva
- 
- 638) M2: muy bien Esteban / muy bien
- 639) M1: y otro día nos tienes que contar a ver / por qué tiene ese señor una cadena al cuello
- 640) Niño n.i.: a ver qué cadena
- 641) M1: no no / eso otro día nos lo cuenta

Pero en otros casos las intervenciones fuera de turno se ignoran, por no ser necesaria su integración para el desarrollo del discurso, como ocurre, por ejemplo, con las intervenciones 135, 177, 180, 559:

- 134) M1: a ver Pedro antes de sentarse señala todo para los que no lo han visto de aquí / lo que es cada cosa / no / posado / posado en el suelo
- 135) Eva: yo no lo he visto
- 136) M1: a ver señala / en el escudo de Pedro hay / árbol / venga / señala / pero ponte para acá que no lo ven los de allí que son los que no lo han visto / árbol / qué más
- 
- 176) M1: o sea que el escudo de Rodrigo son / los árboles papás / y dos frutas que son qué

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 177) Eva: los hermanos  
178) Rodrigo: mi hermana y yo  
179) M1: pero qué frutas son  
180) Eva: limones  
181) Rodrigo: manzanas  
182) Varios: manzanas  
183) M1: manzanas

- 557) M2: ((ruge)) grrrr un león mírale eh  
558) Luis: ((asiente con la cabeza))  
559) Noelia: a ver  
560) M2: un león / oye / pero Sandra ha trabajado mucho eh / porque no está sólo pintado /  
¿qué ha hecho además de pintarlo?

Otro criterio para la no aceptación de las intervenciones fuera de turno es que éstas sean consideradas no pertinentes:

- 206) M2: cuál es el de los Davides  
207) Eva: / yo he visto un XXX / David  
208) David: éste

- 387) M2: y dónde habéis buscado las ideas / lo habéis inventado / o lo habéis buscado en algún sitio  
388) Pablo: eso verde qué es  
389) Lucía: me lo ha pintado mi hermano

- 538) M2: / y con asa también eh  
539) M1: qué tío / has visto qué asa  
540) Niño n.i.: como ése  
541) M1: qué asa / ha pensado en poner más buena

- 570) M1: hala / tres / éste ha hecho el escudo ¿cómo se llamaba ése? / de familia / ¿cómo era? / cómo se llamaba eso  
571) Niño n.i.: el de Blanco  
572) M1: ensartado / empalmado / cómo era / no me acuerdo ahora

Hay dos referencias poco explícitas a la necesidad de mantener el control, pero tenemos que destacar en este sentido la presencia de M3, cuya función es la de mantener la atención del grupo, sin romper la dinámica comunicativa que se esté desarrollando:

262) M1: ((interrupción para recolocar a algunos niños que se han cambiado de sitio)) bueno / este corro / este corro que se fue / este corro / este corro que no le veo / a la one a la two a la three / Marti / todo derecho / siguiente cuadro

-----

367) M1: Germán / sch / échate un poquito para allá

Las maestras no promueven la autonomía de los niños en la gestión del discurso, sino que apoyan constantemente las intervenciones infantiles. Respecto a la promoción de la interacción entre iguales, en los momentos en que integran aportaciones fuera de turno (que no marcan una tendencia, puesto que también hemos observado casos en que ignoran las aportaciones), no apoyan la gestión directa del discurso de los niños. Como única excepción encontramos la mediación de M2 entre dos niños, pero no se dirige a otorgarles la gestión autónoma del discurso, sino que la maestra retoma las palabras del niño para dirigírselas a la niña que en ese momento está ejerciendo su turno de habla:

429) Pablo: y la cruz ésa

430) M2: y la cruz qué significa / eso dice / eso dice / Pablo / qué significa la cruz

431) María: porque es de un castillo / que yo conozco

También observamos un caso en que un niño integra una aportación de otro, lo que no da lugar a ninguna apreciación por parte de las maestras. La inmediatez de la acción puede evitar que esto ocurra:

629) Esteban: y un / un señor con una cadena al cuello / un / unaaa

630) Niño n.i.: una torre

631) Esteban: una torre / y eso no sé qué es

En resumen, la secuencia, que se dirige a promover la expresión oral de los niños vinculada a la exposición de trabajos realizados durante el desarrollo del PT da lugar a oportunidades de expresión individual muy controladas por las maestras, a

través de una pauta de intervención constante pero flexible, que se dirige a promover un desarrollo ágil de la secuencia.

#### IV.3.3.1.3. Secuencia 3

La tercera y última secuencia sirve a las maestras para cerrar la sesión. En ella, la lengua oral permanece implícita, a pesar de que habría un espacio para la exposición oral que correspondería a Roberto, que se ha atrasado porque su escudo no estaba entre los demás. El espacio para la exposición de este niño se reduce al mínimo: una sola intervención, en 705:

- 697) M2: pues mira / el tuyo / el tuyo es parecido / al de Roberto / pero el de Roberto es más pequeño / también de plata / mira
- 698) Niño n.i.: qué pequeñajo
- 699) Pedro A.: qué pequeñajo
- 700) M2: y pone debajo / qué pone hijo ((a Roberto, que se ha colocado a su lado))
- 701) Beatriz: qué pequeñajo
- 702) M2: qué pone aquí abajo / qué pone hijo
- 703) M1: no sabes
- 704) M2: qué pone hijo
- 705) Roberto: es de mi abuelo
- 706) M2: es de su abuelo
- 707) M1: venga pasarlo para allá / que no lo quiero ensuciar más no lo veo
- 708) M2: pone Ave María Torrelavega
- 709) M1: aha
- 710) M2: Roberto / ponle allí con todos los escudos

La secuencia adquiere un valor de organización y socialización, de modo que la lengua oral no se tiene en cuenta como objeto de enseñanza y aprendizaje, y la proyección didáctica permanece implícita. No se ofrecen modelos de discurso, y sólo es reseñable el hecho de que la interacción que se genera entre las maestras ofrece un contexto más enriquecido a los niños:

- 670) Alicia: Rodrigo / ponte de pie
- 671) M3: el chiquitín que tenía forma de corazón

- 672) M2: el chiquitín  
673) M1: de quién  
674) M2: Roberto que nos había traído un escudo muy chulo  
675) M1: Roberto / ¿dónde está tu escudo chiquitín?  
676) M2: es que era muy chiquitín  
677) M1: Roberto ¿sabes dónde está?  
678) Eva: Rober / ¿éste era el tuyo?  
679) M1: que no / que ése es de Alicia / déjalo allí  
680) M2: es que era un escudo / metálico  
681) M1: ay / yo traje el mío / tengo yo uno

La mediación docente está orientada a la aportación inmediata para la intercomprensión, dada por el carácter organizativo de la secuencia. Así, las maestras son meras receptoras de las aportaciones infantiles, y no hay un esfuerzo por intervenir para la reflexión discursiva orientada a la mejora del desempeño comunicativo de los niños. De hecho, cuando se presenta un reto discursivo, ligado a una demanda de responsabilidad de los niños, la facilitación de las maestras impide que los niños lo asuman:

- 711) M1: bueno a ver / entonces / qué tienen los escudos / Alicia / tu escudo qué / por qué no lo has hecho  
712) Alicia: porque se ha perdido  
713) M2: cuál se te ha perdido / ¿la hoja?  
714) Alicia: ((asiente con la cabeza))  
715) M1: pues la tendrás que buscar / no es que ayer papá jugó el partido / y no tuvo tiempo de / XXX  
-----  
725) M1: ¿Natalia dónde está el escudo?  
(...)  
728) Natalia: XXX  
729) M1: ¿por qué?  
730) Natalia: porque es de madera  
731) M1: y ¿por qué no le traes? / pero le puedes pintar  
732) Natalia: no  
733) M1: ¿por qué? / o copiar  
734) M2: claro / para traerle al cole como ha hecho / quién / David / David le ha copiado / de uno que tenía



Aunque esta tendencia no obedece a una voluntad preestablecida, ya que uno de los niños participa de forma más creativa frente a tal demanda:

- 736) M1: mira qué te están diciendo / ¿por qué no has traído el escudo / Pedro Álvarez?  
737) Pedro A: porque estaba en el / en / en / en mi ca / en / en la casa de mi abuela  
738) M1: se te ha olvidado allí  
739) Pedro A: ((asiente con la cabeza))  
740) M1: eso es que a la abuela le gustó mucho / y se ha quedado con él  
741) Pedro A: no pero / pero no el / es que / es que / les encantó / pero / es que le voy a llevar aquí  
742) M1: pero por qué no te lo han dejado / ¿les encantó a los abuelos?  
743) Pedro A: ((asiente con la cabeza))  
744) M1: y / y ¿por qué no te le dejaron traer? / Eva  
745) Pedro A: sí / lo voy a traer al cole

Sin embargo, no hay una exigencia de reelaboración de su discurso, de modo que la intervención docente se mantiene en un respeto por las producciones infantiles, dentro de una exigencia de eficacia y adecuación para la intercomprensión.

Respecto de la gestión de la interacción, ésta se ve influida por la situación que se crea en el intercambio 18, en que debería darse el turno específico de Roberto, pero su escudo no aparece. La necesidad de mantener el control del grupo mientras se localiza el escudo provoca que la gestión de los turnos se encamine a la construcción conjunta del discurso, sin una restricción de turnos y con un carácter de naturalidad:

- 674) M1: Roberto / ¿dónde está tu escudo chiquitín?  
675) M2: es que era muy chiquitín  
676) M1: Roberto ¿sabes dónde está?  
677) Eva: Rober / ¿éste era el tuyo?  
678) M1: que no / que ése es de Alicia / déjalo allí  
679) M2: es que era un escudo / metálico  
680) M1: ay / yo traje el mío / tengo yo uno  
681) M2: Roberto ¿le has visto cariño? / Eva / no le habrás visto  
682) Eva: no  
683) M1: eh / sentaos / sentaos

- 684) M2: no / sentaos todos / que se / igual se nos pierde ¿eh?
- 685) M1: mirad / que yo hoy he traído mi escudo / que no os lo había contado / a ver / si os sentáis / os le enseño / y os le dejo tocar
- 686) Marta: bieeeeen
- 687) M1: aunque no está pintado / el mío no está pintado
- 688) David: ¿tú ya le tenías?
- 689) M1: ¿eh? / yo ya le tenía / y el mío tiene / letras / que los vuestros no tienen letras ninguno / mira / el mío tiene la e
- 690) M2: sí el de Roberto / el de Roberto sí
- 691) Marta: el mío sí / el mío sí
- 692) M1: ¿el de Roberto sí? / pues mira / el mío tiene la e / la ele de Luisa / la i / la zeta del zorro / sentaros / la a / sienta / la ele de Luisa otra vez / la de / y la e / os le dejo / sentaros todos / a ver pásale / tócale mira / toca / mira

En cambio, los siguientes intercambios (19, 20 y 21) se organizan de forma radial:

- 711) M1: bueno a ver / entonces / qué tienen los escudos / Alicia / tu escudo qué / por qué no lo has hecho  
-----
- 723) M1: Pedro pasar el pasar el chisme / a ver ¿quién más no ha hecho el escudo?
- 724) Varios: yo no
- 725) M1: ¿Natalia dónde está el escudo?  
-----
- 735) M2: y tampoco ha traído su escudo / Pedro Álvarez / que te cuente
- 736) M1: mira qué te están diciendo / ¿por qué no has traído el escudo / Pedro Álvarez?
- 737) Pedro A: porque estaba en el / en / en / en mi ca / en / en la casa de mi abuela

Con todo, esta organización radial es flexible y se acerca a la naturalidad de una conversación informal. Así, se integran las intervenciones fuera de turno de algunos niños:

- 716) David: sí / yo le he visto
- 717) Varios: y yo
- 718) M2: que tuvo partido su papá / y por eso debió de ser que no le dio tiempo a hacer el escudo
- 719) Begoña: quedaron a empates

720) M2: que quedaron a empates

Pero también se ignoran otras:

725) M1: ¿Natalia dónde está el escudo?

726) Varios: yo no

727) Varios: yo sí

728) Natalia: XXX

729) M1: ¿por qué?

Lo que es evidente es que las maestras no promueven la autonomía de los niños en la gestión del discurso; ellas son las gestoras de todas las intervenciones.

Por último, el intercambio 22, que sirve de cierre a la sesión, vuelve a una gestión orientada a la construcción conjunta sin control de turnos:

746) M1: bueno / yo pregunto / a ver / todos los que habéis hecho escudos / y habéis estado / Álvaro / investigando los escudos / qué cosas aparecen en los escudos / que se repiten así mucho en los escudos

747) Álvaro: una torre

748) M1: las torres / qué más

749) Marta: leones

750) M1: leones / qué más

751) Varios: castillos

752) M1: leones castillos qué más

Esta opción final muestra los rasgos de la secuencia, que se caracteriza por la dimensión implícita de la didáctica de la oralidad y la orientación hacia el léxico y los conceptos que le dan las maestras, así como por la tendencia de las maestras a considerar las intervenciones de los niños en su valor acumulativo, relacionado con la progresión del discurso.

En resumen, la sesión es dependiente de la actividad derivada del desarrollo de un PT sobre *Los Castillos*, y se ha dirigido en su secuencia segunda a la promoción explícita de la mejora comunicativa oral – los niños han expuesto sus trabajos –,

mientras que en la primera y en la tercera la práctica de la oralidad permanece en una dimensión implícita, puramente organizativa y de aprendizaje.

#### **IV.3.3.2. Sesión 2**

Las dos secuencias en que se divide esta sesión obedecen a un notable cambio organizativo, de forma que debemos hablar de dos contextos diferentes para la sesión de Asamblea, que, sin embargo, se desarrolla consecutivamente en el tiempo, a primera hora de la tarde. Durante la primera secuencia, 29 niños de los 35 que constituyen el grupo de 3, 4 y 5 años del colegio están sentados en corro en el aula más grande de las tres de las que dispone el centro, acompañados por tres maestras. De ellas, Marga (M1) y Luisa (M2) son las que gestionan la interacción de grupo, mientras que M3 se ocupa principalmente de mantener el control del grupo para que la interacción pueda desarrollarse sin problemas. Durante la segunda secuencia, sólo 10 de los niños, agrupados por su edad (4 años), permanecen sentados en el corro con una de las maestras, Luisa (M2), que se ocupa de la gestión del grupo.

La sesión es dependiente de la actividad que genera el Proyecto de Trabajo en el aula. La división en dos secuencias obedece también a diferencias en las funciones y los temas que adquiere la interacción que se genera en ellas. Así, en la primera secuencia, que consta de 5 intercambios (1 – 5), se lleva a cabo la organización de la actividad que los niños van a desarrollar durante la tarde, y en la segunda, formada por 3 intercambios (6 – 8), en la que participan sólo los niños de 4 años, se planifica una actividad que se desarrollará otro día en uno de los talleres que han creado durante el desarrollo del Proyecto. En ambas secuencias la didáctica de la lengua oral permanece en una dimensión implícita, pues el objetivo principal de la actividad que se les propone a los niños no es la mejora de su desempeño lingüístico, sino la organización y la planificación de próximas actividades. Con todo, es necesario valorar los matices que adquiere este planteamiento implícito en cada una de las secuencias.

### IV.3.3.2.1. Secuencia 1

Esta secuencia tiene una función organizativa: el grupo decide la actividad que se va a desarrollar en ese día. Aunque no haya un tratamiento didáctico explícito para la lengua oral, se observa por parte de las maestras la voluntad de atender al enriquecimiento del léxico de los niños:

28) M1: ((mostrando la luna de cartón)) nos lo han mandado por correo / y han dicho que esto puede estar bien / para el taller del alquimista / Carmen ¿tú que opinas?

29) M3: que sí / como eran también astrónomos los alquimistas

30) M1: eran astrónomos

31) M2: o sea que miraban estrellas y lunas y eso

-----  
57) M1: a ver / Carlos ven un poquito / hoy / nos vamos a repartir / y los leones / van a venir conmigo / a la clase verde / porque yo creo que va a ser necesario ya

58) Marta: hacer la puerta

59) M1: cortar el puente levadizo / cortar / eh / la ventana qué nos falta / eh

60) Pedro pequeño: ah / sí / el / el puente levadizo

Ese enriquecimiento se centra en los conceptos:

83) M1: qué es el *cutter*

84) Pedro A.: ¿eh?

85) M1: que qué es el *cutter*

86) Pedro A.: no sé

87) M1: están diciendo que con el *cutter* / a lo mejor lo sabías tú

88) Lucas: con lo que estamos cortando / con lo que estamos cortando el castillo

89) Pedro A.: eh / sí / pero pero pero

90) M1: ¿qué es? / pero bueno Pedro / ¿qué es el *cutter*? / explícate

91) Pedro A.: no sé

92) M1: ah bueno / pues dime no sé / vale / que te lo expliquen los leones que saben / bueno ya está / y entonces cojo

93) Pedro A.: pero / hay que cortar

Es interesante el hecho de que se produce una cierta objetivación de la lengua oral durante un fragmento en que se reflexiona sobre la necesidad de adecuar la lengua a la situación comunicativa, aludiendo a las normas establecidas de educación:

- 44) Eva: ((se levanta)) no / no los he traído / los he entrado los de ahí / porque dijimos vamos a pedir un higo / y vino el señor ci / ciclista / y dijimos eh / señor ciclista nos da por favor un higo / y nos dieron
- 45) M2: ves cuando pides las cosas bien / pero
- 46) Eva: sí / nos subió
- 47) M1: sí no dijiste / eh / tonto / eh dame un higo / tonto / dame un higo / a que no
- 48) Eva: ((niega con la cabeza))
- 49) M1: y a que te ha hecho caso
- 50) Eva: ((asiente con la cabeza))
- 51) M2: claro / pero otros días cuando / decís así las cosas / o a la señora esa mayor / la decís esas barbaridades que a veces la decís / que se os va la cabeza a pasear / pues se enfada / y es normal / pero / ahora / Eva / no podemos

No observamos más casos de promoción de la reflexión infantil respecto del propio desempeño comunicativo. Tampoco hay un ofrecimiento de modelos explícitos de discurso, aunque sí debemos recordar los casos puntuales, mencionados previamente, en que las maestras devuelven a los niños formas enriquecidas de discurso, siempre centradas en el léxico.

En los intercambios 1, 2 y 3, la mediación está orientada a la aportación inmediata porque así lo requiere la situación; las maestras llevan la voz cantante en el discurso conjunto:

- 3) M1: ¿necesitáis una luna para el taller del alquimista?
- 4) Varios: síiiii
- 5) M1: y en el taller del alquimista / ¿podemos hacer algo con una luna?
- 6) Varios: síiiii
- 7) M1: ¿la llevamos por si acaso?
- 8) Varios: síiiii
- 9) M1: pero habrá que quitar / esto rojo de aquí / una luna con algo rojo no queda bien ¿verdad?
- 10) Begoña: no

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 11) M1: no
- 12) M2: es más bonito que pongamos unas estrellitas
- 13) M1: además parece que está de XXX eso
- 14) M2: ooo unos pelitos / o algo
- 15) M1: a ver / quién se hace cargo / de la luna llena para el taller del alquimista
- 16) Varios: yo ((levantan la mano))
- 
- 17) M2: bueno / qué tengo que hacer con esta chaqueta
- 18) Pedro A.: es de / es de Roberto
- 19) Eva: esa mm / esa chaqueta la tienes que
- 20) Pedro A.: es de Roberto / es de Roberto
- 21) M2: yo he preguntado / he preguntado / he preguntado ((al tiempo, varios discuten si es de Roberto o no)) / mm / bueno / pues/ sch / repito ya / esto lo he dicho ya como / como 75 veces / de quién es esta cazadora / y de nadie es / y ésta otra y tampoco es de nadie / las voy a dejar / colgadas aquí / y los dueños antes de marcharse a casa tienen que pedírmela para que yo se la dé / porque son
- 
- 25) Esteban: ((levanta la mano))
- 26) M1: bueno / voy a sortear porque
- 27) Esteban: ¿quién lo ha traído?
- 28) M1: nos lo han mandado por correo / y han dicho que esto puede estar bien / para el taller del alquimista / Carmen ¿tú que opinas?
- 29) M3: que sí / como eran también astrónomos los alquimistas
- 30) M1: eran astrónomos
- 31) M2: o sea que miraban estrellas y lunas y eso
- 32) M1: o sea que tenéis que estudiar juntos a ver dónde la ponéis ¿no?
- 33) M3: sí
- 34) M1: vale / voy a sortear a ver quién la lleva ((recita una rifa))
- 35) M1: Noelia / llévala al taller del alquimista / y que te diga Carmen a ver dónde la podéis poner
- 36) Noelia: ((se levanta y va con Carmen))

En estos intercambios, las opciones de participación son limitadas, a pesar de que los niños demuestran iniciativa para la participación en el discurso conjunto, además de conocer el procedimiento que deben seguir para poder hacerlo:

- 25) Esteban: ((levanta la mano))

- 26) M1: bueno / voy a sortear porque
- 27) Esteban: ¿quién lo ha traído?
- 28) M1: nos lo han mandado por correo (...)

En los intercambios 4 y 5 hay más participación infantil, lo que conlleva que los niños asuman retos más exigentes, puesto que deben contextualizar sus intervenciones:

- 38) Belén: / XXXX
- 39) M1: qué
- 40) Belén: un bichito
- 41) M1: eso son hormigas / déjalas que vivan  
(...)
- 43) Belén: es que me ha mordido el bicho  
-----
- 42) M2: Eva / esto que has traído / vamos a tener que dejarlo para el final  
(...)
- 44) Eva: ((se levanta)) no / no los he traído / los he entrado los de ahí / porque dijimos vamos a pedir un higo / y vino el señor ci / ciclista / y dijimos eh / señor ciclista nos da por favor un higo / y nos dieron

Durante la secuencia, no hay una mediación docente clara que apoye la experimentación de los niños, sino que se aceptan las intervenciones sin promover su reelaboración, siguiendo la pauta de una conversación natural. El discurso infantil es respetado, dentro de la exigencia de eficacia y adecuación suficientes para la intercomprensión. Sin embargo, en el intercambio 5 se produce una excepción interesante:

- 62) Pedro A.: que te lo he dicho yo / cortarlo
- 63) M1: ah / lo has dicho tú / lo tengo que cortar y ¿qué más tenemos que hacer?
- 64) Eva: mira
- 65) M1: espera / que me está diciendo Pedro A.
- 66) Varios: ((más o menos a la vez)) cortar la puerta
- 67) M1: sch / escuchadle a él / escuchad bien leones / que nos va a dar Pedro / las órdenes / a ver
- 68) M2: que hoy les toca a los leones el trabajar allí
- 69) Pedro A.: hay que cortar la puerta



#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 70) M1: hay que cortar la puerta / con qué la puedo cortar / con lo que quiera / sch / estoy preguntando
- 71) Pedro A.: con las tijeras

Frente a la iniciativa de participación de uno de los niños del grupo de los de tres años, las maestras orientan su intervención hacia la experimentación, aprovechando así el reto que ha asumido el niño, expresar los planes respecto de la tarea que desempeñarán en torno al Proyecto de Trabajo:

- 63) M1: ah / lo has dicho tú / lo tengo que cortar y ¿qué más tenemos que hacer?  
-----
- 67) M1: sch / escuchadle a él / escuchad bien leones / que nos va a dar Pedro / las órdenes / a ver
- 68) M2: que hoy les toca a los leones el trabajar allí
- 69) Pedro A.: hay que cortar la puerta
- 70) M1: hay que cortar la puerta / con qué la puedo cortar / con lo que quiera / sch / estoy preguntando
- 71) Pedro A.: con las tijeras
- 72) M1: ah / con las tijeras
- 73) Pedro A.: si puedes
- 74) M2: si puede / ¿y si no puede? / con qué
- 75) Begoña: con el *cutter*
- 76) M1: ¿y si no puedo?
- 77) Varios: con el *cutter*
- 78) Pedro A.: si no puedes / pues coges / pues coges / el *cutter* / o algo / para cortar la puerta / y ya está
- 79) M1: cojo algo / para cortar la puerta
- 80) Pedro A.: sí
- 81) Begoña: el *cutter*
- 82) Pedro A.: y / y / y la ventana
- 83) M1: qué es el *cutter*
- 84) Pedro A.: ¿eh?
- 85) M1: que qué es el *cutter*
- 86) Pedro A.: no sé
- 87) M1: están diciendo que con el *cutter* / a lo mejor lo sabías tú
- 88) Lucas: con lo que estamos cortando / con lo que estamos cortando el castillo
- 89) Pedro A.: eh / sí / pero pero pero

- 90) M1: ¿qué es? / pero bueno Pedro / ¿qué es el cutter? / explícate
- 91) Pedro A.: no sé
- 92) M1: ah bueno / pues dime no sé / vale / que te lo expliquen los leones que saben / bueno ya está / y entonces cojo
- 93) Pedro A.: pero / hay que cortar
- 94) M1: sí
- 95) Pedro A.: y la ventana también
- 96) M1: y la ventana también / ¿y algo más?
- 97) Pedro A.: eh
- 98) M1: ¿algo más?
- 99) Pedro A.: no
- 100) M1: vale / pues lo cortamos todo / y luego lo enseñamos / a ver / entonces

La intervención de la maestra se establece en dos niveles: por un lado, contribuye a promover la reflexión sobre conceptos, y, por otro, plantea al niño la necesidad de interactuar, de forma autónoma, con sus compañeros para obtener soluciones.

Respecto de la gestión de la interacción, las maestras promueven la construcción conjunta del discurso, basada en que los niños levanten la mano para solicitar su participación. La división de la secuencia en cinco intercambios viene dada en este caso más por la variación del tema, y del protagonismo de las maestras, que por el establecimiento de comunicación especial con alguno de los niños.

No se promueve la autonomía de los niños en la gestión del discurso; de hecho, la participación compartida de las tres maestras es mucho más frecuente que la de los niños durante los intercambios 1, 2, 3, y se equilibra, aunque sigue siendo muy constante, en los Intercambios 4 y 5. Sólo durante el último intercambio hay algún momento en que se da cierta autonomía a Pedro A. para el control del discurso:

- 67) M1: sch / escuchadle a él / escuchad bien leones / que nos va a dar Pedro / las órdenes / a ver

Aun así, el desarrollo de la intervención del niño es controlado por las maestras, evolucionando a una demanda constante de intervenciones pautadas muy focalizadas:

83) M1: qué es el cutter

En resumen, la secuencia constituye un espacio para la práctica implícita de la oralidad, en la que se detecta sin embargo el interés de las maestras por ofrecer un contexto enriquecido en cuanto al léxico, y el esfuerzo de apoyar intervenciones infantiles cuando éstas son significativas, relevantes y dadas por la propia iniciativa del niño. Esto provoca que la interacción resulte natural.

#### IV.3.3.2.2. Secuencia 2

La segunda secuencia de la sesión se corresponde con una organización diferente de la Asamblea: los niños de 4 años están reunidos con Luisa en el aula grande. La maestra planifica con ellos el trabajo que van a llevar a cabo otro día, ligado al PT.

La lengua oral permanece implícita, puesto que la conversación que se genera en el grupo está al servicio del aprendizaje. Consideramos que es implícita, aunque la maestra genera un contexto comunicativo que hace la conversación especialmente significativa: así, deben tener una serie de ideas claras para trabajar con otra persona:

135) M2: y hay cosas para / para fabricar objetos / pero Roberto / que es un fantasma / que un día nos trajo este cas / este libro de castillos tan bonito / tan bonito / y yo le he estado leyendo anoche / y además anoche llamé por teléfono a alguien / os hemos hablado de Alison / nuestra amiga la inglesa / que va a venir dentro ((suena el timbre – Elena se dirige a abrir, entra un hombre que va hacia la cocina y se saludan)) / venga Elena corre / corre ((Elena vuelve)) / va a venir dentro de pocos días / y esa amiga nuestra que vosotros no la conocéis porque / no vino el año pasado / hace cantidad de cosas de barro / bonitas bonitas / y sabe mucho / pero mucho mucho ((el hombre se despide y sale)) / hasta luego / y tiene muchos libros / y ha leído un libro

Y, además, van a plantear dudas a los otros niños:

396) M2: que hace mucho calor / no eso no / Elena / eso ya es la camiseta / y así estamos más frescos / pues venga / que estamos ahogados / venga / cosas que tenemos que preguntar a los leones / y a los soles / Pedro quítate ese jersey tú también venga / ya estamos fresquitos / ya nadie tiene por qué estar / ni agobiado ni pesado / ¿eh? / cosas que tenemos / que preguntar / les tenemos que preguntar / ((a Marta que sale de la clase verde)) espera un poquitín Marta / espera un poquitín / qué les tenemos que preguntar

-----

401) M2: a ver / terminamos con esto que os voy a hacer / sch / os voy a pedir ayuda / Roberto / terminamos con esto / Roberto / vaya un día Roberto ponte en pie / a ver / a ver si ahí escuchas tú / terminamos con esto / a ver hemos dicho que les tenemos que preguntar a los leones a ver / Lucía qué tú no has hablado nada / yyy Lucía tampoco y Rodrigo tampoco / los tres de pie

Asimismo, la maestra ofrece algunas formas enriquecidas de discurso muy centradas en el léxico, que relaciona con la experiencia de los niños:

324) Rodrigo: ¿qué es esto?

325) M2: ¿esto? / ¿quién es este? / es / uno de éstos / eh / saltimbanquis de los / de los que se visten como de duendecillos para hacer bromas y risas

-----

349) M2: si no queréis que preparemos chulo el taller de barro / la llamo esta noche y digo Alison / tenemos una pandilla de caraduras este año en el cole / y no quieren saber nada / de los / tiempos de los castillos / de cómo se trabajaba ni nada / porque ella me ha dicho que de los personajes más importantes de entonces / de los que hacían trabajos chulos / los más importantes eran los alfareros / y ¿sabéis vosotros lo que es un alfarero?

Observamos también una tendencia a la promoción de la experimentación comunicativa a partir de la exploración de conceptos:

141) M2: espera un poquitín / sabéis que en tiempo de los castillos / ¿sabéis vosotros cómo eran los platos y los vasos?

142) Varios: ((levantan la mano))

143) David: no

144) Roberto: de barro

145) M2: quién lo sabe / a ver a ver

146) David: de barro / de barro

147) Lucas: yo sé / dicen / dicen

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 148) M2: Roberto dice que eran de barro / no ((a Lucas)) cuando dicen sch sch / no / cuando me hables tú / de qué / de qué eran los / las / Roberto dice que eran de barro las cositas
- 149) Eva: ((se levanta negando con la cabeza))
- 150) M2: no siéntate siéntate no te levantes / de qué eran los / los platos
- 151) Eva: no / no eran de barro Roberto
- 152) M2: ¿no? / ¿de qué eran / hija?
- 153) Eva: eran / les hacían / les hacían / cuando se les rompían los platos de barro / les hacían / cogían / cogían papel higiénico / le ponían / luego cogían / papel albal / le rellenaban / y / luego y luego
- 154) Elena: lo echaban
- 155) Eva: mmm / no y luego ponían / y tenían / y hicieron un / una caja de cartón / y lo llevaban / y en el mostrador / los hicieron / y y pusieron / así
- 
- 206) M2: Eva / Eva / escucha / escucha / tú te has informado / y has llegado a esa conclusión / como Santi ha llegado a otra conclusión / puede que tenga razón él / o puede que tengas tú / o puede que la tengáis los dos / eso tendremos que informarnos al que sepa más que nosotros / Santi tú crees que los hacían de barro / y ¿cómo fabricaban los platos de barro hijo? / ¿tú lo sabes?
- 207) Santi: eh sí
- 208) M2: a ver cuéntanos
- 209) Santi: es que / los / los los hacían de barro
- 210) M2: sí / ¿qué hacían? / cogían / como nosotros
- 211) Santi: sí / cogían mucho barro / y después
- 212) M2: y luego cómo los fabricaban / a ver cuéntanos
- 213) Santi: eh / hacían así alrededor / y después / y después / después lo ponían en el horno / y
- 
- 349) M2: si no queréis que preparemos chulo el taller de barro / la llamo esta noche y digo Alison / tenemos una pandilla de caraduras este año en el cole / y no quieren saber nada / de los / tiempos de los castillos / de cómo se trabajaba ni nada / porque ella me ha dicho que de los personajes más importantes de entonces / de los que hacían trabajos chulos / los más importantes eran los alfareros / y ¿sabéis vosotros lo que es un alfarero?
- 350) Lucas: no
- 351) David: no
- 352) Lucas: yo no lo sé
- 353) M2: Patricia / ¿sabes lo qué es un alfarero?
- 354) Patricia: ((niega con la cabeza))
- 355) David: lo que XXX / lo los

- 356) Eva: David pero  
357) M2: ¿qué es un alfarero?  
358) Santi: es un / dibujo

La maestra se muestra más como receptora que como oyente cualificada que promueve la reelaboración de las intervenciones infantiles. Aunque en algunos casos reconduce los conceptos para promover la reflexión sobre los aprendizajes que se están realizando:

- 158) M2: oye / Eva / y tú estás segura que en tiempos de los castillos / pregunto / que es que yo no lo sé / yo sé muy pocas cosas todavía ¿eh? / tengo que / ¿había papel higiénico / para limpiarse el culote?  
159) Eva: ((niega con la cabeza))  
160) Rodrigo: nooooo  
161) M2: ¿no?  
162) Rodrigo: ((niega con la cabeza))  
163) M2: anda y entonces ¿con qué se lo limpiaban?

La voluntad de generar la exploración de los conceptos desde los conocimientos previos de los niños la llevan a no exigir la reelaboración de las intervenciones infantiles, de modo que no hay una promoción de la reflexión para la mejora del desempeño comunicativo de los niños. Se respeta el discurso infantil, aunque debemos apuntar que hay una tendencia a exigir suficiente eficacia y adecuación para la intercomprensión, y también se exige una coherencia que permita hacer progresar el discurso, y avanzar en los descubrimientos:

- 338) Eva: ¿en Bristol?  
339) M2: sí / en Bristol que es una ciudad que está lejísimos que hay que ir en avión / o o en barco  
340) Santi: o en helicóptero  
341) M2: o en helicóptero / porque está en una isla  
342) Lucas: porque no se / porque no se puede ir en coche  
343) M2: no / no hay carretera  
344) Santi: y en barco  
345) M2: no  
346) Lucas: sólo se puede / sólo se puede ir en avión

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 347) M2: pues si no queréis que preparemos / eh el taller de el taller de barro  
348) Lucas: y también en barco se va  
349) M2: si no queréis que preparemos chulo el taller de barro / la llamo esta noche y digo Alison / tenemos una pandilla de caraduras este año en el cole / y no quieren saber nada / de los / tiempos de los castillos / de cómo se trabajaba ni nada / porque ella me ha dicho que de los personajes más importantes de entonces / de los que hacían trabajos chulos / los más importantes eran los alfareros / y ¿sabéis vosotros lo que es un alfarero?

La gestión de la interacción por parte de la maestra resulta en una construcción conjunta del discurso sin control de turnos:

- 183) M2: pero a mí me han dicho / que no sé si será verdad pero me lo han dicho / que en tiempos de los castillos no había ni Corte Inglés Elena / ni Eroski  
184) David: no  
185) M2: ni Lupa ni Carrefour / no sé dónde comprarían  
186) David: ha / había tiendas  
187) M2: ¿había tiendas? / pero había ¿cómo?  
188) Pedro: estaban otras tiendas  
189) M2: pero había ¿cómo?  
190) Rodrigo: no había tiendas  
191) Roberto: no había tiendas / no / todavía no se habían inventado  
192) David: verdad  
193) Elena: no había tiendas  
194) M2: o sea que tenemos una / tenemos una duda / unos dicen que sí otros dicen que no / a ver Santi qué nos dice / a ver / a ver

Aunque en algunos momentos la maestra se dirige a algún niño en particular, todos los demás tienen la opción de participar siempre que sus aportaciones sean relevantes para el discurso conjunto:

- 214) M2: ¿en un horno como los de la cocina / o en un horno especial como el nuestro?  
215) Santi: eh / en un horno especial  
216) M2: o sea como / parecido al nuestro  
217) Santi: especial  
218) Roberto: no / parecido no porque el / el horno no es / no es como el nuestro  
219) M2: y por qué no sería como el nuestro  
220) Santi: no / yo he dicho

- 221) M2: espera un poco espera un poco / vamos a arreglar esto y luego sigues tú / ¿por qué?  
222) Roberto: porque es una ca / porque / el humo / está en una caldera / y eso es el horno  
223) M2: o sea que ¿no había horno como el nuestro? / ¿y por qué no podía ser como el nuestro?  
224) Roberto: porque / no lo hacían / como el nuestro  
225) M2: ¿ah no?  
226) Roberto: no  
227) M2: ah / vale vale / bueno y a ver / sigue sigue ((a Santi))

Esta opción provoca que la maestra, que en esta secuencia está trabajando sola, deba explicitar varias veces las normas de participación para mantener el control del grupo:

- 121) M2: escucha escucha / y faltan muchas cosas todavía /  
-----  
131) M2: no / pero vamos a ver / lo de las curas vamos a dejarlos ahora / vamos a hablar de barro / ¿eh? / luego hablamos de las curas / porque yo os quiero pedir ayuda / y si no escucháis no podemos / no me podéis dar la ayuda / estáis todos hablando a un tiempo / y yo así no me entero / no tengo más que dos oídos / y sólo puedo escuchar con uno / así que el que tenga algo que decir / como hacemos siempre  
-----  
284) M2: no sabes / vale a ver Lucas tú / qué sabes / sch / sch  
-----  
303) M2: pues salimos a la calle cuando toque salir a la calle / ahora estamos hablando / porque si no desmonto el / el taller este de barro / y me le llevo para mi casa / para jugar allí  
304) Lucas: no  
305) M2: ¿no quieres? / ah pues entonces habrá que estar a ver qué es lo que tenemos que hacer para usar el barro he estado mirando en el libro que nos ha traído  
-----  
337) M2: no / me ha preguntado eso David / pero me parece a mí que le voy a decir / que como hay unos cuantos niños que no quieren hacer nada / pues que no venga / que se quede en Bristol / con los niños ingleses / que la van a hacer más caso Roberto / ya está / porque tantas ganas que tenéis de hacer cosas  
-----  
401) M2: a ver / terminamos con esto que os voy a hacer / sch / os voy a pedir ayuda / Roberto / terminamos con esto / Roberto / vaya un día Roberto ponte en pie / a ver / a ver si ahí escuchas tú / terminamos con esto / a ver hemos dicho que les tenemos que preguntar a los



#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

leones a ver / Lucía qué tú no has hablado nada / yyy Lucía tampoco y Rodrigo tampoco / los tres de pie

Asimismo, es importante señalar que, excepto en 401, lo hace aludiendo al contexto que hace significativa la comunicación.

Durante toda la secuencia, la maestra no promueve la autonomía de los niños en la gestión del discurso, simplemente modera las discusiones que se generan entre ellos:

- 150) M2: no siéntate siéntate no te levantes / de qué eran los / los platos  
151) Eva: no / no eran de barro Roberto  
152) M2: ¿no? / ¿de qué eran / hija?  
153) Eva: eran / les hacían / les hacían / cuando se les rompían los platos de barro / les hacían / cogían / cogían papel higiénico / le ponían / luego cogían / papel albal / le rellenaban / y / luego y luego  
154) Elena: lo echaban  
155) Eva: mmm / no y luego ponían / y tenían / y hicieron un / una caja de cartón / y lo llevaban / y en el mostrador / los hicieron / y y pusieron / así  
156) M2: ¿en tiempo de los castillos  
157) Eva: así  
158) M2: oye / Eva / y tú estás segura que en tiempos de los castillos / pregunto / que es que yo no lo sé / yo sé muy pocas cosas todavía ¿eh? / tengo que / ¿había papel higiénico / para limpiarse el culete?  
159) Eva: ((niega con la cabeza))  
160) Rodrigo: noooo  
161) M2: ¿no?  
162) Rodrigo: ((niega con la cabeza))  
163) M2: anda y entonces ¿con qué se lo limpiaban?  
164) Elena: pero / sí había / porque  
165) M2: ¿había?  
166) Elena: sí  
167) Eva: ((niega con la mano)) / mentirosa / no no no / porque  
168) M2: a ver / por qué dices tú que no / pero no te pongas en el medio / que no / mmm  
169) Eva: XXX / unos amigos / suyos / y llevaban las bandejas  
170) M2: escucha / escucha  
171) Eva: y les echaban la comida  
172) M2: vale / o sea que había papel higiénico

- 173) Eva: ((asiente con la cabeza))
- 174) Santi: ((niega con la cabeza))
- 175) M2: pero tú dices que sí / pero Santi dice que no / o sea que ya tenemos una duda
- 
- 183) M2: pero a mí me han dicho / que no sé si será verdad pero me lo han dicho / que en tiempos de los castillos no había ni Corte Inglés Elena / ni Eroski
- 184) David: no
- 185) M2: ni Lupa ni Carrefour / no sé dónde comprarían
- 186) David: ha / había tiendas
- 187) M2: ¿había tiendas? / pero había ¿cómo?
- 188) Pedro: estaban otras tiendas
- 189) M2: pero había ¿cómo?
- 190) Rodrigo: no había tiendas
- 191) Roberto: no había tiendas / no / todavía no se habían inventado
- 192) David: verdad
- 193) Elena: no había tiendas
- 194) M2: o sea que tenemos una / tenemos una duda / unos dicen que sí otros dicen que no / a ver Santi qué nos dice / a ver / a ver
- 195) Santi: que / en tiempo de los castillos / eh / no había papel / porque / eh había papel / eh eh / porque / eh blanco / y y lo ponían / y después pensaban / y y después / eh / hacían un plato / y
- 196) M2: pero con qué hacían el plato Santi
- 197) Santi: pues con / con el barro
- 198) M2: lo hacían con barro
- 199) Eva: no
- 200) M2: bueno oye / tú / opinas que con papel higiénico y albal / oye / no sabemos porque tendremos que ir a informarnos / a ver quién lo sabe más que nosotros
- 201) Eva: es mentira
- 202) M2: pues no / Eva / oye
- 203) Eva: lo que he dicho yo es verdad
- 204) M2: oye y lo de Santi también / tendremos que descubrir quién tiene más razón que el otro / tú dices Santi que no había papel / que los hacían los platos de barro
- 205) Eva: no no es así / lo hacían de papel
- 206) M2: Eva / Eva / escucha / escucha / tú te has informado / y has llegado a esa conclusión / como Santi ha llegado a otra conclusión / puede que tenga razón él / o puede que tengas tú / o puede que la tengáis los dos / eso tendremos que informarnos al que sepa más que nosotros / Santi tú crees que los hacían de barro / y ¿cómo fabricaban los platos de barro hijo? / ¿tú lo sabes?

Y, como es observable en la última intervención citada (206), las estrategias que despliega buscan hacer notar que existe un conflicto, pero no la gestión directa del mismo por parte de los niños. Así, observamos ciertos momentos en que los niños interactúan directamente entre ellos o se complementan, pero no disponen del apoyo de la maestra para incorporar estrategias de gestión autónoma de la interacción:

- 151) Eva: no / no eran de barro Roberto  
152) M2: ¿no? / ¿de qué eran / hija?  
153) Eva: eran / les hacían / les hacían / cuando se les rompían los platos de barro / les hacían / cogían / cogían papel higiénico / le ponían / luego cogían / papel albal / le rellenaban / y / luego y luego  
154) Elena: lo echaban  
155) Eva: mmm / no y luego ponían / y tenían / y hicieron un / una caja de cartón / y lo llevaban / y en el mostrador / los hicieron / y y pusieron / así  
-----  
350) Eva: lo que lo que tiene / lo que tiene / en la nariz  
351) Elena: es un humo / en la nariz  
-----  
356) Eva: David pero  
-----  
359) David: Eva / cállate / cállate / cállate

Además, la maestra tiende a retrasar la oportunidad de interacción entre los iguales a un momento posterior:

- 166) Elena: sí  
167) Eva: ((niega con la mano)) / mentirosa / no no no / porque  
168) M2: a ver / por qué dices tú que no / pero no te pongas en el medio / que no / mmm  
169) Eva: XXX / unos amigos / suyos / y llevaban las bandejas  
170) M2: escucha / escucha  
171) Eva: y les echaban la comida  
172) M2: vale / o sea que había papel higiénico  
173) Eva: ((asiente con la cabeza))  
174) Santi: ((niega con la cabeza))  
175) M2: pero tú dices que sí / pero Santi dice que no / o sea que ya tenemos una duda

-----

- 401) M2: a ver / terminamos con esto que os voy a hacer / sch / os voy a pedir ayuda / Roberto / terminamos con esto / Roberto / vaya un día Roberto ponte en pie / a ver / a ver si ahí escuchas tú / terminamos con esto / a ver hemos dicho que les tenemos que preguntar a los leones a ver / Lucía qué tú no has hablado nada / yyy Lucía tampoco y Rodrigo tampoco / los tres de pie
- 402) Rodrigo: yo no quiero hablar

De hecho, la previsión de que la interacción entre los iguales pueda darse en otro momento hace emerger una dinámica de planificación de una futura interacción oral con el grupo de 3 y 5 años:

- 396) M2: que hace mucho calor / no eso no / Elena / eso ya es la camiseta / y así estamos más frescos / pues venga / que estamos ahogados / venga / cosas que tenemos que preguntar a los leones / y a los soles / Pedro quítate ese jersey tú también venga / ya estamos fresquitos / ya nadie tiene por qué estar / ni agobiado ni pesado / ¿eh? / cosas que tenemos / que preguntar / les tenemos que preguntar / ((a Marta que sale de la clase verde)) espera un poquitín Marta / espera un poquitín / qué les tenemos que preguntar
- (...)
- 399) Lucas: de lo que hemos hecho
- (...)
- 401) M2: a ver / terminamos con esto que os voy a hacer / sch / os voy a pedir ayuda / Roberto / terminamos con esto / Roberto / vaya un día Roberto ponte en pie / a ver / a ver si ahí escuchas tú / terminamos con esto / a ver hemos dicho que les tenemos que preguntar a los leones a ver / Lucía qué tú no has hablado nada / yyy Lucía tampoco y Rodrigo tampoco / los tres de pie

La secuencia, dirigida a promover aprendizaje en socialización, da lugar a una práctica implícita de la lengua oral. El hecho de que la maestra gestione en solitario la interacción provoca que tenga que imponer un cierto control mediante el discurso.

En resumen, en la sesión la didáctica de la lengua oral permanece implícita, pero que, especialmente en la segunda secuencia, resulta exigente por la naturaleza de la intervención docente: los niños deben intervenir con responsabilidad, las maestras no descuidan el enriquecimiento del discurso, aunque éste se limite al aspecto léxico, y se promueve la coherencia del discurso. Con todo, no hay una promoción de

procedimientos de cohesión discursiva, ni se permite a los niños adquirir autonomía para la gestión del discurso.

### IV.3.3.3. Sesión 3

30 niños de los 35 que constituyen el grupo de 3, 4 y 5 años del colegio se encuentran sentados en corro en el aula, a primera hora de la mañana, con las tres maestras (M1, M2, M3) que se ocupan en equipo de la gestión de la actividad del aula. Dos de ellas, Marga y Luisa (M1, M2) adquieren el protagonismo en la gestión de la interacción, mientras que Carmen (M3) cumple la función de controlar al grupo para que pueda darse la interacción.

La sesión, que se estructura en dos secuencias, está relacionada con el PT sobre *Los Castillos* en el que están trabajando los niños. Cada una de las secuencias se corresponde con 1 intercambio. En la primera de ellas (intercambio 1), las maestras proponen a los niños reflexionar sobre aprendizajes que han realizado a través del desarrollo del PT que están llevando a cabo, y, en la segunda (intercambio 2), emerge la propuesta de narrar entre todos un suceso pasado.

#### IV.3.3.3.1. Secuencia 1

En la primera secuencia la didáctica de la lengua oral permanece implícita, pues las maestras buscan promover la reflexión y la práctica de aprendizajes realizados a través de la puesta en marcha del PT, y la práctica de la oralidad es consecuencia de esto.

Con todo, observamos cómo las maestras promueven oportunidades de experimentación comunicativa. Por un lado, suscitan la intervención significativa de los niños en el discurso conjunto y semipúblico de la reunión de grupo explicitando los motivos que hacen necesaria la comunicación:

161) M2: sch sch sch / que no nos enteramos / los que no hemos estado

- 
- 271) M1: sí media hora / luego ahora / a los papás / y a los que vengan a vernos / les tenemos que pedir / su firma / así que Susana ya sabes / antes de irte / qué le tenemos que decir a Susana
- 272) Marta: firma
- 273) M1: que nos deje un mensaje en el libro de firmas
- 274) S: vale
- 275) M1: porque no le vamos a decir / Susana / firma / no / ¿cómo se lo decimos?
- 276) M2: uf / así / así va a decir / boh
- 277) M1: ¿cómo se lo decimos Marta? / a ver / como tú sabes / venga
- 278) Marta y Elena: por favor nos firmas
- 279) M1: hala / dos Martas en el cole hoy / qué suerte
- 280) Marta: ((poniéndose de pie))
- 281) M1: a ver / desde ahí desde ahí
- 282) Marta: por favor
- 283) M1: venga Marta
- 284) Marta: por favor nos firmas
- 285) S: claro que sí
- 286) M1: para qué / para tener qué
- 287) Marta: para tener tu firma
- 288) M1: y qué más / ¿sólo la firma? / o algo más nos tiene que poner / a ver / otro otro / ¿sólo la firma o algo más?
- 289) Natalia: un mensaje
- 290) M1: Beatriz tú qué la pides
- 291) Beatriz: un mensaje
- 292) M1: ¿vale Susana?
- 293) S: vale / luego os dejo un mensaje firmado
- 294) M1: eso está hecho

No hay un suministro de modelos de discurso, pero sí facilitación y promoción de la comprensión dirigida a los niños:

- 86) Germán: de un / de donde la veían
- 87) M2: o sea iban por la calle / y aparecían las plumas por ahí tiradas
- 
- 158) M1: qué habéis investigado el otro día / Carmen
- 159) M3: investigamos / investigamos / que había / una fórmula
- 160) Lucía: dijo / dijo Esteban que es tinta china

-----

394) Eva: y ¿qué tiene abajo?

395) M1: pues en la parte de abajo las plumas / cuando coges una de una gallina o de un pájaro / ves que tiene

396) Raúl: tienen el palo de XXX

(...)

190) M1: no es un palo / es como un tubo / pero lo tendréis que mirar / a ver si encontráis alguna pli / alguna pluma / y lo miráis / y está duro

-----

199) M1: entonces / yo sé que tiene una parte dura / y como nosotros todavía no hemos conseguido la tinta china / pues entonces / lo que hemos hecho / hemos dicho / vamos a / sch / fabricar / algo que nos valga para escribir / y que se parezca / no es la pluma / como las antiguas

200) M2: Roberto / se parece / no es / se parece

201) M1: pero lo fabricamos así / con la parte blandita que hace cosquillas / y una parte dura / que los antiguos metían en la tinta así / y escribían

202) M2: Pablo / Pablo ((a Pablo, que intenta jugar con otro niño))

203) M1: pero nosotros podemos escribir sin meterlo en tinta / porque ¿qué hemos metido aquí dentro?

-----

210) M1: cuando se marchaba / Sofía / vio el libro éste / y dijo / y qué es eso que tenéis ahí / y como a vosotros no os dio tiempo / porque los caraduras de los papás se la llevaron / y no nos dejaron hablar con ella / se lo contamos las señas / y le dijimos mira Sofía / es que hemos hecho / con el escudo este antiguo / con el escudo antiguo / escucha / luego / luego me dices lo que quieras / hemos hecho un libro / porque como viene mucha gente a nuestro cole / a ver el castillo del unicornio / pues les vamos a pedir / que abran este libro / que saquen / las hojas Noelia antiguas / que lean lo que pone aquí / que dice / regálame tu firma / y entonces / que nos dejen / mensajes en este libro / para acordarnos de ellos / y dice Sofía / vale / pues yo les dejo un mensaje / y atención ((abre el libro y muestra el mensaje))

-----

214) M1: no esto es una firma / una rúbrica que se llama / los mayores cuando ponemos nuestro nombre / hacemos un garabato encima / una ese o algo encima / y esto se llama rúbrica

215) M2: pero hacemos / un garabato no un rayón / encima eh / no es / no es un rayón que se tacha

216) M1: sí mira / por ejemplo Marga cuando tiene que firmar / un documento / al final pone ((firma en el encerado)) así / y ésta es mi firma / ¿ves?

217) M2: mira mira mira la firma

218) M1: pero no es un garabato / es / raya así / a ver Carmen ¿cómo le haces tú?

(...)

- 223) Santi: y ¿qué es un garabato?
- 224) M1: ¿eh? / no no es un garabato / porque garabato sería tacharlo así / no no / eso no es / mira a Carmen
- 225) M3: yo le hago antes de poner el nombre / ¿eh?
- 226) M2: fíjate / se pone / el garabato / antes de
- 227) M3: así / porque es como una eme de Carmen / larga / y luego ya  
(...)
- 238) M1: pues mirar / éste Pedro / eh éste / eh / Álvaro / esos bordes no son eses / son eh rayas que hacemos los mayores / que todos la hacemos distinta

A pesar de que se detecta esta voluntad de fomentar la comprensión del discurso conjunto, las maestras no cuidan el rigor del discurso conjunto, y pueden incurrir en contradicciones, como ocurre con el uso que M1 y M2 hacen respectivamente de los términos “garabato” y “raya” en 214, 218, 224 y 238 en el fragmento anterior.

Durante la secuencia, también como apoyo para la comprensión conjunta del discurso, se lleva a cabo la lectura de un texto:

- 244) M1: y nos lo va a leer / pues lo voy a leer yo / porque luego / el que quiera leerlo / puede irse al libro de firmas / cogerlo y leerlo cada uno / eh / para sí mismo / pero hoy / para ir más rápido / lo va a leer Marga / y dice “damas y caballeros del castillo del unicornio” / lo pone aquí eh
- 245) M2: somos nosotros eh / somos nosotros
- 246) M1: damas y caballeros del castillo del unicornio
- 247) David: hay caballeros
- 248) Patricia: damas / del castillo
- 249) M1: sigo o lo dejo / sigo o lo dejo
- 250) Varios: sííí
- 251) M2: Beatriz / sigue o lo deja / sigue o lo deja
- 252) M1: sigo o lo dejo
- 253) Varios: sigue
- 254) M1: pues dice / dice / me han gustado mucho / vuestras canciones / el trono / el castillo / lo del alfarero / y el alquimista / tengo que venir otro día a jugar



Observamos también una tendencia a la promoción de la experimentación de la comunicación infantil a partir de la exploración de conceptos que los niños ya conocen:

183) M1: ((llega la cocinera y se produce una interrupción)) yo / propongo una cosa / como hay / un poco de problema / entre las plumas son de un color o de otro / parece que la mayoría / sabéis que son / ponte allí Patricia / al lado de David / parece que la mayoría sabéis / eh o que algunos piensan que son de colores / Carmen porqué / cuando vayan a investigar lo de / lo de la tinta / china / a ver si también / podéis mirar / y enteraros en los libros / si investigáis a ver cómo eran las plumas / cómo hacían la punta / porque / las señas hemos puesto / ((interrumpe para quitarle un juguete a un niño))

184) M2: sí porque porque si no

185) M1: mirar / yo sé / que a veces las plumas / tienen ((coge la pluma del libro de firmas)) / en la parte de arriba / lo que hace cosquillas esto / esto que hace así como cosquillas

186) Eva: y ¿qué tiene abajo?

187) M1: pues en la parte de abajo las plumas / cuando coges una de una gallina o de un pájaro / ves que tiene

188) Raúl: tienen el palo de XXX

189) M2: ((a Luis)) Luis / qué haces / siéntate

190) M1: no es un palo / es como un tubo / pero lo tendréis que mirar / a ver si encontráis alguna pli / alguna pluma / y lo miráis / y está duro

191) M2: ay mira / Germán tiene gallinas / a lo mejor nos puede ayudar

La voluntad de generar la exploración de los conceptos desde los conocimientos previos de los niños llevan a las maestras a no exigir la reelaboración de sus intervenciones, de modo que, aunque se cuide el hilo del discurso, no hay una promoción de la reflexión en la acción sobre el desempeño discursivo infantil. Por esto, se respeta el discurso de los niños, como muestra el siguiente ejemplo en que no se promueve la reelaboración de la intervención de Germán en 196 a pesar de su falta de precisión léxica:

193) M1: ¿nos puedes traer / nos puedes traer una pluma de pollo Germán?

194) Germán: es que XXX

195) M1: pregúntaselo a mamá

196) Germán: es que / les tengo que cortar el pelo

197) M1: por eso / pero le puedes preguntar a mamá / a ver si nos puede / o a papá / o a tus tíos / a ver si nos pueden conseguir / una pluma para verla / ¿vale?

En otros casos en que el discurso se centra en los conceptos, sí se exige una reelaboración, que se orienta más al establecimiento de aprendizajes que a la calidad del discurso que los vehicula:

- 49) M1: ¿habíais / habían descubierto el boli?
- 50) Germán: sí
- 51) M1: ¿el boli?
- 52) Germán: lo descubrí yo
- 53) M2: no escucha
- 54) M1: ¿en la época de los castillos había bolis?
- 55) Irene: plumas
- 56) Marta: plumas
- 57) M1: ah / porque ya creí que me habíais engañado / que vinisteis contándomelo / ((a Pedro A., que se ha levantado)) Pedro

Por tanto, las maestras son receptoras de las aportaciones infantiles, y reguladoras de sus aprendizajes, más que oyentes cualificadas.

Respecto de la gestión de los turnos de palabra, las maestras buscan la construcción conjunta del discurso sin control de turnos, de modo que corresponde a los niños la iniciativa de participar en un discurso que resulta exigente por su agilidad y especialización. Las maestras, aplican estrategias para la regulación de esa participación, como la exigencia de ponerse en pie para hablar:

- 79) M1: se pone de pie y escuchamos / se pone de pie y escuchamos / ((a Roberto)) dame ese cacharro que le guardo / luego te le devuelvo / ¿vale cariño?
- 80) David: ¿cacharro?
- 81) M1: sí / cosa / chisme
- 82) M2: a ver Elena
- 83) Elena: es que escribían con una pluma

Esta exigencia pronto se sustituye por la de levantar la mano, que no resta tanta agilidad al discurso:

144) M2: el que no levante la mano no va a hablar / primero Marta y luego Natalia que está ahí muy callada / y escuchando y pensando

El control del grupo resulta de la dinámica seguida, y se apoya en la presencia silenciosa de la tercera maestra (M3). Con todo, en algunas ocasiones es preciso intervenir para conseguir el ambiente de escucha mutua necesario para continuar. La intervención puede realizarse de manera velada, como en el primer ejemplo, o más evidente, como muestran el segundo y el tercero de los ejemplos propuestos:

132) M2: sch / sch Marga

133) M1: los pollos

134) M2: Marga ha hecho una pregunta

-----

10) M2: sch / a callar a callar / que vamos a colocarlo

-----

44) M2: no / de uno en uno / de uno en uno / de uno en uno / que si no no nos enteramos / encima hoy / Luisa está un poco dormida /

Las maestras son las responsables de la gestión de la interacción, y no se fomenta claramente la gestión autónoma del discurso por parte de los niños. A pesar de esto, el hecho de que las maestras moderen las discusiones que se generan en el grupo supone un primer andamiaje del debate de grupo en el contexto semiformal de la Asamblea:

118) M1: oye vamos a ver / y ¿sólo habría plumas / sólo habría plumas azules? / ¿o habría plumas de otros colores? / a ver María / sch / a ver vamos a escuchar / vamos a escuchar / a alguien más Germán / a ver / vamos a escuchar a / a María a ver

119) María: había amarillas normalmente

120) M1: eran amaril / y por que lo sabes tú que eran amarillas / normalmente

121) María: porque los pollos son amarillos

122) Raúl: XXX

123) M1: a ver no / sch / un momentín tú has dicho tu opinión / vamos a escuchar lo de los demás / María dice que amarillos / Álvaro decía que marrones

- 124) M2: Begoña / Begoña qué dice  
125) M1: Germán dice que de colores / Begoña

Con todo, la falta de conciencia del valor de esta intervención, o de intención de promover un debate, así como la dependencia del contexto inmediato provocan que no se establezca ese debate en autonomía entre los iguales.

La secuencia se dirige a promover el aprendizaje de conceptos en socialización, de modo que la didáctica de la lengua oral permanece implícita. Con todo, las maestras ofrecen un contexto enriquecedor a los niños, sobre todo en términos de comprensión y reflexión conceptual.

#### IV.3.3.3.2. Secuencia 2

La secuencia 2 sigue manteniendo una relación con el PT que están desarrollando los niños, que resulta positiva para la didáctica de la lengua oral, pues a propósito del Proyecto se genera una dinámica emergente de experimentación comunicativa, dirigida a que los niños recuerden una experiencia de un día pasado. Así, la lengua oral adquiere una presencia explícita como objeto de enseñanza y aprendizaje, pero en una dimensión extensiva.

Las maestras generan la necesidad de relatar un acontecimiento pasado a un interlocutor concreto:

- 302) M1: pero la vamos a narrar / Pablo / cuéntale a Susana / qué inauguramos ayer

De este modo, favorecen la significatividad de la comunicación, y median para el logro de un relato construido por los niños que pueda ser eficaz y adecuado. Sin embargo, no hay una secuenciación de la actividad que permita hablar de una didáctica intensiva, sólo una referencia implícita y contradictoria a la planificación en 309:

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 307) M1: el salón del trono / sch / David / David / ven aquí un momento / ponte de pie / sch sch / ponte de pie y cuéntanos / qué hubo en el salón del trono ayer / para inaugurar el salón del trono qué hicimos / ¿te quieres sentar Natalia? / a ver
- 308) M2: venga David
- 309) M1: ¿quién ayuda a David a pensar lo que pasó ayer?

No se dan modelos de discurso, pero sí hay una frecuente facilitación y promoción de la comprensión infantil:

- 307) M1: el salón del trono / sch / David / David / ven aquí un momento / ponte de pie / sch sch / ponte de pie y cuéntanos / qué hubo en el salón del trono ayer / para inaugurar el salón del trono qué hicimos / ¿te quieres sentar Natalia? / a ver  
-----
- 312) M1: llegó nuestra amiga Sofía / nos sentamos en el corro / os ayudo a empezar / y qué paso después  
-----
- 320) M1: ¿no lo habéis visto? / cuando llegó Sofía y hicimos la asamblea / lo primero de todo que le hicimos / qué fue  
-----
- 330) M1: de dónde están escritas
- 331) M2: de dónde las hemos sacado esas canciones  
-----
- 335) M2: de qué / de qué / a ver si os doy ideas  
-----
- 343) M1: sí / y después de cantarla las canciones / qué la dijimos / Sofía tenemos  
-----
- 351) M1: que si quería ser qué
- 352) Santi: °(reina)°
- 353) M1: ponte de pie y quita la mano de la boca que si no no se oye / y Noelia se sienta / y / qué nos dijo / quería ser reina o no quería ser reina  
-----
- 356) M1: quería ser reina / y qué la pusimos en la cabeza Pedro
- 357) Pedro ((y varios más )): una corona
- 358) M1: la corona / cuál / la de perlas o la de rey
- 359) Varios: la de perlas
- 360) M1: claro
- 361) M2: la de rey XXX
- 362) M1: pero qué dijo ella / huy la corona es muy bonita / pero qué // pero necesito

-----  
394) M2: claro / para / para elegir / porque había problemas / Natalia / Natalia para elegir / cuál de los dos se ponía / qué hicimos hija  
-----

407) M1: lo eligió Irene / efectivamente / y luego contamos

Las maestras promueven las intervenciones infantiles, y las aceptan inmediatamente sin demandar reelaboración reflexiva por parte de los niños. El hecho de que los niños relaten una acción pasada conlleva que las maestras esperen que puedan referirse a ella inmediatamente, con la facilitación necesaria. Así, no hay una promoción de la reflexión para la reelaboración del discurso, más allá de la exigencia de intercomprensión y la necesidad adecuarse a la secuencia de los hechos:

313) Marta: pues que fuimos al salón del trono

314) M1: no / perdona pero no

315) Lucas: que fuimos a / al patio a cantar

316) M2: eso fue lo último

317) M1: pues no / perdona / pero eso fue después

318) M2: huy huy huy / están peor que la seño hoy / ¿eh?

319) David: no lo hemos visto

320) M1: ¿no lo habéis visto? / cuando llegó Sofía y hicimos la asamblea / lo primero de todo que le hicimos / qué fue

Así, el discurso infantil es respetado, como muestra este fragmento del discurso en que Beatriz, una de las niñas de tres años, interrumpe con una serie de observaciones no adecuadas por no ser pertinentes, pero que consigue incorporar al discurso conjunto por la fórmula que utiliza para empezar, que lleva a las maestras a atenderla sin dudarle:

408) Beatriz: yo tengo un problema

409) M2: ¿tienes un problema?

410) Beatriz: sí

411) M2: *sch* / Beatriz tiene un problema

412) Beatriz: que yo tengo un XXX

413) M1: *sch* / Pedro // a ver Beatriz / qué

414) M2: Natalia / Beatriz tiene un problema

415) Beatriz: que yo tengo un gusano que tiene patas

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 416) M1: pero eso no es un problema / eso es una gozada / eso es una suerte  
417) M2: eso no es ni un problema ni una suerte / es un descubrimiento científico  
418) M1: también / además de la gozada y de la suerte  
419) M2: un gusano que tenga patas es / bueno  
420) M1: Beatriz nos lo tienes que traer / ¿dónde lo tienes hija?  
421) Beatriz: en casa está durmiendo  
422) M1: ¿nos lo puedes traer un día para enseñárnosle porfa?  
423) Beatriz: ((asiente con la cabeza))  
424) M1: vale  
425) Beatriz: pero / pero está muerto ya porque lo ha pisado mamá  
426) M1: ¿ya no podemos verle?

Al haber aceptado la primera intervención de la niña y haber promovido su continuidad, ésta se integra en la tendencia habitual de exigir una eficacia y adecuación suficiente para la intercomprensión, e incluso se promueve la reflexión sobre los conceptos planteados por la niña, aunque de forma implícita, y recurriendo a la ironía, cuando el discurso infantil se aleja claramente de la lógica adulta:

- 417) M2: eso no es ni un problema ni una suerte / es un descubrimiento científico  
418) M1: también / además de la gozada y de la suerte  
419) M2: un gusano que tenga patas es / bueno

Las maestras están constantemente presentes en la interacción; no promueven la autonomía de los niños en la gestión del discurso. Se da un caso en que una niña toma la iniciativa de interactuar con otra en el discurso principal, pero enseguida se produce la mediación de M2, que de este modo cierra esa comunicación:

- 428) M1: ¿ya no podemos verle?  
429) Beatriz: ((niega con la cabeza))  
430) Elena: pero le puedes traer en / en una jaula / o en una pecera de los peces o algo / para verle  
431) M2: dice que lo ha pisado su mamá

Respecto de la gestión de la interacción, las maestras buscan la construcción conjunta del discurso sin control de turnos. Sin embargo, observamos que esta tendencia se rompe a partir de 370, cuando la maestra señala quién debe participar:

370) M1: Lucía / y qué trajimos

371) Lucía: un vestido

A partir de este momento no admite que los niños no se ajusten a los turnos que va marcando:

378) M1. ¿cómo eran los vestidos Luis?

379) Beatriz: rosa y

380) M1: hombre Luis muy buenas / ¿qué tal estás Luis? / ¿te llamas Luis? / ¿te llamas Luis?

-----  
384) M1: entre los dos / Luis y Beatriz / entre los dos

-----  
394) M2: claro / para / para elegir / porque había problemas / Natalia / Natalia para elegir / cuál de los dos se ponía / qué hicimos hija

395) Raúl: a votar al que

396) M2: Natalia / se nos han cambiado de nombre todos

-----  
399) M2: ((a Natalia, que ha permanecido callada)) ¿no quieres? / bah pues venga / nos lo cuenta / nos lo cuenta Raúl / qué hicimos

En 402 vuelve a invertirse la tendencia, y se desvanece el control de turnos:

402) M1: ¿y cuál ganó?

403) Marta: el rosa

404) M1: y la valía o no la valía

405) Varios: sííí

En conclusión, se trata de una secuencia muy controlada por las maestras que, al considerar que los niños van a relatar algo que han vivido, complementándose entre ellos y apoyados por ellas como gestoras de la interacción, buscan la construcción de un discurso ágil y preciso, basado en la eficacia inmediata de las aportaciones de los niños.

En resumen, en esta sesión de Asamblea se ha generado, a partir de una propuesta lúdica, un discurso conjunto dirigido a la comprensión de conceptos



relacionados con el desarrollo del PT sobre *Los Castillos* en el que trabajan los niños, y a continuación, evoluciona hacia otra propuesta, en la que el discurso oral resulta más objetivado, puesto que es necesario implicarse conjuntamente en la narración de un hecho pasado para alguien que no lo ha vivido. Durante toda la sesión las maestras buscan implicar a todo el grupo facilitando la comprensión del discurso, y buscando al tiempo la agilidad y la naturalidad del mismo.

#### **IV.3.3.4. Sesión 4**

La sesión registrada se divide en dos secuencias cuya organización difiere notablemente, hasta el punto que debemos considerar dos contextos diferenciados para explicarla. La sesión, sin embargo, se desarrolla consecutivamente en el tiempo, a primera hora de la mañana. Durante la primera secuencia, 31 de los 35 niños del colegio se sientan en corro en el lugar habitual de reunión del aula grande. Las tres maestras se ocupan en equipo de gestionar la interacción en el grupo, adoptando cada una de ellas un rol: Marga (M1) y Luisa (M2) interviene para hacer propuestas y mediar en la interacción, y Carmen (M3) se ocupa silenciosamente de mantener el control en el grupo. En la segunda secuencia, 9 niños agrupados por su edad (4 años) y una de las maestras (M3) se reúnen en una de las aulas pequeñas, la clase roja.

Aparte de esta diferencia organizativa, las secuencias se distinguen también por su temática y objetivos. Las dos están relacionadas con el desarrollo del PT sobre *Los Castillos*, pero de diverso modo: en la primera secuencia, que se estructura en los intercambios 1y 2, se da la palabra a los niños que quieran comunicar alguna cosa relacionada con el Proyecto al resto del grupo, y en la segunda, que se corresponde con el intercambio 3, los niños y la maestra conversan para contextualizar una actividad que van a desarrollar a continuación.

##### **IV.3.3.4.1. Secuencia 1**

En la primera secuencia de la sesión, gestionada por las tres maestras en equipo, no hay una dependencia directa del PT, sino que a propósito del trabajo que se ha

venido desarrollando se genera una dinámica que provoca la presencia explícita de la lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje, y, por tanto, un tratamiento didáctico explícito, en una dimensión extensiva.

Las maestras hacen notar con frecuencia la significatividad de la comunicación, y por tanto la objetivación de la lengua oral, aludiendo a la necesidad de uno de los niños de comunicar algo al resto, que lo ignoran:

3) M1: enseña a tus amigos / lo que nos has traído

-----

15) M1: ese escudo cuéntales a tus amigos / dónde lo conseguiste

-----

140) M1: qué es eso Evuca / a ver cuéntanos

-----

144) M1: unos escudos / ah ¿para el concurso de escudos son? / a ver / enséñanoslos / qué has hecho

Sin embargo, no hay una secuencia establecida de contextualización, planificación, selección y desarrollo de los contenidos temáticos y textualización que nos permita hablar de una didáctica intensiva. De hecho, aunque las maestras saben de antemano lo que los niños van a exponer, no se ha trabajado una planificación de la exposición, sino que este conocimiento sirve para que las maestras velen por el desarrollo del discurso en el transcurso de la acción.

Sí debemos destacar que las maestras ofrecen modelos de discurso dirigidos a preparar la comprensión infantil:

16) Pedro M.: eh / lo conseguí en la feria

17) M2: en la feria medieval / pero de cuándo

18) Pedro M.: ((hace gestos))

19) M1: de hace mucho / mucho mucho tiempo

-----

225) Roberto: hay que ponerle en la clase roja / no allí

226) M1: ¿por qué hijo?

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

227) Roberto: porque / donde tiene que estar / tiene que ser allí porque / eh / en mi cuento están / eh / allí

39) M3: ¿en el salón del trono / están en tu cuento?

-----  
45) M1: pues dice / dice / Roberto / que si nos dejas ponerle en el salón del trono / porque dice que es que / eh / el escudo está en el salón del trono / ¿nos dejas ponerle en el salón del trono?

-----  
58) M2: pero / sch / tiene / tiene / tiene una / tiene una joya / y grabados medievales / ¿eh? / en plata y oro / igual

-----  
83) M2: ésta tiene una / una / otra piedra / una esmeralda ¿eh? / y está mellada además / ésta ha ido con muchas letras ¿eh? / y pintada a mano / oye mirar / ésta no es lisa de / de / mmm de filo / ésta tiene filo de dientes / que también los había / bueno / ¿ésta tiene también poderes?

Asimismo, estos ejemplos permiten ver que las maestras están ejerciendo de oyentes cualificadas, puesto que hay una voluntad de enriquecer el discurso infantil. Con todo, encontramos que ese esfuerzo se centra en lo más conceptual del sistema lingüístico, es decir, en enriquecer el repertorio léxico de los niños.

También debemos subrayar que la intervención de las maestras se dirige a la experimentación, puesto que se espera que los niños que toman la palabra se enfrenten al reto de exponer información, y no se les facilita excesivamente el trabajo. Con todo, al mismo tiempo se respeta la particularidad del discurso infantil:

63) M1: de qué es esa joya / ¿tiene poderes esa joya o qué?

64) Pedro M.: sí pero / no ech / no echa rayos / porque / eh / no está XXX

65) M1: ah

66) M2: no echa rayos / no echa rayos / tiene poderes / pero no echa rayos

67) M1: ah

-----  
147) Eva: esto es / un columpio / eh / flores por aquí / este es un dragón / que estaba comiendo cajas

148) M2: ¿comiendo cajas?

149) Eva: sí

150) M2: o sea / que hay dragones que comen cajas / bueno bueno

Respecto de la gestión de la interacción, se da un protagonismo a dos de los niños que quieren participar, o que hayan aportado algo a la clase y deban explicarlo. Esto se asemeja a una organización radial, pero en este caso no resulta artificiosa, sino que se hace significativa al marcar que las intervenciones de los dos niños que participan se dirigen al grupo:

- 3) M1: enseña a tus amigos / lo que nos has traído  
-----  
15) M1: ese escudo cuéntales a tus amigos / dónde lo conseguiste  
-----  
140) M1: qué es eso Evuca / a ver cuéntanos  
-----  
144) M1: unos escudos / ah ¿para el concurso de escudos son? / a ver / enseñanoslos / qué has hecho

El protagonismo de los niños que intervienen se subraya al no permitir o ignorar las intervenciones fuera de turno, durante la exposición de Pedro:

- 5) Eva: no ese ya le tenía  
6) M1: no no pero que cuente (...)  
-----  
55) M1: ¿también te la compraron?  
56) David: que corta  
57) Lucas: tiene XXX para poner en la punta  
58) M2: pero / sch / tiene / tiene / tiene una / tiene una joya / y grabados medievales / ¿eh? / en plata y oro / igual  
-----  
92) M2: claro claro / sí / sí porque vale que nos deje el escudo / pero las espadas también / yo creo que es demasiado / ¿eh?  
93) Niño n.i.: a mi me / a mí me tienes que dejar una  
94) M1: muchísimas gracias Pedro  
-----  
128) M1: bueno a la tarde / sólo / sólo queremos que nos prestes / el  
129) Varios: el escudo  
130) M1: el unicornio

Y también durante la exposición de Eva:

- 176) M1: ¿qué es?
- 177) Eva: es un diablo
- 178) Raúl: un diablo
- 179) Roberto: a ver a ver
- 180) Elena: el diablo de Tasmania
- 181) M1: / vale / pues coge / dame los dos Evita

Hay algunos casos en que se integran intervenciones fuera de turno cuando se considera que quien está hablando, en este caso, Pedro, ha terminado:

- 21) M1: a que sí / y fijaros qué escudo es / el escudo de qué
- 22) Varios: del unicornio
- 23) M1: ¿y nosotros qué tenemos?
- 24) Varios: la bandera del unicornio
- 25) Álvaro: el castillo del unicornio
- 26) M1: ¿y el castillo de quién es?
- 27) Varios: del unicornio
- 28) M1: entonces / ¿nos lo vas a dejar Pedro / para ponerlo en el castillo / una temporada?
- 29) Álvaro: y nuestro
- 30) Pedro M.: ((asiente con la cabeza))
- 31) M1: ¿sí nos vas a dejar el escudo? / ((entra el encargado del comedor – se saludan)) / fijaros bien eh
- 32) M2: qué bonito / muy bonito
- 
- 69) M1: muy chula Pedro
- 70) Raúl: hay otra
- 71) M2: ¿hay otra?
- 72) Pedro M.: ((asiente con la cabeza))
- 
- 88) Roberto: hay que ponerlas en el medio / en el medio del trono

También se da protagonismo a otros niños si intervienen de forma relevante:

- 34) Roberto: hay que ponerle en la clase roja / porque / yo lo sé
- 35) M1: ¿que qué?

- 36) Roberto: hay que ponerle en la clase roja / no allí
- 37) M1: ¿por qué hijo?
- 38) Roberto: porque / donde tiene que estar / tiene que ser allí porque / eh / en mi cuento están / eh / allí
- 39) M3: ¿en el salón del trono / están en tu cuento?
- 40) Roberto: ((asiente con la cabeza))
- 41) M1: ¿los escudos? /
- 42) Roberto: ((asiente con la cabeza))
- 43) M1: ah / pues
- 
- 59) Pedro A.: / es / es una joya de / de / mágica
- 60) M1: Pedro / a ver Pedro / ¿de qué es la joya hijo?
- 61) Pedro A.: ¿de qué es / Luisa?
- 62) M2: ((a Pedro A.)) yo no sé / no lo sé hijo
- 63) M1: de qué es esa joya / ¿tiene poderes esa joya o qué?

Las maestras son las gestoras del discurso, y pueden mediar en la interacción entre los iguales, como en 45 – 47, o 70 – 71:

- 31) M1: ¿sí nos vas a dejar el escudo? / ((entra el encargado del comedor – se saludan)) / fijaros bien eh
- 32) M2: qué bonito / muy bonito
- 33) M1: mirar qué cola más elegante tiene / ¿eh?
- 34) Roberto: hay que ponerle en la clase roja / porque / yo lo sé
- 35) M1: ¿que qué?
- 36) Roberto: hay que ponerle en la clase roja / no allí
- 37) M1: ¿por qué hijo?
- 38) Roberto: porque / donde tiene que estar / tiene que ser allí porque / eh / en mi cuento están / eh / allí
- 39) M3: ¿en el salón del trono / están en tu cuento?
- 40) Roberto: ((asiente con la cabeza))
- 41) M1: ¿los escudos? /
- 42) Roberto: ((asiente con la cabeza))
- 43) M1: ah / pues
- 44) David: en la pared
- 45) M1: pues dice / dice / Roberto / que si nos dejas ponerle en el salón del trono / porque dice que es que / eh / el escudo está en el salón del trono / ¿nos dejas ponerle en el salón del trono?

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 46) Pedro M.: ((asiente con la cabeza))  
47) M1: dice Pedro que nos deja / bueno pues luego en el recreo entonces / le ponemos ahí arriba / porque claro es que es verdad / el castillo es del unicornio / en el salón del trono se tiene que saber también que es que es el castillo del unicornio

- 69) M1: muy chula Pedro  
70) Raúl: hay otra  
71) M2: ¿hay otra?  
72) Pedro M.: ((asiente con la cabeza))

- 88) Roberto: hay que ponerlas en el medio / en el medio del trono  
89) M1: ya / pero ésas son de Pedro  
90) M2: son de Pedro  
91) M1: y son para jugar / entonces / yo creo que / podemos fijarnos en el modelo / y podemos fabricar unas nosotros

Sin embargo, ignoran los casos en que la interacción entre los iguales se da independientemente de ellas:

- 92) M2: claro claro / sí / sí porque vale que nos deje el escudo / pero las espadas también / yo creo que es demasiado / ¿eh?  
93) Niño n.i.: a mi me / a mí me tienes que dejar una

Incluso pueden penalizar estas interacciones que escapan a su control:

- 116) M2: ¿el qué hijo? / o sea que se compraron un gorro cada uno / cuéntales ((a Pedro A., que se dirige a Pedro M.)) / que te calles / cotorro

- 145) Eva: esto / éste / que es / Roberto ((que se ha levantado a mirar el papel))  
146) M1: Roberto / ¿te sientas?  
147) Eva: esto es / un columpio / eh / flores por aquí / este es un dragón / que estaba comiendo cajas

Por tanto, podemos considerar que no hay una promoción clara de la interacción autónoma entre los iguales. Con todo, es interesante constatar que las maestras están distinguiendo el eje maestras / grupo y velan por la unión de éste:

3) M1: enseña a tus amigos / lo que nos has traído

-----

5) M1: ese escudo cuéntales a tus amigos / dónde lo conseguiste

-----

140) M1: qué es eso Evuca / a ver cuéntanos

-----

144) M1: unos escudos / ah ¿para el concurso de escudos son? / a ver / enséñanoslos / qué has hecho

Por último, el control del grupo es resultante, y aunque en algunas ocasiones es preciso explicitarlo, esto ocurre por un exceso de motivación de los niños.

97) M2: que te sientes Pedro A. / que cuando hemos traído lo tuyo lo hemos mirado muy bien

98) M1: pues un día de éstos / vais a conseguir / que no se quiera marchar la gente del cole / ¿eh chavales?

99) M2: a ver / siéntate qué pasa / siéntate Óscar / siéntate Óscar / no esto ya lo hemos mirado / siéntate / sch / a ver y esto qué es / que ya nos lo hemos / ya te lo hemos visto / pero cuéntanos / ¿de dónde es esto?

-----

112) M2: y además muévete / muévete así / así / que tiene cascabelitos / ((a Pedro A.)) que te sientes / pesado

113) Pedro M.: mi hermana de dragón

114) M2: tu hermana de dragón / ya la veía yo la pinta un poco de dragón ((gesticula))

115) Pedro M.: XXX XXX

116) M2: ¿el qué hijo? / o sea que se compraron un gorro cada uno / cuéntales ((a Pedro A., que se dirige a Pedro M.)) / que te calles / cotorro

-----

146) M1: Roberto / ¿te sientas?

En resumen, la secuencia se dirige a promover la expresión oral significativa de niños que, mostrando voluntad de participar y teniendo algo que comunicar al grupo, adquieren un protagonismo en el discurso que las maestras apoyan, al tiempo que fomentan la escucha comprensiva del resto de los niños del grupo.



#### IV.3.3.4.2. Secuencia 2

En la segunda secuencia, 9 de los niños de 4 años del colegio se reúnen con una de las maestras (M3) en una de las aulas pequeñas, en particular, en la que denominan “clase roja”. En esta aula, como resultado del trabajo desarrollado mediante el PT sobre *Los Castillos*, han montado sobre una tarima en el fondo del aula un salón del trono en el desarrollan juego simbólico, y, al otro lado de la clase, han establecido el taller del alquimista, otro espacio para la exploración y el juego simbólico.

Esta secuencia tiene una relación estrecha con el Proyecto de Trabajo, pues en ella se fomenta la reflexión sobre conocimientos adquiridos a través de la actividad derivada del PT, con el fin de contextualizar un juego que van a desarrollar en el Taller del Alquimista. La didáctica de la lengua oral permanece implícita.

Con todo, la dinámica que se genera supone un reto comunicativo para los niños, que es gestionado por la maestra de la siguiente forma: en primer lugar, no hay ofrecimiento de modelos de discurso, más allá del que se ofrece con el pretexto de la lectura de una receta:

- 245) M3: de cuando / de cuando los alquimistas / trabajaban  
246) Elena: que hacían magia / hacían magia  
247) M3: sch / que dice la receta / atentos que lo vais a hacer vosotros / dice la receta / necesitamos un poco de vinagre  
248) Todos: ((se estremecen)) ohhhh  
249) M3: necesitamos / polvo / de fantasmas  
250) Todos: ((se estremecen)) ohhhh  
251) M3: venga / voy a ver si en el laboratorio tengo / esos ingredientes / vamos a ver si en el taller del alquimista / hay esos ingredientes

La lectura se orienta a la promoción de la comprensión infantil, así como los siguientes fragmentos del discurso:

- 223) M3: hacían pócimas y limpiaban cosas / ¿no?

- 224) Eva: las pócimas / cogían / a / un / un algodón o algo / luego / le echaban la pócima / lo limpiaban / y empezaban a fregar todo lo que se les / había caído / y los jarrones / cogían / una fregona o algo / y lo fregaban
- 225) M3: o sea que las pócimas eran / como / deter / ¿como jabones para limpiar?
- 226) Eva: sí / sí
- 227) M3: ¿no eran
- 228) Roberto: sí
- 229) M3: para tomar / entonces?
- 230) Eva: ((niega con la cabeza y con el dedo))
- 231) M3: no eran para tomar
- 
- 237) M3: Lucas / los fantasmas son muy asustadizos / que quiere decir / que cuando oyen mucho ruido / fffffssss / °(se van)° / y hay que estar muy calladito /

Por otro lado, la maestra interviene para promover la experimentación relacionada con el aprendizaje conceptual:

- 187) M3: ¿verdad que no David? / ¿tú sabes lo que es un alquimista?
- 
- 197) M3: no / a ver Lucas / ¿tú sabes Lucas / lo que es un alquimista?
- 
- 205) M3: y ¿qué hace ese señor?
- 
- 219) M3: Santi que tiene la mano levantada / cuéntale a Eva / lo que hacían los alquimistas con las pócimas
- 
- 225) M3: o sea que las pócimas eran / como / deter / ¿como jabones para limpiar?
- 
- 229) M3: para tomar / entonces?

Podemos observar que ese aprendizaje conceptual no queda establecido en función de la lógica adulta, ni tampoco abierto para más experimentación:

- 225) M3: o sea que las pócimas eran / como / deter / ¿como jabones para limpiar?
- 226) Eva: sí / sí
- 227) M3: ¿no eran
- 228) Roberto: sí

#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 229) M3: para tomar / entonces?  
230) Eva: ((niega con la cabeza y con el dedo))  
231) M3: no eran para tomar  
232) Elena: porque el XXX  
233) M3: bueno pues vamos a hacer nosotros hoy / escuchad ¿eh? que es que es muy / que hay que estar muy concentrados / no / vamos a hacer hoy / Roberto / una / una pócima / °(con polvo / de fantasmas)° / y entonces

Pero es interesante el hecho de que se observa una búsqueda de acercamiento del discurso infantil al adulto, pero dentro de un marco lúdico, en que los conceptos se experimentan, no se definen:

- 233) M3: bueno pues vamos a hacer nosotros hoy / escuchad ¿eh? que es que es muy / que hay que estar muy concentrados / no / vamos a hacer hoy / Roberto / una / una pócima / °(con polvo / de fantasmas)° / y entonces  
234) Todos: hala hala ohhhh ((aplauden))  
235) M3: sch / no no / quietos quietos / los fan  
236) Lucas: yo quiero la pócima  
237) M3: Lucas / los fantasmas son muy asustadizos / que quiere decir / que cuando oyen mucho ruido / fffffssss / °(se van)° / y hay que estar muy calladito /  
238) Lucas: pues otros también dan mucho ruido  
239) M3: para que los fantasmas / Lucas / escúchame que no vas a saber cómo se hace / sch / ¿queréis saber cómo se hace la pócima?  
240) Todos: sííí  
241) M3: voy a traer el libro / °(el libro mágico)° / donde he encontrado esa pócima / y esos polvos ((los niños esperan en silencio aunque alguno (Lucas; Marina, David, Roberto) cuchichea y ríe - están nerviosos. M3 vuelve con un libro grande))  
242) Roberto: es casi igual que el mío / pero  
243) M3: éste es un libro de alquimista / es muy antiguo muy antiguo  
244) Lucas: de los magos  
245) M3: de cuando / de cuando los alquimistas / trabajaban  
246) Elena: que hacían magia / hacían magia  
247) M3: sch / que dice la receta / atentos que lo vais a hacer vosotros / dice la receta / necesitamos un poco de vinagre  
248) Todos: ((se estremecen)) ohhhh  
249) M3: necesitamos / polvo / de fantasmas  
250) Todos: ((se estremecen)) ohhhh

251) M3: venga / voy a ver si en el laboratorio tengo / esos ingredientes / vamos a ver si en el taller del alquimista / hay esos ingredientes

La maestra cumple la función de recibir y aceptar las aportaciones infantiles; no hay un enriquecimiento del discurso ni una reflexión sobre el propio desempeño, sino que se busca el trabajo exploratorio con los conceptos, de forma que puede haber un enriquecimiento del léxico, pero no una promoción de la reflexión y la reelaboración del discurso infantil.

Respecto de la organización de los turnos de habla, observamos que hay momentos en que la maestra pide la participación de niños concretos:

183) M3: bueno ¿sabéis / Lucas / ¿tú sabes lo que es un alquimista?

-----

187) M3: ¿verdad que no David? / ¿tú sabes lo que es un alquimista?

-----

197) M3: no / a ver Lucas / ¿tú sabes Lucas / lo que es un alquimista?

-----

203) M3: es un señor / es un señor / un alquimista es un señor / ¿verdad Santi?

-----

219) M3: Santi que tiene la mano levantada / cuéntale a Eva / lo que hacían los alquimistas con las pócimas

A pesar de esto, la secuencia se percibe como orientada hacia la construcción conjunta del discurso, sin control de turnos; de hecho, la mención constante de los nombres de los niños por parte de la maestra se corresponde más con una estrategia de control, propia de la situación de encontrarse sola con el grupo:

233) M3: bueno pues vamos a hacer nosotros hoy / escuchad ¿eh? que es que es muy / que hay que estar muy concentrados / no / vamos a hacer hoy / Roberto / una / una pócima / °(con polvo / de fantasmas)° / y entonces

-----

237) M3: Lucas / los fantasmas son muy asustadizos / que quiere decir / que cuando oyen mucho ruido / fffffs / °(se van)° / y hay que estar muy calladito /

-----

*Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3*

239) M3: para que los fantasmas / Lucas / escúchame que no vas a saber cómo se hace / sch / ¿queréis saber cómo se hace la pócima?

La maestra gestiona el discurso, pero parece querer dar más autonomía a los niños, y en 214 parece que va a desplegar estrategias para ello, pero finalmente se inhibe frente a la fuerza de la iniciativa de Eva en 224:

- 206) Lucas: hacen pócimas  
207) Roberto: hacen pócimas  
208) Eva: hacen pócimas para / para que se lo beba la gente  
209) M3: hacen pócimas  
210) Lucas: no / no porque / porque no  
211) Elena: sí / para para divertirse ((ríe))  
212) Lucas: no  
213) Rodrigo: sí / hacen pócimas  
214) M3: a ver / no estamos ahí de acuerdo / dice Eva que son para que se beba la gente /  
215) Varios: sí  
216) Varios: no  
217) M3: pero mira  
218) Eva: para curárselos  
219) M3: Santi que tiene la mano levantada / cuéntale a Eva / lo que hacían los alquimistas con las pócimas  
220) Santi: es que / lo / los alquimistas los / eh / li li li limpiaban / la la gente que / que / que tiraba las cosas  
221) M3: lo limpiaban / pero con las pócimas qué hacían  
222) Eva: no  
223) M3: hacían pócimas y limpiaban cosas / ¿no?  
224) Eva: las pócimas / cogían / a / un / un algodón o algo / luego / le echaban la pócima / lo limpiaban / y empezaban a fregar todo lo que se les / había caído / y los jarrones / cogían / una fregona o algo / y lo fregaban  
225) M3: o sea que las pócimas eran / como / deter / ¿como jabones para limpiar?  
226) Eva: sí / sí  
227) M3: ¿no eran  
228) Roberto: sí  
229) M3: para tomar / entonces?  
230) Eva: ((niega con la cabeza y con el dedo))  
231) M3: no eran para tomar

Esta breve secuencia está encaminada a poner en práctica conceptos adquiridos a través del desarrollo del Proyecto de trabajo que está en marcha, insertados en un marco lúdico y por ello contemplados desde la lógica infantil.

El conjunto de la sesión se establece en relación con el desarrollo del Proyecto de Trabajo, dando lugar a dos secuencias cuyas posibilidades para la didáctica de la lengua oral varían: la primera permite el trabajo explícito para la mejora de la competencia comunicativa infantil, que permanece en una dimensión extensiva, mientras que la segunda se corresponde con un planteamiento implícito, en que el interés por la contextualización lúdica de contextos guía la acción. En ambos casos observamos una falta de estrategias para la promoción de la reflexión sobre el discurso, así como un constante control docente sobre la interacción, que impide el desarrollo de interacción autónoma entre los iguales.

#### **IV.3.3.5. Sesión 5**

Esta sesión se divide en dos secuencias, muy distintas desde el punto de vista organizativo, de modo que debemos hablar de contextos diferentes para cada una de ellas. Además, no se produjeron consecutivamente en el tiempo, sino que la primera secuencia se dio a primera de la mañana y la última, antes de salir.

Durante la primera secuencia registrada, que se corresponde con 6 intercambios (1 – 6), el grupo de niños de 3, 4 y 5 años del colegio se encuentra sentado en corro en el aula más grande del colegio. Concretamente, 32 de los 35 niños de la escuela se reúnen acompañados por dos de las maestras, Luisa (M2) y Carmen (M3). La segunda secuencia, que se estructura en 6 intercambios (7 – 12), muestra la reunión de una de las maestras, Luisa (M3), con el grupo de niños que pertenece a la clase roja, de modo que en hay 10 niños de 3, 4 y 5 años.

Ambas secuencias son independientes de la dinámica de trabajo que se deriva del PT, y en ambas hay una voluntad explícita de trabajar la lengua oral. A continuación explicamos el funcionamiento de cada una de ellas. Con todo, la implicación de los

niños en la actividad del PT les lleva a aludir puntualmente a cuestiones relacionadas con él.

#### IV.3.3.5.1. Secuencia 1

El planteamiento didáctico para la oralidad es explícito en esta secuencia, que se dirige a la promoción de la comunicación oral en el grupo sin que ésta adquiriera una función de aprendizaje o práctica de contenidos. El intercambio 1 sirve a las maestras para implicar a los niños en la actividad conjunta:

- 1) M2: pues ahora Simón nos dice / que nos sentemos / y que / la última canción / la última canción / que can
- 2) Pedro M.: te lo imaginas tú
- 3) M2: ((a Eva))¿necesitas que te ponga cerradura? ((hace el gesto de cerrar la boca))
- 4) Pedro M.: Luisa ¿sabes qué? / te lo imaginas tú
- 5) M2: ¿cuál hijo?
- 6) Pedro M.: lo de Simón
- 7) M2: es un juego / y en los juegos / unas veces

La voluntad de promover una situación para la experimentación comunicativa lleva a la maestra a ofrecer modelos de discurso a través del recurso a una anécdota:

- 14) M2: siéntate que te lo cuento / Manuel mi marido / ése que viene de vez en cuando / me ha dicho hoy / que ha ido / Eva / me voy a enfadar contigo / no quiero enfadarme contigo / ya lo sabes / me ha dicho que ha ido a dar un paseo / por el palacio de la Magdalena / y había mucha niebla / y es verdad / lo que me ha dicho

-----

- 16) M2: ¡pero escuchad a quién ha visto! / por arriba de la torre del palacio / ha visto / o le ha parecido ver / porque dice que con la niebla / nooo ha visto muy claro / °(a conejín)°

A partir de esto, hace una propuesta de intervención a los niños, muy controlada:

- 39) M3: ah pues / nos podrá dar ideas Manuel / para jugar
- 40) M2: me ha dicho que quiere venir / ¿le digo que sí que puede / o no?
- 41) Todos: sííí

Pero, dado este marco, uno de los niños interviene por iniciativa propia:

- 53) Esteban: oye Luisa
- 54) M2: qué
- 55) Esteban: XXX XXX una espada / porque sé hacer espadas

Esta iniciativa, que viene dada por la posibilidad que los niños adquieren en el momento de la Asamblea de intervenir autónomamente en el discurso, abre una ronda de intervenciones que consiste en dar a los niños que lo deseen la oportunidad de expresarse frente el grupo para compartir información que consideren relevante:

- 66) M2: a ver le toca a Álvaro que está hablando muy bien  
-----
- 69) M2: sch / el que quiera hablar que levante el dedo y punto / Álvaro / Álvaro habla que está muy bien / Álvaro habla / sch sch

Así, no se establece una secuencia didáctica intensiva dirigida a la expresión oral en público, sino que emerge una dinámica de comunicación natural en el grupo que da opción a los niños de poner en práctica su capacidad de comunicación en este contexto.

La intervención docente se dirige a la experimentación en la acción, puesto que se espera que los niños que toman la palabra se enfrenten al reto de expresarse en público, y no se facilita el trabajo ya que no se conoce de antemano lo que contarán. Además, la maestra se muestra como oyente cualificada, puesto que hay enriquecimiento del discurso infantil:

- 138) M2: sí / los esquilaba / eso se llama / esquilar se llama / cortar pelo / a las ovejas / porque a las ovejas  
-----
- 142) M2: o sea que era peluquero de animales / qué suerte no



También se observa la protección del discurso de una de las niñas más pequeñas, durante el intercambio 5:

- 110) M2: ¿¡en tu casa!?! / o sea como Heidi / como Heidi que también tenía ovejas  
111) Marta: no / tenía cabras  
112) M2: calla calla / ovejas y ovejas / sch / a ver que / que / Beatriz / Álvarez / tiene ovejas / ¿tú tienes ovejas Marta?  
113) Marta: no  
114) M2: pues cuéntame / escucha a Marta / a Beatriz / que nos está contando cosas de sus ovejitas / y ¿cómo son / grandes o chiquitinas?  
115) Lucas: grandes  
116) Beatriz: XXX  
117) M2: ((a Lucas)) que te calles / que no son tuyas / pesado / ¡escucha! / sch

Esta función de la intervención docente se da implícitamente, puesto que la secuencia se desarrolla de una forma muy natural, excepto por el control de turnos. Los niños no están siguiendo una estrategia pautada, como podría ser *la noticia*, ya que no se restringe el formato de intervención, ni el tema; por otro lado, tampoco se obliga a la participación, sino que, voluntariamente, asumen una oportunidad de habla en público con el fin de compartir sus experiencias con el grupo.

Se observa un respeto por el discurso infantil:

- 86) David: y yo he visto / a conejín en el palacio  
87) M2: ¿también?  
88) David: ((asiente con la cabeza))  
89) Álvaro: y yo  
90) M2: y ¿cómo es que no ha venido contigo?  
-----  
140) M2: ¿a todos?  
141) Eva: ((asiente con la cabeza))  
142) M2: o sea que era peluquero de animales / qué suerte no

También observamos cómo las maestras incorporan un guión lúdico y fantástico en el discurso:

16) M2: ¡pero escuchad a quién ha visto! / por arriba de la torre del palacio / ha visto / o le ha parecido ver / porque dice que con la niebla / nooo ha visto muy claro / °(a conejín)°

-----  
110) M2: ¿¡en tu casa!/? / o sea como Heidi / como Heidi que también tenía ovejas

Sin embargo, esto puede ser rebatido por los niños:

2) Pedro M.: te lo imaginas tú

3) M2: ((a Eva))¿necesitas que te ponga cerradura? ((hace el gesto de cerrar la boca))

4) Pedro M.: Luisa ¿sabes qué? / te lo imaginas tú

5) M2: ¿cuál hijo?

6) Pedro M.: lo de Simón

-----  
26) Begoña: es una marioneta

27) M2: ah / yo no lo sé / porque en mi casa no está esa marioneta ¿eh?

28) Begoña: yo sí

29) María: porque la / porque la coge por un agujero que tiene

30) Begoña: es una marioneta

Respecto de la organización de la participación, la maestra comienza gestionando el discurso hacia la construcción conjunta sin control de turnos, pero a partir del intercambio 2 evoluciona hacia una gestión radial, que implica ignorar aportaciones fuera de turno, como muestran los siguientes fragmentos en que la maestra conversa con Esteban e ignora a Lucas, y, en dos momentos diferentes, no permite la intervención de David:

56) M2: sí / pero ¿sabes qué pasa Esteban?

57) Lucas: pero de madera

58) M2: la que has hecho tú es genial / pero esa para hacer luchas / es un poco peligrosa

59) Lucas: ya porque cuando / das así

60) M2: bueno

-----  
64) M2: y escudos / bueno yo creo que los escudos / yo creo que es que ya tenemos un poco de idea / ¿no?

65) David: y trajes de

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 66) M2: a ver le toca a Álvaro que está hablando muy bien  
-----  
74) Álvaro: he visto / la torre  
75) M2: la torre del / del palacio  
76) David: y yo he ido a mag / al palacio de la Magdalena  
77) Niño n.i.: y yo  
78) David: y he visto a con / yyy  
79) M2: ((a Óscar)) / pero ¿qué te pasa que estás tan arisco? / hombre / XXX

También puede rechazar explícitamente esas intervenciones que no respetan el turno de palabra:

- 67) David: y trajes ¿vale? / de caballero  
68) Beatriz: y traje de reina  
69) M2: sch / el que quiera hablar que levante el dedo y punto / Álvaro / Álvaro habla que está muy bien / Álvaro habla / sch sch  
-----  
97) M2: ah / vale vale / vale  
98) Niño n.i.: / y mi abuela ha ido  
99) M2: sch / Pedro C. / a ver qué cuentas  
-----  
111) Marta: no / tenía cabras  
112) M2: calla calla / ovejas y ovejas / sch / a ver que / que / Beatriz / Álvarez / tiene ovejas / ¿tú tienes ovejas Marta?  
113) Marta: no  
114) M2: pues cuéntame / escucha a Marta / a Beatriz / que nos está contando cosas de sus ovejitas / y ¿cómo son / grandes o chiquitinas?  
-----  
115) Lucas: grandes  
116) Beatriz: XXX  
117) M2: ((a Lucas)) que te calles / que no son tuyas / pesado / ¡escucha! / sch  
-----  
135) María: les podrías hacer una casa  
136) M2: oye / eso lo tienen que decidir Beatriz con su papá / que son los que saben de ovejas / nosotros no sabemos nada (...)  
-----  
143) David: a todos los animales que tenían pelo  
144) M2: David / calla calla calla / a ver a ver / calla

Con todo, en algún caso hay aceptación, pero no provoca una falta de atención a quien está ejerciendo su turno en ese momento:

- 63) Roberto: y o / y escudos  
64) M2: y escudos / bueno yo creo que los escudos / yo creo que es que ya tenemos un poco de idea / ¿no?  
-----  
86) David: y yo he visto / a conejín en el palacio  
87) M2: ¿también?  
88) David: ((asiente con la cabeza))  
-----  
128) Beatriz: sí / porque luego se meten al árbol por / cuando suelta / XXX XXX  
129) M2: ¿cuando sueltas?  
130) Elena: ¿cuando llueve?  
131) M2: ¿cuando llueve qué?  
132) Beatriz: eh / pues se meten debajo del árbol

A partir del intercambio 3 se regulan los turnos de participación:

- 66) M2: a ver le toca a Álvaro que está hablando muy bien  
-----  
99) M2: sch / Pedro C. / a ver qué cuentas  
-----  
104) M2: oye / el que quiera // huy huy huy huy huy / los habitantes de este castillo / qué alborotados están  
105) M3: oímos / a Beatriz / que tiene la mano levantada hace un rato / qué quieres decir Beatriz  
-----  
136) M2: (...) a ver Eva / muy bien / oye / pues / sch / tú no has levantado la mano y no te toca / porque hay algunos que parece que siempre les toca / y otros que están esperando con la mano en alto / a ver Evita / qué quieres decir tú hija

Las maestras están constantemente guiando el desarrollo del discurso. El hecho de que para hablar sea preciso levantar la mano da responsabilidad a los niños, pero no

autonomía en la gestión del discurso. Tampoco se promueve la interacción entre iguales a propósito de las experiencias personales que se relatan:

115) Lucas: grandes

116) Beatriz: XXX

117) M2: ((a Lucas)) que te calles / que no son tuyas / pesado / ¡escucha! / sch

-----

134) María: les podrías hacer una casa

135) M2: oye / eso lo tienen que decidir Beatriz con su papá / que son los que saben de ovejas / nosotros no sabemos nada (...)

Respecto del control del grupo, sólo es necesario explicitar el respeto por los turnos, y alguna llamada de atención:

14) M2: siéntate que te lo cuento / Manuel mi marido / ése que viene de vez en cuando / me ha dicho hoy / que ha ido / Eva / me voy a enfadar contigo / no quiero enfadarme contigo / ya lo sabes / me ha dicho que ha ido a dar un paseo / por el palacio de la Magdalena / y había mucha niebla / y es verdad / lo que me ha dicho

-----

79) M2: ((a Óscar)) / pero ¿qué te pasa que estás tan arisco? / hombre / XXX

La secuencia se ha convertido así en una situación emergente para la expresión oral en el contexto semipúblico de la Asamblea, que implica sólo a aquellos niños que quieren intervenir, y que busca el respeto por las características lúdicas y fantásticas del discurso infantil.

#### IV.3.3.5.2. Secuencia 2

En esta secuencia de Asamblea, la lengua oral se objetiva explícitamente, manteniéndose en una dimensión extensiva. Los niños deben relatar a qué han estado jugando durante el tiempo de patio.

La maestra no ofrece un modelo previo de discurso, pero sí enriquece con modelos posibles las intervenciones infantiles, como hace en 238, 262 y 264:

- 236) M2: es que parece que estos leones apabullan hijo / a ver ¿por qué tenía ruedas el tiburón?
- 237) David: porque / para / para ruedar
- 238) M2: para rodar / para poder ir a los mismos sitios a los que iba el dragón
- 
- 262) M2: aaah / o sea que en tu castillo las damas estaban dentro / y tú eras el rey / que eras el que salías / ¿eh? / y el rey / y tú / como rey del castillo / ¿qué cosas hacías / cuando salías por ahí?
- 263) Santi: eh eh eh / eh / eh con mis prismáticos / veía / al dragón / y al / y a / y a los / soldados / y / y los / y sacaba / la / el / la espada / y los mataba
- 264) M2: °(bueno)° / o sea que eras un rey muy poderoso / y / ¿tenías soldados / o no tenías soldados?
- 265) Santi: no
- 266) M2: tú solo contra el mundo // pues ya eras poderoso / ¿eh?

La intervención de las maestras se dirige a la promoción de la experimentación infantil, puesto que se espera que los niños que toman la palabra se enfrenten al reto de expresarse en público, y, puesto que no se conoce de antemano lo que contarán, no se ofrece facilitación. La propia gestión de la intercomprensión en una situación de reto comunicativo provoca que haya más promoción abierta de la continuidad de las intervenciones de los niños, como muestran estos ejemplos:

- 157) M2: el arenero / y qué has fabricado en el arenero / qué has hecho / ¿no has fabricado nada?
- 158) Lucía: una montaña
- 159) M2: ¿una montaña? / y qué había dentro de la montaña
- 160) Lucía: nada
- 161) M2: ¿nada? / ¿y fuera?
- 162) Lucía: XXX
- 163) M2: ¿eh?
- 164) Lucía: un caballito
- 165) M2: ¿un caballito? / y a dónde iba el caballito
- 166) Lucía: al espacio
- 167) M2: al espacio / ¿quién vive en el espacio? / ¿quién vivía en el espacio? / ((a Luis)) luego te toca a ti / y si no escuchas a Lucía / no nos dará tiempo / claro
- 168) Lucía: los caballeros

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

- 
- 224) M2: ah / y el / la del tiburón / y el tiburón que vivía con el / con el
- 225) Raúl: dragón
- 226) M2: dragón / ¿qué cosas hacía?
- 227) Raúl: ((permanece en silencio))
- 
- 252) M2: vale / pues cuéntame primero tú / y luego me cuenta Eva lo suyo / ¿a qué has jugado tú en el arenero?
- 253) Santi: yo yo / eh / yo he hecho / un castillo
- 254) M2: ¿otro castillo? / o sea que el arenero estaba hoy lleno de castillos / hala hala / qué pena no haberlo visto / y y el castillo / el castillo que has construido tú / ¿quiénes vivían dentro de tu castillo?
- 255) Santi: eh / eh el rey / que era yo
- 256) M2: ah tú eres el rey / anda qué bien / ¿y quién más?
- 257) Santi: y la reina
- 258) M2: ¿y la reina / quién era?
- 259) Santi: no / las damas
- 260) M2: ah las damas / ¿quiénes eran las damas / hijo / de tu castillo?
- 261) Santi: eh / eeh / no eran / eran / eran las que se quedaban / en el castillo
- 262) M2: aaah / o sea que en tu castillo las damas estaban dentro / y tú eras el rey / que eras el que salías / ¿eh? / y el rey / y tú / como rey del castillo / ¿qué cosas hacías / cuando salías por ahí?
- 263) Santi: eh eh eh / eh / eh con mis prismáticos / veía / al dragón / y al / y a / y a los / soldados / y / y los / y sacaba / la / el / la espada / y los mataba
- 
- 286) M2: (..) a ver Evuca / ¿y tú? / cuéntanos lo que has hecho tú
- 287) Eva: nosotros / Santi y yo / hicimos / ta también un / eh / un / una / una sopa para / el rey
- 288) M2: ah / ¿y con qué fabricasteis la sopa?
- 289) Eva: la / la sopa la fabricamos / con / jabón
- 290) M2: ¿con jabón? / ¿de dónde sacasteis el jabón?
- 
- 334) M2: ¿a dar pasos? / ¿y cómo se juega a eso de dar pasos?

La promoción de la continuidad es más frecuente que la facilitación, a la que se recurre para focalizar en algún aspecto la promoción de la continuidad:

169) M2: los caballeros / bueno / y ¿los caballeros andaban por dentro de la montaña / o sólo vivían en el espacio?

-----

199) M2: que ¿tú te llamas David? / ahora me lo cuenta David / luego me lo cuentas tú / me das tu versión / de la peli / a ver / ¿quién vivía en el castillo / que tú has construido?

200) David: pues / vivía / eh

201) M2: el dragón / la princesa / el vampiro

-----

205) M2: y el dragón que vivía en tu castillo / ¿era de los que echaba fuego por la boca / o era de los que tenían ya la chimenea apagada?

-----

211) M2: qué cosas hacía / a ver

212) David: pues

213) M2: daba besos

214) David: no

215) M2: no / no daba besos

216) David: encontraba una / encontraba un volcán / y / y cuando / salía fuego / se metía en el volcán

(...)

219) M2: qué listo / ah / ¿y vivía solo / o vivía con alguien más?

-----

228) M2: a ver / qué cosas hacía el tiburón / se iba por el fondo de los mares / perseguía a las princesas

-----

240) M2: ah / y también se subía al volcán o no

-----

336) M2: ¿y todos los pasos son iguales / o son diferentes?

La mayor frecuencia de continuidad abierta aumenta la oportunidad de experimentación por parte de los niños, ya que la facilitación puede provocar que se acomoden a lo planteado por la maestra:

205) M2: y el dragón que vivía en tu castillo / ¿era de los que echaba fuego por la boca / o era de los que tenían ya la chimenea apagada?

206) David: la chim / la chimenea apagada



#### Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

La maestra se muestra como oyente cualificada, en la medida en que, como hemos citado previamente, utiliza recursos para enriquecer el desempeño comunicativo infantil. Así, contextualiza los relatos de los niños para promover la comprensión de su contenido:

217) David: encontraba una / encontraba un volcán / y / y cuando / salía fuego / se metía en el volcán

218) M2: aaay / qué listín / como ya había perdido el fuego / se metía en el volcán / para hacer como que lo tenía

-----  
295) Eva: de la bañ / ballena / ballena

296) M2: ah / de la ballena / de la ballena / del / de ese / animal tan grande / que vive en el mar

-----  
303) M2: pero / oye / pero vamos a ver Eva / vamos a ver / que yo me entere / una sopa / con jabón / ¿para qué la ibais a hacer?

304) Eva: para

305) M2: ¿para quién? porque / yo las sopas que como no tienen jabón / y vamos si en alguna tiene jabón / no me la como / porque no / grrr / pica

-----  
312) Eva: y le gustaba la sopa / con jabón / y echamos esas / hierbas / que las encontramos / nosotros / Santi y yo nos / metimos debajo del agua a bucear / y cuando / vino la ballena / grande / que abrió la boca / para comernos / Santi y yo / digo / vamos corre / a entrar / y y Santi se que / se quedó atrás / y y dije / vamos corre Santi / que yo ya estoy / dentro / cerró la boca y nosotros / fuimos / a la cola de la ballena / que tiene

313) M2: o sea / parecido a lo que le pasó a Pinocho

También promueve reflexión o reelaboración de las aportaciones, aunque ésta se dirige a aspectos del contenido de las intervenciones infantiles:

181) M2: (...) pues David / cuéntanos

182) David: no // no

183) M2: no lo entiendo

-----  
303) M2: pero / oye / pero vamos a ver Eva / vamos a ver / que yo me entere / una sopa / con jabón / ¿para qué la ibais a hacer?

- 337) Patricia: iguales  
338) M2: iguales / a dar pasos con qué  
-----

344) M2: a lo de dar pasos / y ¿sabes cómo se llaman esos / botes / con cuerdas? / que lo ha dicho Eva / cómo se llaman

Hay un caso de corrección formal, que pasa desapercibido y no es objeto de reflexión:

- 237) David: porque / para / para ruedar  
238) M2: para rodar / para poder ir a los mismos sitios a los que iba el dragón

Es importante señalar que aunque se dé esta voluntad de intervención sobre el discurso infantil, también se respeta la imaginación y el carácter experimental que lo caracteriza:

176) M2: pues en el juego de Lucía / sus caballeros vivían en el espacio / o no pueden vivir en un juego en el espacio / o donde a uno se le ocurra / sí o no  
-----

205) M2: y el dragón que vivía en tu castillo / ¿era de los que echaba fuego por la boca / o era de los que tenían ya la chimenea apagada?  
-----

- 221) David: vi vi vivía con un tiburón  
222) M2: con un tiburón  
-----

274) M2: ¿y los cristales? / ¿tenían cristales o no?

275) Santi: y los coches

276) M2: ¿y coches también había? / o sea que en tiempos de tu castillo / y de tu caballero / había coches ya / que eran / ¿como los de ahora / nuestros?

277) Santi: mmm / no / eran los / de

278) Luis: ((se frota un ojo)) Luisa

279) M2: ((a Luis)) no te rasques cariño / ven / ya ya pasó / tranquilo / limpia eso ven / ven / cierras un poquitín los ojines / y se te pasa cierras un poquitín / no no no / hala / ((a Santi)) y y ¿cómo eran? a ver / ¿cómo eran los coches?

280) Santi: eh eh / eran / rojos y azules y plateados

281) M2: qué bonitos / qué bonitos / muy bien / y te lo has pasado / de maravilla ¿no?

- 
- 285) M2: jo / es que entonces / era / era / una mezcla / de de castillos / y de cosas bueno/  
terrible ¿eh? (...)
- 
- 303) M2: pero / oye / pero vamos a ver Eva / vamos a ver / que yo me entere / una sopa / con  
jabón / ¿para qué la ibais a hacer?
- 304) Eva: para
- 305) M2: ¿para quién? porque / yo las sopas que como no tienen jabón / y vamos si en alguna  
tiene jabón / no me la como / porque no / grrr / pica
- 306) David: sí pica
- 307) M2: a ver / ¿para quién / estabais fabricando esa sopa?
- 308) Eva: el rey / es que al rey / le gusta / el jabón
- 309) M2: aaah
- 310) Eva: era jabonero
- 311) M2: un rey jabonero
- 312) Eva: y le gustaba la sopa / con jabón / y echamos esas / hierbas / que las encontramos /  
nosotros / Santi y yo nos / metimos debajo del agua a bucear / y cuando / vino la ballena / grande  
/ que abrió la boca / para comernos / Santi y yo / digo / vamos corre / a entrar / y y Santi se que /  
se quedó atrás / y y dije / vamos corre Santi / que yo ya estoy / dentro / cerró la boca y nosotros /  
fuimos / a la cola de la ballena / que tiene
- 313) M2: o sea / parecido a lo que le pasó a Pinocho
- 
- 321) Eva: y el gato / le dijo / gato / quédate quieto porque si no / te pego un garrotazo
- 322) M2: bueno bueno bueno / muy bien muy bien / os lo habéis pasado chupi ¿eh? / a ver  
Patricia / bueno bueno / a ver / tú a qué has jugado

Con todo, observamos que se exige una cierta verosimilitud relacionada con la coherencia del relato:

- 232) M2: a ver / pues explícame / que yo no lo entiendo
- 
- 305) M2: ¿para quién? porque / yo las sopas que como no tienen jabón / y vamos si en alguna  
tiene jabón / no me la como / porque no / grrr / pica
- 
- 313) M2: o sea / parecido a lo que le pasó a Pinocho

Respecto de la organización de la participación, la maestra gestiona el discurso de forma radial. No admite o ignora intervenciones fuera de turno:

173) Raúl: no vivían en el espacio

174) M2: muy bien / ((a Raúl)) vamos a ver Raúl / ¿has estado tú en el mismo juego de Lucía?

175) Raúl: ((niega con la cabeza))

176) M2: pues en el juego de Lucía / sus caballeros vivían en el espacio / o no pueden vivir en un juego en el espacio / o donde a uno se le ocurra / sí o no

177) Raúl: sí

178) M2: ah por eso / ah / a ver Lucía / ¿con quién has estado jugando tú?

-----

198) Germán: un tibu

199) M2: que ¿tú te llamas David? / ahora me lo cuenta David / luego me lo cuentas tú / me das tu versión / de la peli / a ver / ¿quién vivía en el castillo / que tú has construido?

-----

202) David: el / el dragón

203) M2: el dragón

204) Raúl: el caballero

205) M2: y el dragón que vivía en tu castillo / ¿era de los que echaba fuego por la boca / o era de los que tenían ya la chimenea apagada?

-----

218) David: sí

219) M2: qué listo / ah / ¿y vivía solo / o vivía con alguien más?

220) Germán: con alguien más

221) David: vi vi vivía con un tiburón

222) M2: con un tiburón

223) Germán: XXX

224) M2: ah / y el / la del tiburón / y el tiburón que vivía con el / con el

-----

233) Germán: es que era un bote / un bote de tiburón

234) M2: que lo dejes a él / que lo está contando él / chavalín / que el también sabe / ¿a que sí sabes David?

-----

236) M2: es que parece que estos leones apabullan hijo / a ver ¿por qué tenía ruedas el tiburón?

-----

Capítulo IV. Interpretación de los datos: Caso 3

243) David: no / porque / porque / se resbalaba / pero el dragón podía / no se resbalaba porque / volaba / y pasaba por la puerta / la abría

244) Santi: y entraba

245) David: y entraba

246) M2: y entraba / mmm

247) Germán: y se iba

248) M2: o sea que lo has pasado de maravilla / muy bien

-----  
251) Eva: a lo mismo que yo

252) M2: vale / pues cuéntame primero tú / y luego me cuenta Eva lo suyo / ¿a qué has jugado tú en el arenero?

-----  
305) M2: ¿para quién? porque / yo las sopas que como no tienen jabón / y vamos si en alguna tiene jabón / no me la como / porque no / grrr / pica

306) David: sí pica

307) M2: a ver / ¿para quién / estabais fabricando esa sopa?

-----  
314) Eva: y en / y entonces

315) M2: muy parecido / ¿no?

316) Pedro: no / XXX

317) Eva: ganó con el / con el tiempo / lo que nos decía Luisa / XXX XXX

-----  
341) Eva: con zancos

342) M2: Eva / Patricia sabe hablar muy bien / lo que pasa es que no está moviendo la boca y no la entiendo nada / a ver / a qué has jugado Patricia / quita la mano de la boca / a qué has jugado cariño

Sólo puntualmente admite alguna intervención fuera de turno porque es pertinente o necesaria:

224) M2: ah / y el / la del tiburón / y el tiburón que vivía con el / con el

225) Raúl: dragón

226) M2: dragón / ¿qué cosas hacía?

-----  
296) M2: ah / de la ballena / de la ballena / del / de ese / animal tan grande / que vive en el mar

297) Eva: ((asiente con la cabeza))

298) Beatriz: no / de la bañera

299) M2: / ah

-----

325) Eva: estaban todos / todos

326) Santi: toda la familia

327) M2: toda la familia

-----

344) M2: a lo de dar pasos / y ¿sabes cómo se llaman esos / botes / con cuerdas? / que lo ha dicho Eva / cómo se llaman

345) Patricia: ((niega con la cabeza))

346) Eva: zancos

347) M2: zancos / pues mañana seguimos contando / con zancos / ahora el que tenga chaqueta que vaya a por ella

-----

278) Luis: ((se frota un ojo)) Luisa

279) M2: ((a Luis)) no te rasques cariño / ven / ya ya pasó / tranquilo / limpia eso ven / ven / cierras un poquitín los ojines / y se te pasa cierras un poquitín / no no no / hala / ((a Santi)) y y ¿cómo eran? a ver / ¿cómo eran los coches?

La maestra está constantemente guiando el desarrollo del discurso. Además, la voluntad de guardar los turnos impide la gestión o la promoción de la interacción directa entre los iguales.

En resumen, durante esta secuencia, el hecho de intervenir en el contexto de la Asamblea cobra relevancia, pero la intervención docente para la mejora del discurso infantil se mantiene muy dependiente del contexto.

Como conclusión de la sesión, podemos considerar que las dos secuencias, aun guardando independencia organizativa entre ellas, cumplen una función semejante para la didáctica de la lengua oral: la Asamblea constituye un espacio reglado por las maestras con el fin de ofrecer oportunidades de habla a aquellos niños que quieran comunicar algo al resto, o bien, en el caso de la secuencia, a todos los niños que están en el grupo. Es interesante ver cómo el discurso es creado conjuntamente por maestras y el grupo para los niños y por los niños, como demuestra el respeto y el fomento de

marcos de sentido lúdicos y fantásticos. Con todo, no se promueve la interacción autónoma entre los iguales.

#### IV.3.4. Interpretación global del Caso 3

Hemos analizado el caso de la gestión de la Asamblea por parte de un equipo de maestras con una larga experiencia como equipo docente en Educación Infantil. Son las responsables de un centro público de zona rural de expansión urbana, en que se ha optado por no agrupar a los niños en función de la edad. De este modo, las tres maestras a las que respectivamente correspondería trabajar con los niños de tres, cuatro y cinco años desarrollan conjuntamente su labor, y sólo establecen agrupaciones en función de la edad, o de adscripción a un aula de trabajo, por cuestiones organizativas puntuales.

El acceso a la realidad de esta aula a través de la metodología de investigación expuesta y la interpretación de los datos obtenidos nos ha permitido dar respuesta a las preguntas que han guiado la investigación: **¿qué naturaleza adquiere la Asamblea de clase en la EI en aulas en que se sigue una metodología educativa de Proyectos de Trabajo?**, y **¿qué papel cumple para la didáctica de la lengua oral en esta etapa?** A continuación, pasamos a exponer la particularidad del Caso estudiado respecto de estas cuestiones.

Las maestras fomentan el desarrollo de los PT como un motor para la socialización interna y externa al grupo, que promueve el aprendizaje a partir de la experiencia en sociedad. Subrayan la dimensión vivencial de su opción metodológica, que parte de lo concreto para comenzar el camino de aprendizajes abstractos que se irán desarrollando. Así, el desarrollo del PT se relaciona con la elaboración física de decorados, espacios, objetos que se relacionen con el tema elegido, con la promoción de vivencias compartidas en esos marcos creados, y con reflexión elaborada a partir de la actividad compartida. Asimismo, subyace al planteamiento la idea del protagonismo del niño y el maestro que dinamiza la acción.

De este modo, el planteamiento que se ha logrado desarrollar en esta aula de la metodología es cercana al clásico de Kilpatrick<sup>148</sup>, combinando los conceptos de *Proyecto del productor*, *Proyecto del consumidor* y *Proyecto del problema* en

---

<sup>148</sup> Ver pp. 50 – 51 del Capítulo II.



secuencias de juego, al tiempo que entronca con el modelo teórico para la situación de la escuela actual<sup>149</sup>, acentuando la dimensión activa de la metodología, y apostando por un enfoque interdisciplinar que emerge de la actividad conjunta, en lugar de diseñar esa actividad conjunta como base para poder tocar ciertos ámbitos de aprendizaje.

#### IV.3.4.1. La naturaleza de la Asamblea en este marco

##### IV.3.4.1.1. Entidad de la Asamblea

**La Asamblea es un espacio comunicativo abierto:** la Asamblea se concibe como una actividad específicamente verbal y orientada a la construcción de un discurso conjunto. No está codificada como género público susceptible de ser aprendido y enseñado, sino que constituye un formato de interacción verbal en el grupo. Así, la comunicación que se genera en ella puede adquirir diversas funciones, y, por tanto, en ella se proyectan diversos tipos textuales. Además, la Asamblea puede responder a diferentes organizaciones y horarios: el predominio de la actividad verbal de grupo es su rasgo definitorio, y la flexibilidad de su funcionamiento y desarrollo su característica principal. Con todo, la presencia de las tres maestras como gestoras en equipo de las sesiones permite que el formato permanezca muy estable.

**La Asamblea es un espacio vinculado al desarrollo de los Proyectos de Trabajo:** el PT que se está desarrollando en el aula se filtra en la Asamblea de una forma compleja, puesto que no se trata de una simple proyección, sino que se establece una relación de ida y vuelta: el PT se apoya en el espacio de conversación conjunta que configura la Asamblea para recordar aprendizajes realizados, resolver nuevas cuestiones o planificar la actividad, y, a su vez, la Asamblea se nutre de la actividad que ha sido desarrollada o está por desarrollar a través del PT, para promover la comunicación en el grupo. De hecho, en la sesión 5, que se plantea de forma independiente del PT, los niños realizan aportaciones que guardan una relación incidental con la actividad del Proyecto. De este modo, la puesta en marcha del PT hace converger las experiencias personales de

---

<sup>149</sup> Ver pp. 58 – 61 del Capítulo II.

los niños con los aprendizajes realizados en la escuela, sin que se opongan, pues éstos se plantean de una forma muy vivencial y lúdica.

**La Asamblea es un espacio de construcción del grupo:** no hay una relación explícita con la Educación Moral o en Valores; sin embargo, la educación de la comunicación en el grupo da lugar a que se trabaje implícitamente la construcción del grupo, el aprendizaje de la expresión para los demás, la escucha activa y el respeto por planteamientos u opiniones ajenas. El hecho de que en esta aula los niños de tres, cuatro y cinco años se impliquen en el discurso conjunto da más relevancia a esta experiencia, pues mayores y pequeños deben entenderse a pesar de sus diferentes formas de actuar y expresarse.

Por otro lado, la necesidad de trabajar la construcción del grupo se aprovecha para hacer explícita la significatividad de las propuestas de comunicación que se hacen a los niños, o de las que surgen en la Asamblea. Así, las maestras señalan con frecuencia a quien interviene el hecho de que el resto de los niños, o las propias maestras, no saben aquello que van a escuchar, dando relevancia a la necesidad de la comunicación, y haciendo visible la naturaleza del contexto en que se da.

**La Asamblea es un espacio para la práctica de diversas funciones de la oralidad:** en las sesiones observadas hay oportunidades para la práctica de los ámbitos comunicativo, representativo y lúdico de la lengua oral, funcionando los tres de forma muy interrelacionada. De este modo, la Asamblea adquiere un valor de socialización y aprendizaje propio de la cultura infantil, aunque moderado por las maestras.

#### **IV.3.4.1.2. Características del discurso plurigestionado que se genera en la Asamblea**

**La Asamblea es un espacio abierto y flexible:** las sesiones analizadas no muestran restricciones respecto de los objetivos de la comunicación, o de los temas abordados. Por otro lado, la participación de los niños se da de forma espontánea, en función de su propio interés e implicación en el discurso. De este modo, la conversación

surge sin condiciones previas. Aun así, las maestras guían el discurso para que mantenga una coherencia respecto de la propuesta inicial. Además, el hecho de trabajar en equipo les permite cuidar especialmente este aspecto, ya que entre las tres pueden asumir el control del grupo, el apoyo de la comprensión del discurso por parte de los niños y la gestión de la interacción sin necesidad de interrumpir el discurso para dedicarlo a uno de estos fines en particular. Sin embargo, la intervención conjunta de las tres maestras también puede provocar el efecto de frenar la participación de los niños, así como de impedir que éstos adquieran el papel de gestores autónomos del discurso conjunto. La interacción entre iguales es moderada por las maestras, pero no se interviene para dotar a los niños de herramientas discursivas que les permitan adquirir progresivamente mayor autonomía en la gestión conjunta del discurso.

La ventaja de optar por una gestión conjunta del grupo se demuestra en las secuencias en que se recurre a otra organización del grupo: cuando observamos la interacción de una sola maestra con un grupo reducido de niños, es siempre relevante el procedimiento seguido para mantener el control del grupo, y mayor el esfuerzo para conseguir el avance del discurso.

#### **IV.3.4.2. El papel de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral**

**Didáctica explícita de la oralidad:** la Asamblea no se concibe como un género discursivo público cuyo aprendizaje se establezca en una secuencia pautada, sino que se valora en tanto que ofrece un espacio propicio para la comunicación significativa. Se trata de un planteamiento didáctico extensivo, que toma en consideración que la actividad de aula da lugar a la práctica reflexiva de la comunicación oral. Las maestras, que han mostrado su inclinación por un planteamiento de aprendizaje de la lengua oral natural y recurrente, valoran también la naturalidad y agilidad del proceso.

Observamos un cierto nivel de objetivación de la lengua oral derivado sobre todo de la referencia constante a las claves de la situación comunicativa que dan un carácter significativo a la interacción que se les propone a los niños, y del efecto enriquecedor que causa el recurso a la conversación entre las maestras dirigida al grupo.

Sin embargo, la objetivación no es total: las maestras involucran a los niños en la comunicación significativa que se da en la Asamblea, pero no se observa una conciencia de la complejidad de la competencia comunicativa infantil que permita la práctica reflexiva de un discurso eficaz y adecuado en el contexto semipúblico que constituye la Asamblea.

**Didáctica implícita de la oralidad:** cuando la lengua oral se practica ligada a procesos de aprendizaje, las maestras tienden a favorecer los procesos de comprensión infantiles aportando un discurso redundante, muy centrado en el enriquecimiento del léxico, durante los procesos de exploración de conceptos relativos a los aprendizajes realizados mediante el desarrollo del PT.

Es interesante en este caso subrayar que los aprendizajes se realizan en el marco lúdico y fantástico que aporta la puesta en marcha del Proyecto de Trabajo, lo que da lugar a una gran implicación infantil a través de la vivencia de experiencias en el grupo, así como de la preparación, presentación o recuerdo de estas experiencias en la Asamblea.

**La Asamblea como espacio plurigestionado:** las sesiones se caracterizan por romper la unidireccionalidad de la comunicación, puesto que las maestras gestionan la interacción desde la concepción de la Asamblea como una reunión del grupo. Aunque en algunos casos se recurre a una gestión radial, hay una voluntad de crear un discurso conjunto; así, cuando se recurre a propuestas que focalizan en la intervención individual de un niño – como la noticia –, las maestras tratan de involucrar a todo el grupo en la comprensión de la misma. Por esto, los casos de gestión radial se caracterizan por su flexibilidad y suelen evolucionar desde o hacia una gestión sin restricción de turnos, que, en todo caso, es moderada por las maestras, que buscan el avance ágil del discurso conjunto. El resultado es un discurso que no resulta fragmentario, aunque sí exigente para la participación, puesto que no se facilita la implicación de cada uno de los niños, sino que éstos deben conseguir su espacio para intervenir en un discurso ágil y gestionado por más de un adulto. Esto podría perjudicar a los hablantes menos espontáneos.

Por otro lado, en los casos en que una sola maestra se encuentra con el grupo, sí se recurre a una gestión radial, lo que indica el valor que este tipo de gestión adquiere como instrumento de control. Por último, no observamos que se fomente activamente la autonomía de gestión del discurso conjunto por parte de los niños.

**La Asamblea como espacio para la intervención docente para la mejora la competencia comunicativa infantil:** las maestras tienen una cierta conciencia de la intervención estratégica para la mejora del desempeño comunicativo de los niños, pero ésta se materializa en la práctica explicitando el contexto que hace necesario el comunicarse, y ofreciendo un discurso enriquecido a partir del que se está elaborando conjuntamente. Este enriquecimiento se relaciona con la aportación de vocabulario preciso de forma comprensible.

No se observan sin embargo estrategias para la reflexión sobre el desempeño comunicativo de los niños en función del contexto semipúblico que constituye la Asamblea. Tampoco observamos que las maestras presenten modelos de cohesión del discurso conjunto que progresivamente pudieran ir adoptando los niños. En efecto, paralelamente al pensamiento que han expuesto, las maestras llevan a cabo su práctica considerando el desarrollo de la lengua oral como un proceso natural, asistemático y recurrente, causado por la práctica significativa constante, de modo que no llevan a cabo una intervención sistemática en los diferentes ámbitos de desarrollo de la competencia comunicativa infantil. Así, no observamos que se den oportunidades para la reflexión infantil a partir de la intervención docente, aunque el hecho de señalar frecuentemente el marco que da sentido a la comunicación en grupo puede incidir en el desempeño inmediato. Este planteamiento va unido al respeto de las maestras por las características del discurso infantil, y a su voluntad de generar un discurso ágil y activo en el grupo.

En conclusión, la actuación de estas maestras respecto de la cuestión planteada se rige por el hecho de que la Asamblea funciona como un espacio para la socialización y el aprendizaje, muy vinculados ambos a la dimensión lúdica, en un contexto que busca ser enriquecedor para los niños. La gestión conjunta del discurso por parte de las

maestras se dirige a ofrecer un contexto interactivo significativo a los niños, de modo que enlaza con un planteamiento comunicativo propio del constructivismo social. Así, las maestras explicitan los marcos que hacen significativa la comunicación buscando fomentar un desempeño infantil que ajustarse a los criterios de eficacia y adecuación para ser válido, y enriquecen el discurso haciéndolo redundante y accesible a la comprensión. Sin embargo, observamos que no se aprovecha la riqueza de la interacción generada con el fin de promover una práctica reflexiva por parte de los niños en todos los ámbitos de la competencia comunicativa. Además, la marcada presencia de las maestras en la gestión del discurso puede inhibir la participación de determinados niños, y no da lugar a que emerjan oportunidades de gestión autónoma del discurso por parte de los niños.



**CUADRO RESUMEN DE LOS CASOS ANALIZADOS**

	CASO 1	CASO 2	CASO 3
<b>MODALIDAD DE APLICACIÓN DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra guía un proceso abierto de enseñanza y aprendizaje en el marco significativo que proporciona el PT.</li> <li>- La construcción compartida del conocimiento se hace visible a través de la interacción verbal de la Asamblea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El PT proporciona un marco de sentido para el acceso significativo a un conocimiento predeterminado, que es guiado por la maestra y organizado en función de su interés curricular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El PT proporciona un marco lúdico de acción a través del que desarrollar experiencias compartidas en el grupo, que generan juego, socialización y aprendizaje en interrelación.</li> </ul>
<b>MODALIDAD DE DESARROLLO DE LA ASAMBLEA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Asamblea es el espacio principal de comunicación en grupo, moderado por la maestra, en el que un grupo numeroso de niños debe aprender a participar.</li> <li>- Se dirige principalmente a la construcción del grupo y al aprendizaje, pero en él cabe también el juego.</li> <li>- Se presenta muy ligada al desarrollo de los PT.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Asamblea es el espacio principal de comunicación en grupo, moderado por la maestra, en el que un grupo pequeño de niños debe aprender a participar.</li> <li>- Se dirige a la construcción del grupo y al aprendizaje.</li> <li>- Se presenta con independencia del PT, aunque en ocasiones éste se filtre en ella.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Asamblea es el espacio principal de comunicación en grupo, moderado por las tres maestras, en que un grupo numeroso de niños de edades diversas deben aprender a participar.</li> <li>- Se dirige a la socialización y al aprendizaje en el marco lúdico que crea el desarrollo de los PT.</li> <li>- Se presenta muy ligada al desarrollo del PT.</li> </ul>



<p><b>MODALIDAD DE GESTIÓN DEL DISCURSO EN LA ASAMBLEA</b></p>	<p>- La Asamblea resulta de la negociación entre la propuesta que la maestra hace a los niños y la implicación de éstos en el discurso.          - Los niños se implican autónomamente en el discurso conjunto.          - Se percibe a la maestra como receptora principal, de modo que no se incentiva la interacción directa entre los iguales.</p>	<p>- La Asamblea resulta de la propuesta de la maestra, que controla la implicación de los niños en ella.          - La maestra dirige la implicación de los niños en el discurso conjunto          - No es fomentada activamente la interacción directa entre los iguales.</p>	<p>- La Asamblea resulta de la negociación entre la propuesta de las maestras y la implicación de los niños en el discurso. La negociación resulta equilibrada al ocuparse una de las maestras de la disciplina de grupo.          - Los niños se implican autónomamente en el discurso conjunto.          - La interacción directa entre los iguales en el marco del grupo se da puntualmente, pero no es animada activamente por las maestras.</p>
<p><b>DIDÁCTICA EXPLÍCITA DE LA LENGUA ORAL EN LA ASAMBLEA</b></p>	<p>- La Asamblea es un marco para una práctica recurrente y abierta, pero asistemática desde el punto de vista de la amplitud de las dimensiones de la competencia en lengua oral en un contexto semipúblico, lo que impide la reflexión procedimental.</p>	<p>- La Asamblea es un marco para una práctica recurrente y estable en cuanto a los recursos discursivos utilizados, que sin embargo resulta asistemática desde el punto de vista de la amplitud de las dimensiones de la competencia en lengua oral en un contexto semipúblico, lo que impide la reflexión procedimental.</p>	<p>- La Asamblea es un marco para una práctica recurrente y abierta, cuya significatividad se hace explícita, pero que resulta asistemática desde el punto de vista de la amplitud de las dimensiones de la competencia en lengua oral en un contexto semipúblico, lo que impide la reflexión procedimental.</p>

<p><b>DIDÁCTICA IMPLÍCITA DE LA LENGUA ORAL EN LA ASAMBLEA</b></p>	<p>- La Asamblea es con frecuencia un marco para la práctica de la lengua oral ligada a los procesos de aprendizaje, lo que provoca el aumento de la formalidad y la precisión del discurso. Con todo, no se da una intervención para la reflexión procedimental a este respecto, sino que el interés de la maestra se centra en acceder a los conocimientos de los que disponen los niños.</p>	<p>- La Asamblea puede ser un marco para la práctica de la lengua oral ligada al aprendizaje. Esto provoca el aumento de la formalidad y la precisión del discurso, pero no se da una intervención para la reflexión procedimental a este respecto, sino que el acento se pone en que los niños presenten al grupo conocimientos convencionales.</p>	<p>- La Asamblea puede ser un marco de práctica de la oralidad ligada a un aprendizaje basado en la experiencia y el juego. Esto provoca un aumento de la formalidad y la precisión del discurso conjunto, pero no da lugar a una intervención para la reflexión procedimental a este respecto, sino que el interés de las maestras se dirige hacia las oportunidades de experimentación comunicativa que el marco proporciona. Observamos también un interés por ofrecer un discurso rico en cuanto al léxico.</p>
<p><b>MODALIDAD DE PARTICIPACIÓN INFANTIL EN LA ASAMBLEA</b></p>	<p>- La maestra integra en el discurso las aportaciones que los niños van realizando a partir de propuestas dadas por ella, o de planteamientos espontáneos generados en el grupo. - Participar es una acción exigente, de modo que no todos los niños llegan a</p>	<p>- La maestra organiza de forma pautada la interacción en el grupo a partir de sus propuestas, facilitando la participación de todos los niños en el discurso conjunto. - La participación de cada niño está asegurada. Sin embargo, esta opción</p>	<p>- Las maestras integran en el discurso las aportaciones que los niños van realizando a partir de la propuesta que se les haga, o de planteamientos espontáneos que emergen del grupo. - Participar es una acción muy exigente, puesto que las maestras quieren conseguir</p>

<p><b>MODALIDAD DE INTERVENCIÓN DOCENTE</b></p>	<p>ejercer su turno de palabra, aunque el respeto de la maestra por la cultura y por la naturaleza de la expresión infantil abre la motivación a la participación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra está siempre presente como gestora del discurso conjunto, y no hay una promoción activa de la gestión autónoma del discurso por parte de los iguales.</li> </ul>	<p>puede hacer perder la significatividad de la comunicación en el grupo si la dinámica se percibe como una serie de aportaciones individuales sucesivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra establece diferencias en cuanto a la exigencia en función de la madurez que presupone a cada uno de los niños, lo que puede romper la pauta establecida y provocar que los niños no sepan cómo responder a la propuesta.</li> <li>- La maestra está siempre presente como gestora, y no hay una promoción sistemática de la gestión autónoma por parte de los iguales. Con todo, ésta se da puntualmente, a iniciativa de una niña.</li> </ul>	<p>un discurso ágil y por tanto demandan aportaciones inmediatas que sean eficaces.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las maestras utilizan frecuentemente el recurso de conversar entre ellas para elaborar el discurso, lo que facilita la comprensión a los niños, pero reduce sus opciones de participación.</li> <li>- Las maestras están siempre presentes como gestoras, y no hay una promoción activa de la gestión autónoma del discurso por parte de los iguales.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra acepta, y por tanto dota de eficacia a las aportaciones de los niños mediante la repetición o, menos frecuentemente, mediante la reelaboración. Sólo atiende a la adecuación del discurso cuando plantea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra acepta, y por tanto dota de eficacia a las aportaciones de los niños mediante la repetición o, menos frecuentemente, reelaboración. Sólo atiende a la adecuación del discurso cuando plantea una pauta de interacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las maestras aceptan, y por tanto dotan de eficacia a las aportaciones de los niños mediante la repetición, o bien haciendo avanzar el discurso. Se atiende a la adecuación cuando se plantea una pauta de interacción determinada, aunque hay</li> </ul>

*Capítulo IV. Interpretación de los datos: cuadro resumen de los Casos*

	<p>una pauta de interacción determinada a los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acepta modelos de discurso propios de la cultura infantil.</li> <li>- No ofrece sistemáticamente modelos previos de discurso.</li> <li>- No promueve la reflexión sobre el desempeño comunicativo infantil.</li> </ul>	<p>determinada a los niños.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La obligatoriedad de la participación de los niños en el discurso conlleva que se perciba la Asamblea como un ámbito en el que es preciso ejercer el turno de habla, de modo que la intervención docente se dirige a promover intervenciones suficientes en cuanto a cantidad.</li> <li>- La maestra se preocupa por la veracidad de las aportaciones de los niños, valorando el reto comunicativo que les supone ajustarse a ella.</li> <li>- Promueve que los niños renuncien al uso de modelos de discurso propios de la cultura infantil.</li> <li>- No ofrece sistemáticamente modelos previos de discurso.</li> <li>- No promueve la reflexión sobre el desempeño comunicativo infantil.</li> </ul>	<p>un cierto interés por la adecuación del discurso en la medida en que se explicita con frecuencia la razón que hace necesaria la comunicación, y los destinatarios de los mensajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptan modelos de discurso propios de la cultura infantil.</li> <li>- No ofrecen sistemáticamente modelos previos, aunque sí lo enriquecen en colaboración con el fin de hacerlo redundante y facilitar la comprensión a los niños.</li> <li>- No promueven la reflexión sobre el desempeño comunicativo infantil.</li> </ul>
--	--	--	---



## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**



## V. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos explorado el valor de la Asamblea de Clase como espacio para la didáctica de la lengua oral, en aulas de segundo ciclo de EI que han optado por una metodología educativa de Proyectos de Trabajo. La realización de este Estudio de Casos, que se caracteriza por ser múltiple, puesto que hemos tomado en consideración tres aulas de tres centros educativos distintos, e instrumental, ya que hemos realizado la investigación en función de un tema concreto, nos ha permitido extraer las Conclusiones que presentamos en este capítulo, y que estructuramos en dos apartados.

En primer lugar, expondremos las Conclusiones derivadas del análisis comparativo de los tres Casos estudiados, cuya naturaleza hemos expuesto en el Capítulo IV. A continuación, abordaremos las Conclusiones globales del trabajo realizado.

### **V.1. Análisis instrumental: comparación de los tres Casos estudiados**

Hemos realizado el Estudio de Casos de tres aulas de segundo ciclo de Educación Infantil, en las que se sigue una metodología educativa de Proyectos de Trabajo, centrandó nuestra atención en aspectos que nos han permitido dar respuesta a las preguntas que guiaban nuestra investigación:

**¿Qué naturaleza adquiere la Asamblea de clase en la EI en aulas en que se sigue una metodología de educativa de Proyectos de Trabajo? ¿Qué papel cumple para la didáctica de la lengua oral?**

Aunque, como hemos apuntado en el capítulo dedicado a la metodología, no hemos querido extraer generalizaciones a partir del conocimiento de los tres Casos que hemos analizado, sino que les hemos dado sentido en función de sus particularidades, el hecho de que nuestro estudio esté enfocado a un tema preciso sí nos permite establecer una comparación entre ellos para considerar qué características de la situación educativa de la Asamblea se dan en los tres, así como qué otros rasgos son específicos de cada



uno de ellos, con el fin de acceder a la complejidad de las prácticas docentes en sus contextos concretos.

El análisis de los datos obtenidos durante el periodo de trabajo de campo – entrevistas, grabación de sesiones de Asamblea y toma de notas – que figura en el volumen de Anexos del trabajo dio lugar a la posterior interpretación de los Casos analizados. Esta interpretación está vertebrada en función de los aspectos del tema de estudio en los que nos habíamos propuesto indagar para, a la luz del marco teórico de nuestro trabajo, poder construir una respuesta a las preguntas que han guiado el proceso de investigación. Con todo, durante el proceso de interpretación de los Casos hemos podido comprobar cómo emergía el interés por determinadas cuestiones que a priori no habían sido tenidas en cuenta.

Nos ocuparemos en primer lugar de exponer las conclusiones relacionadas con los aspectos preseleccionados sobre los que hemos vertebrado la interpretación de los tres Casos, y, en segundo lugar, abordaremos conclusiones que atañen a cuestiones que han ido emergiendo durante el proceso de construcción de sentido propio del Estudio de Casos.

### **V.1.1. Aspectos del tema preseleccionados**

#### **V.1.1.1. Los Proyectos de Trabajo como metodología educativa**

Nuestro análisis sobre los diversos matices que adquiere la aplicación de la metodología de PT en cada una de las tres aulas que hemos estudiado se dirige a reflexionar sobre el marco metodológico en que se realiza la práctica educativa objeto de nuestro estudio, la Asamblea.

En el Caso 1, los temas que se abordan mediante la activación de PT son planteados por la maestra, y se dirigen a promover situaciones de construcción conjunta del conocimiento, cuyo motor es el interés de los niños por el tema tratado. La amplitud de los aprendizajes que se van desarrollando depende por tanto de una constante

negociación entre las propuestas de la maestra y la reacción de los niños, cuyas reflexiones sobre los temas planteados son recogidas y dan lugar a nuevas conversaciones que se orientan a establecer y generar conocimiento respecto de las cuestiones tratadas. La reflexión conceptual adquiere así mucho peso en la conversación conjunta, lo que muestra el interés de la maestra por acceder y modelar la construcción del conocimiento infantil, desde el respeto por el marco de sentido que proporciona el PT para el desarrollo de un proceso significativo de enseñanza - aprendizaje. Todos los aprendizajes que realizan los niños, guiados por sus experiencias previas, su curiosidad y la acción docente son valorados, respondan o no a contenidos curriculares, o bien estén ya establecidos o en fase de construcción.

La aplicación de la metodología de PT en el Caso 2 presenta diferencias de matiz respecto del Caso 1: la implicación de los niños en actividad guiada por un Proyecto de Trabajo proporciona un marco de sentido en el que plantear contenidos de enseñanza y aprendizaje, de forma que éstos sean significativos. Los temas y contenidos que se abordan mediante los PT están predeterminados por la maestra, de modo que el desarrollo de cada Proyecto busca el vínculo de las experiencias infantiles, sobre todo escolares, con la comprensión de conceptos contemplados en el currículo. Los aprendizajes que realizan los niños se valoran en la medida en que se ajustan a las expectativas escolares.

En el Caso 3, la naturaleza del recurso a los PT varía con respecto a los dos Casos anteriores. Aunque comparte con ellos el hecho de plantear una determinada temática como marco de sentido para promover aprendizajes diversos, el grado de implicación de los niños en el proceso se incrementa: por un lado, los niños adquieren un mayor protagonismo a la hora de decidir sobre qué tema trabajarán durante el curso, y, por otro, la temática elegida va a dar lugar a la creación de un auténtico marco lúdico de referencia en el que se generan aprendizajes contextualizados y, por tanto, significativos desde el punto de vista infantil. El aumento de la autonomía de los niños en la actividad ligada a los PT genera además que se desplieguen procesos de socialización dirigidos a la construcción del grupo.

La mirada a tres aulas de EI nos permite observar cómo la metodología de PT se concreta en cada una de ellas de manera diferente. Aunque mantenga su esencia de vincular la experiencia con el aprendizaje, de desarrollar la autonomía infantil mediante la sustitución de un rol docente transmisivo por otro constructivo - caracterizado por guiar a los niños en el proceso de su aprendizaje - y de establecer un marco de sentido que permite llevar a cabo un proceso significativo de enseñanza-aprendizaje, la puesta en marcha de esta metodología basada en la acción comunicativa conjunta difiere en el grado con que se valoran y activan estas características intrínsecas a esta opción metodológica.

Así, en el Caso 1 el interés por acceder a la construcción personal del conocimiento de los niños, y aprovechar sus reflexiones para optimizar el aprendizaje conjunto - que se percibe como un proceso - adquiere el protagonismo, mientras que en el Caso 2 el interés docente se centra en acercar las experiencias infantiles a aprendizajes específicamente escolares, buscando resultados inmediatos. Por último, en el Caso 3 la importancia principal la toma el establecimiento de marcos lúdicos que en sí mismos generan oportunidades para el aprendizaje significativo. Tanto en el Caso 1 como en el Caso 3, el vínculo de los conceptos y habilidades adquiridas con el currículo de la etapa es considerado una consecuencia de la potencialidad educativa de los PT, mientras que en el Caso 2 el foco se sitúa en hacer converger el desarrollo infantil a través del PT con las expectativas curriculares de la etapa.

#### **V.1.1.2. La Asamblea**

La práctica de la Asamblea también se conforma de distinto modo en cada una de las aulas a las que hemos tenido acceso. Con todo, los datos que hemos analizado en cada aula comparten determinadas características: en los tres Casos la Asamblea constituye el espacio principal de socialización formal en el grupo, en que se rompe la unidireccionalidad habitual de la comunicación del aula y que está abierto a temáticas diversas, de forma que en ella la comunicación adopta distintas finalidades. Por otro lado, la relación de la Asamblea con la Educación Moral o en Valores también es semejante en los tres Casos estudiados, puesto que en las tres aulas esta relación es

sobre todo implícita, y viene dada por el carácter experimental que adquiere la situación de la reunión del grupo con niños que se inician en la participación en el contexto semiformal que constituye la Escuela Infantil, y que de este modo deben aprender a construir el grupo en ese contexto. Así, la Asamblea funciona más como un formato de comunicación abierto a diversas funciones que como un género discursivo que haya sido objetivado por docentes y niños, y que responda por tanto a una práctica social establecida. La Asamblea es de este modo una práctica exigente y útil para el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños en el marco de una socialización formal propia del contexto escolar.

A partir de estas características compartidas empezamos a encontrar diferencias de matiz en la puesta en marcha de esta práctica en cada una de las aulas. En primer lugar, en cada uno de los Casos observados varían las posibilidades organizativas de base, ya que la relación entre el número de niños que forman el grupo y de adultos que lo gestionan es muy distinta en cada uno de los centros<sup>150</sup>, lo que repercute en la cantidad y la calidad del tiempo que en cada caso se dedica a la reunión de aula.

En segundo lugar, la relación entre el espacio comunicativo de la Asamblea y el resto de la actividad escolar ligada a los PT adquiere distintos matices en cada caso. Así, en el Caso 1 la reunión de grupo se realiza frecuentemente en estrecha dependencia de la actividad del PT, de modo que en ella caben situaciones de comunicación orientadas tanto al aprendizaje como a la socialización y al juego. Por lo que respecta al Caso 2, la Asamblea se plantea como una actividad que mantiene independencia del desarrollo de PT, aunque en ocasiones se utilice como ámbito para la reflexión conceptual y el aprendizaje conjunto. Además, adopta un carácter muy escolar, puesto que en ella no

<sup>150</sup> En el siguiente cuadro se señalan las diferencias organizativas que se dan entre los Casos:

	<b>Organización del grupo</b>	
<b>Caso 1</b>	Una maestra y 22 niños de 4 años	* En la sesión 1 de este Caso, la Asamblea se realiza en conjunto con los niños de 3 años, formando un grupo de 18 niños. Además, la maestra cuenta con una compañera de apoyo. ** En determinadas secuencias de las sesiones observadas cada una de las tres maestras trabaja con una parte del grupo, dando lugar a distintas situaciones organizativas. En la secuencia 2 de la Sesión 2, una de las maestras trabaja con los 10 niños de 4 años; en la secuencia 2 de la Sesión 3, una maestra trabaja con 9 de los niños de 4 años; y, por último, en la secuencia 2 de la Sesión 5 una maestra trabaja con 10 niños de entre 3 y 5 años.
<b>Caso 2</b>	Una maestra y 9 niños de 4 y 5 años*	
<b>Caso 3</b>	Tres maestras y 35 niños de 3, 4 y 5 años**	

tiene cabida la función lúdica de la comunicación, sino que priman la socialización y el aprendizaje controlados por la maestra. Por último, en el Caso 3 la Asamblea está al servicio de la actividad educativa de carácter lúdico que se desarrolla en torno a los PT, de forma que en ella se promueve la socialización, el aprendizaje y el juego de forma interrelacionada.

El conocimiento de la práctica de Asamblea en tres aulas diferentes nos permite observar cómo se configura esta práctica en este nivel educativo, atendiendo a los rasgos que le dan entidad: su carácter eminentemente comunicativo y socializador derivado del hecho de neutralizar la unidireccionalidad de la interacción entre docente y alumno en el discurso escolar, su apertura pragmática y, específicamente en esta etapa, su carácter experimental.

Dentro de la estabilidad relativa que estas características proporcionan a la práctica de la Asamblea, la observación de las tres aulas permite descubrir diferencias respecto del grado de entidad que adquiere esta práctica educativa en el marco de los PT, así como en cuanto al peso que en ella adquieren respectivamente el aprendizaje, la socialización y el juego, que condiciona la utilidad de este espacio para la Didáctica de la lengua oral.

### **V.1.1.3. La gestión del discurso en la Asamblea**

Una de las características básicas de la Asamblea es la sustitución de la tendencia a un discurso unidireccional de maestra a niños por un discurso plurigestionado. Con todo, en el marco del aula de Educación Infantil, la responsabilidad de la gestión del discurso, incluso si ésta es cedida a los niños, corresponde en último término al adulto. Este planteamiento inicial se concreta de forma diferente en cada uno de los contextos que hemos analizado.

La situación más frecuente en el Caso 1 es la siguiente: la maestra inicia la interacción, y se muestra muy receptiva a las aportaciones de los niños, que acepta e integra en el discurso conjunto sin demandar de los niños una mayor elaboración de sus

intervenciones. De este modo, resulta un discurso muy negociado en la acción, y basado en el respeto por la naturaleza del discurso infantil. No se establece un protocolo de participación, sino que los niños pueden intervenir en cualquier momento, siempre que se mantenga un nivel suficiente de audibilidad en el grupo. Asimismo, no se exige la participación de cada uno de los niños en cada propuesta, a excepción de la secuencia 1 de la Sesión 2, en que celebran un cumpleaños. Por último, no se observa promoción de la interacción entre los iguales más allá de una implicación en el discurso conjunto basada en la escucha constante y que permita una eventual intervención; la maestra ejerce por tanto el rol de receptora principal de las aportaciones infantiles.

Respecto del Caso 2, la responsabilidad en la gestión del discurso corresponde a la maestra, que en las sesiones en que la Asamblea se lleva a cabo con todo el grupo de niños de entre 3 y 5 años cuenta con el apoyo de otra maestra que se ocupa de mantener el control del grupo. También está acompañada durante el desarrollo de otras sesiones por una maestra de prácticas que no adquiere un rol específico en la gestión. Las sesiones son iniciadas por la maestra de referencia, que controla la implicación de los niños en el discurso conjunto mediante una gestión de tipo radial, que consiste en otorgar de forma sucesiva el protagonismo de la expresión a cada uno de los niños, siguiendo el orden en que están sentados, o bien mencionando sus nombres como invitación a la participación, que se percibe así como una obligación. No hay una promoción de la interacción comunicativa entre los iguales en el contexto semiformal de la Asamblea, y, de hecho, la tendencia a la gestión radial favorece que se dé el efecto de que el discurso conjunto derive hacia una sucesión de aportaciones que cada niño dirige a la maestra.

El Caso 3 resulta especial en cuanto a la gestión del discurso, puesto que en la mayoría de las secuencias son tres las maestras que se ocupan de los niños de entre 3 y 5 años del colegio. Una de ellas se ocupa de mantener un nivel de disciplina que permita que pueda establecerse la comunicación sin problemas, de forma que la negociación entre la propuesta de conversación que se hace a los niños y la implicación de éstos en el discurso resulta más equilibrada que en los casos en que una sola maestra debe lograr al tiempo la disciplina y el establecimiento de la interacción en el grupo. Como norma

general, se espera que los niños se impliquen de forma autónoma y ágil en el discurso conjunto, que es siempre moderado por las maestras. En los momentos en que una sola maestra se ocupa del grupo (secuencia 2 de la Sesión 2; secuencia 2 de la Sesión 3, y secuencia 2 de la Sesión 5) se hace patente la necesidad de mantener el control para poder establecer una interacción satisfactoria, lo que puede llevar a la maestra a pautar de una manera más clara la participación de los niños. Por último, la interacción entre los iguales se da puntualmente, pero no se observa que las maestras la promuevan en el marco de la Asamblea con las exigencias de formalidad que ello conllevaría.

La diferencia principal en la forma de gestionar el discurso en la Asamblea en las tres aulas que hemos investigado viene dada por la tensión entre control y autonomía a la hora de implicar a los niños en el discurso conjunto. Esta sutil diferencia tiene importantes consecuencias, ya que se relaciona con la facilidad o dificultad que puede entrañar para los niños participar en el discurso conjunto en función de que sus turnos estén establecidos o no, así como con el mantenimiento o la pérdida de sentido de la actividad conjunta a partir de que la participación infantil se plantee como obligatoria o como necesaria.

Por otro lado, es destacable, en los tres Casos, la falta de atención por parte de las maestras a la promoción de la interacción entre iguales en el contexto semiformal de la Asamblea. Esta característica puede estar relacionada con el hecho de que la comunicación entre los iguales se valora más cuando es producto de la socialización libre de los niños en la escuela, en momentos no controlados por las maestras.

#### **V.1.1.4. La didáctica explícita de la lengua oral en la Asamblea**

Hemos comprobado en las tres aulas que la Asamblea no está objetivada como género discursivo, pero sí adquiere el valor de marco para experiencias de comunicación conjunta que tienen como objetivo explícito contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa infantil. Al margen de que hay diferencias en cuanto a la frecuencia con que se establecen secuencias explícitas en la muestra de datos que hemos obtenido, encontramos en los tres Casos un planteamiento muy semejante: en las tres

aulas se promueve la práctica de la comunicación en el contexto semipúblico que constituye la Asamblea, y se valora el hecho de que se trata de una labor exigente para los niños.

Con todo, la práctica que se les propone, aunque constante, resulta asistemática respecto de la complejidad del objetivo que asume, puesto que no se tienen en cuenta las múltiples dimensiones de la competencia comunicativa infantil. De este modo, se aceptan aportaciones al discurso conjunto sin exigir un grado de eficacia y adecuación que sitúe a los niños en la necesidad de realizar reflexiones en un nivel procedimental que optimicen las oportunidades de desarrollo de su capacidad de expresión en el contexto semipúblico de la Asamblea.

Encontramos una diferencia de matiz entre los Casos respecto de la forma en que se plantea la didáctica explícita de la lengua oral en la Asamblea en el Caso 2. En esta aula, la independencia que adquiere la Asamblea respecto del resto de la actividad educativa provoca que la maestra se apoye en recursos que la dotan de estabilidad como marco de práctica explícita de la oralidad, como, por ejemplo, la utilización del recurso a la noticia en cada sesión.

#### **V.1.1.5. La didáctica implícita de la lengua oral en la Asamblea**

Las oportunidades para la práctica implícita de la oralidad mantienen también un denominador común en los tres Casos, ya que el discurso que se establece en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje se asocia con un aumento en la exigencia de formalidad y precisión. En cada una de las tres aulas que hemos analizado se dan ciertos matices que condicionan este hecho.

En el Caso 1, la estrecha relación que se establece entre la Asamblea y el desarrollo de los PT da lugar a que observemos frecuentemente práctica implícita de la lengua oral en los datos que hemos obtenido en esa aula. A pesar de esto, no vemos que se promueva la reflexión procedimental de los niños a partir de la exigencia de la comunicación en que se implican, ya que la maestra, que centra su interés en acceder a



los conocimientos de los que disponen los niños, o a la elaboración en la acción de estos conocimientos, acepta las contribuciones infantiles tal y como son aportadas al discurso conjunto.

La frecuencia en el recurso a la práctica del discurso oral ligado a procesos de enseñanza y aprendizaje disminuye por lo que respecta al Caso 2, en el que además observamos, como en el caso anterior, falta de oportunidades para la reflexión procedimental, debida ahora a la voluntad de la maestra de que los niños expongan al grupo conocimientos ya adquiridos y validados, que la lleva a valorar el contenido de las aportaciones infantiles sin cuidar la exigencia de eficacia y adecuación.

En el Caso 3, la actividad derivada de los PT y la Asamblea se entrelazan en un contexto lúdico de socialización y aprendizaje, lo que da lugar a una práctica frecuente de la oralidad ligada al descubrimiento y construcción de conocimientos. Observamos también una falta de promoción de la reflexión procedimental, que viene dada por el valor que las maestras otorgan a la libre experimentación; sin embargo, sí es frecuente el recurso docente al enriquecimiento del caudal léxico utilizado, sobre todo por lo que respecta a la facilitación de la comprensión de términos específicos del ámbito de conocimiento que están abordando.

El discurso ligado a procesos de enseñanza y aprendizaje que se establece en el espacio comunicativo de la Asamblea en las tres aulas estudiadas se deriva de la aplicación de este espacio para el desarrollo de los PT, y proporciona a los niños un ámbito de experimentación lingüística significativa y exigente. La selección de los temas tratados contribuye a incrementar la precisión y la formalidad del discurso elaborado en grupo, especialmente en el plano del léxico.

Por otro lado, y debido a motivaciones diversas en cada una de las aulas, la intervención docente no da lugar a que se aprovechen sistemáticamente las oportunidades para la reflexión procedimental sobre el discurso propio de situaciones de enseñanza y aprendizaje, o de indagación sobre un tema concreto.

#### **V.1.1.6. La participación de los niños en la Asamblea**

La participación de los niños en la Asamblea como actividad educativa gestionada por las maestras viene determinada por las expectativas que éstas tienen respecto de la capacidad de comunicación de los niños. Así, podemos encontrar como característica común a los tres Casos la presencia constante de la maestra como gestora del discurso conjunto, que se corresponde con una falta de promoción de la gestión plural y en autonomía por parte de los iguales en Asamblea. A partir de esta base, en cada caso podemos observar diferentes modalidades de participación.

En el Caso 1, aunque la maestra gestiona el discurso en negociación con los niños, la participación es una tarea exigente para éstos, ya que no hay turnos establecidos. De este modo, cada niño debe encontrar el momento para pedir la palabra o para intervenir directamente, en función de cómo se esté desarrollando el discurso y de la naturaleza de la aportación que quiera realizar. La maestra salva este nivel de exigencia al respetar las características del discurso infantil, dando validez a cualquier intervención de los niños y haciendo disminuir de este modo la ansiedad.

En el Caso 2, la maestra gestiona el discurso de una forma diferente: a partir de propuestas dadas, facilita la intervención de cada uno de los niños. Así, la ansiedad por encontrar un momento para la intervención disminuye, pues la participación de cada niño está asegurada. Sin embargo, como contrapartida, la percepción de la participación como obligación puede llevar consigo una pérdida de significatividad de la actividad conjunta, y provocar que los niños intervengan para realizar una tarea que se les demanda en lugar de implicarse en un discurso conjunto y con sentido. Además, la maestra proyecta distintas expectativas sobre los niños, de forma que exige más de los niños que considera más maduros, sin cambiar su fórmula de promoción de la intervención infantil. Esto puede provocar una falta de comprensión de la propuesta, y, de este modo, la ruptura de la construcción del discurso conjunto.

En el Caso 3, la gestión del discurso es semejante a la del Caso 1, pues se establece una negociación entre la propuesta docente y la implicación de los niños. Sin

embargo, se da la importante salvedad de que en esta aula tres maestras trabajan en equipo en la mayoría de las secuencias analizadas. Así, el control del nivel de audibilidad y de actitud de participación y escucha es establecido por una maestra al tiempo que las otras dos implican a los niños en una propuesta de conversación conjunta. Por otro lado, en esta aula las maestras valoran la inmediatez de la implicación y la eficacia de las intervenciones infantiles, de modo que exigen agilidad en la participación, y, en muchas ocasiones, llegan a suplantar la participación infantil a través del recurso al diálogo entre ellas como medio para la promoción de la comprensión de la propuesta que están desarrollando. La demanda de eficacia inmediata y el recurso al diálogo entre las maestras reduce las posibilidades de intervención experimental de los niños en un discurso conjunto, de forma que la participación en la Asamblea se torna muy exigente, y son pocos los niños que intervienen con normalidad en ella.

Las diferencias respecto de las condiciones de participación de los niños en el discurso conjunto son sutiles desde el punto de vista de la docencia, pero determinan en gran medida las posibilidades de experimentación comunicativa infantil en el contexto semipúblico de la Asamblea.

#### **V.1.1.7. La intervención docente en la Asamblea**

Hemos tomado en consideración la Asamblea de clase en la EI como un espacio para la práctica de la lengua oral en un contexto semiformal. La responsabilidad de la gestión del discurso conjunto que se genera en la situación de Asamblea recae en las maestras, de modo que su actuación determina el potencial que adquiere esta práctica para el desarrollo de la capacidad de comunicación oral de los niños.

La intervención de las maestras es diferente en cada una de las aulas que hemos estudiado por cuestiones organizativas de base que ya hemos mencionado, como la diferente relación entre el número de maestras y de niños que se da en cada uno de los Casos analizados. Como rasgo común a los tres, podemos señalar la voluntad de ofrecer a los niños un contexto rico para la práctica. Sin embargo, el análisis de la intervención

docente pone de manifiesto contrastes entre las maneras de actuar de las maestras, que se deben a la diferente concepción educativa que en cada caso subyace a la idea de realizar prácticas de lengua oral en grupo.

En el Caso 1, la intervención de la maestra va dirigida a aceptar las aportaciones infantiles mediante la repetición literal de sus palabras, o, con menor frecuencia, reelaborando y de este modo ofreciendo un discurso mejorado a los niños. La necesidad de actuar en la inmediatez de la acción conjunta, y de mantener al tiempo el control del grupo lleva a la maestra a valorar ante todo la eficacia comunicativa de las producciones infantiles, de forma que sólo atiende a la adecuación del discurso en los casos puntuales en que plantea una pauta muy determinada de intervención a los niños. Su voluntad de elaborar un discurso compartido útil para la práctica de la lengua oral en la acción es compatible con el respeto por la cultura infantil, pues valora las aportaciones expresivas de los niños, e incluyéndolas en el discurso conjunto mediante el recurso de la repetición o la reelaboración, las dota de validez. Por otro lado, no ofrece modelos previos de discurso, sino que lo construye a partir de las aportaciones de todos y su labor de moderadora. Por último, no se observa que promueva en los niños la reflexión sobre el propio desempeño comunicativo.

En el Caso 2, la intervención de la maestra coincide con el planteamiento docente del Caso 1 en la tendencia a aceptar las aportaciones infantiles mediante la repetición literal de sus palabras, o, con menor frecuencia, a través de la reelaboración y por tanto del ofrecimiento de un discurso mejorado. Con todo, los matices que adquiere la práctica de esta maestra dan lugar a un planteamiento muy diferente del que hemos observado en el Caso 1. Así, la maestra muestra una preocupación por la veracidad de las aportaciones que los niños realizan al discurso de aula, de forma que no valora la comunicación propia de la cultura infantil, sino que considera que participar en la Asamblea exige asumir el reto de comunicarse de una forma cercana a la propia del mundo adulto. A pesar de esta exigencia, no ofrece modelos de discurso a los niños de forma sistemática, ni promueve la reflexión en ellos respecto de su desempeño comunicativo: el interés docente está en el contenido de las aportaciones infantiles. Además, la tendencia, previamente mencionada, a gestionar el discurso de forma radial

da lugar a que esta maestra valore la oportunidad de experimentación comunicativa que ofrece a los niños desde un punto de vista cuantitativo: todos los niños deben participar, y las aportaciones deben tener una cierta duración para considerarse válidas.

Por lo que respecta al Caso 3, su particularidad organizativa – tres maestras comparten la labor de gestionar el discurso - provoca que la intervención docente parta de una situación de base más propicia para la intervención en la acción, puesto que una de las maestras se ocupa del control del grupo, y las otras dos gestionan el discurso de forma que una de ellas mantiene un grado de distancia respecto de la acción docente. Así, la intervención en el discurso infantil se dirige a aceptar las aportaciones de los niños mediante la repetición literal de sus palabras, o bien promoviendo el avance de un discurso que de este modo resulta ágil y abierto. La adecuación se exige en la medida en que se plantean pautas determinadas de intervención a los niños, pero también hay un grado de exigencia de adecuación causado por la explicitación constante del marco que hace significativa la comunicación. Es decir, se hace referencia a quién conoce o no conoce lo que los niños están planteando, y por qué es necesario que intervengan en el discurso conjunto. Por otro lado, no se ofrecen sistemáticamente modelos de discurso a los niños, pero la colaboración docente en la intervención cumple la función de enriquecer el discurso, haciéndolo redundante y facilitando de este modo su comprensión. Por último, las maestras aceptan modelos de discurso propios de la cultura infantil, dentro de un mínimo de exigencia de eficacia comunicativa.

El análisis de la intervención docente en la Asamblea como espacio de práctica de la lengua oral en cada una de las tres aulas en las que hemos desarrollado nuestra investigación permite comprobar que una actividad dirigida a un mismo fin, promover el desarrollo de la competencia comunicativa infantil en el contexto escolar a través de la práctica de la lengua oral en el grupo, se actualiza de distinta forma en cada una de las aulas, dando lugar a condiciones diversas para el aprendizaje que se está suscitando.

Sin embargo, constatamos también que hay un rasgo que se mantiene en las tres aulas a pesar de esa diversidad en la práctica a la que hemos aludido: en ninguna de ellas se observa una promoción explícita de reflexión procedimental, de forma que la

práctica de la comunicación oral en el discurso plurigestionado y semiformal que se genera en la Asamblea permanece muy dependiente del contexto inmediato, y el nivel de discurso se relaciona más con la eficacia que con la adecuación. Por esto, la intervención docente, aunque se establece en función de una perspectiva comunicativa, y está encaminada a promover una práctica que redunde en la mejora de la capacidad de comunicación de los niños, no está asumiendo de forma consciente y reflexiva la amplitud de la competencia comunicativa infantil.

### **V.1.2. Aspectos del tema emergentes**

Aparte de las cuestiones que hemos planteado como preseleccionadas, puesto que surgen a partir del trabajo de campo y del primer análisis de los datos, el proceso de construcción de sentido de los tres Casos analizados nos ha llevado a dirigir nuestra mirada hacia aspectos que a priori sólo habíamos tenido en cuenta de forma tangencial, pero que se han revelado interesantes en la medida en que hemos observado cómo condicionan el valor de la Asamblea como contexto de práctica de la lengua oral dirigido al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños.

En particular, centraremos nuestra atención sobre tres aspectos: en primer lugar, los factores interrelacionados de la organización, la disciplina y la autonomía del grupo; a continuación, nos ocuparemos de la cuestión del establecimiento de la Asamblea como marco significativo de comunicación, en el que es preciso armonizar diversos sistemas de actividad con el fin de lograr su funcionamiento, y, por último, abordaremos el hecho de la consideración de la Asamblea como una práctica en evolución a lo largo del curso escolar.

#### **V.1.2.1. Organización, disciplina y autonomía de grupo**

Previamente hemos explicado la relación que se establece entre las posibilidades organizativas de la reunión del grupo en cada aula y la necesidad de utilizar técnicas más o menos explícitas para el mantenimiento de una disciplina de participación y escucha en el grupo. Además, hemos señalado la tendencia observada en las maestras a

evitar ofrecer la autonomía de la gestión del grupo a los niños. La interrelación de todos estos factores produce diferentes efectos sobre la entidad, la duración y la calidad de las sesiones de Asamblea.

Consideramos que si en el aula se le da importancia a la Asamblea de clase como espacio educativo, y se valora su función para la didáctica de la lengua oral, es posible tomar ciertas opciones organizativas de base asumiendo la complejidad de gestión de la reunión del grupo con niños de segundo ciclo de EI. En efecto, es posible plantear la necesidad de diversificar la intervención docente en dos planos: por un lado, como primer plano, señalamos que la acción docente se dirige a lograr el requisito de una disciplina de participación y escucha, y, por otro lado, en un segundo plano, se encamina a promover el desarrollo de la competencia comunicativa infantil. Ser consciente de la doble dimensión de la intervención docente evita el recurso constante a procedimientos explícitos de control, que hacen perder la implicación de los niños en un discurso conjunto y significativo, y, por tanto, empobrece la práctica de lengua oral.

Además de la posibilidad de organizar la Asamblea en colaboración entre docentes para que sea posible repartirse la función de la intervención, otra forma de asumir esta complejidad de la intervención sería considerar la cesión de autonomía en la gestión del grupo a los niños como un factor organizativo más, que pueda contribuir a configurar la Asamblea como un espacio comunicativo exigente, basado en la implicación de los niños en un discurso conjunto.

#### **V.1.2.2. La confluencia de sistemas de actividad en la Asamblea y la negociación del sentido de la interacción**

El recurso a la Asamblea se plantea como una rutina establecida que se aplica al aula; sin embargo, la observación de la práctica nos permite ver que para que la Asamblea funcione es preciso asumir que en ella se van a proyectar diversos sistemas de actividad que deben ser tenidos en cuenta para poder negociar y explicitar su valor de marco significativo de comunicación.

A este respecto, se hace necesario que las maestras expliciten la función y el sentido del discurso conjunto que se genera en la Asamblea con el fin de que ésta adquiera entidad como espacio educativo, y tanto niños como maestras puedan implicarse significativamente en ella. Asimismo, algo tan básico como que el docente lleve a cabo una auténtica escucha activa del discurso infantil, en lugar de limitarse a una gestión controlada, o de atender principalmente al avance del discurso en función de los contenidos tratados en el marco de la interacción de grupo propia de la Asamblea, es una garantía de calidad de la comunicación que se establece en ella.

Por último, el hecho de explicitar y negociar la función y el sentido de la Asamblea, y el aumento de la entidad de ésta como actividad educativa se relaciona con la posibilidad de que sea asumida por el grupo como un género discursivo, y que de este modo, se articule de forma explícita su utilidad para la Educación en Valores, unida a su poder para la Didáctica de la lengua oral en el contexto de aula.

### **V.1.2.3. Evolución de la Asamblea a lo largo del curso**

Un aspecto muy interesante, y que sin embargo no hemos podido analizar debido a las opciones metodológicas que hemos seguido en esta investigación es la evolución que sigue la Asamblea en el desarrollo de cada curso académico. Este hecho fue mencionado por las maestras de los Casos 1 y 3 durante el periodo de observación en el aula, y también aludió a él la maestra del Caso 2 durante la entrevista sobre su pensamiento y práctica. Las consideraciones hechas por las docentes se refieren a la evolución en las actitudes de participación a lo largo del año, así como la diferente demanda de uso de la Asamblea como espacio fundamental de comunicación que va provocando el desarrollo de los PT en el aula.

En efecto, esta particularidad escapa a nuestro análisis pues éste no ha sido longitudinal, pero no podemos dejar de mencionarlo pues puede estar en la base de algunas de las diferencias detectadas en las tres aulas analizadas, ya que nuestra observación se produjo de forma sucesiva en las tres aulas durante un curso académico.



### V.1.3. Conclusiones del análisis instrumental de los Casos

A partir de los datos obtenidos y analizados en nuestra investigación podemos concluir que la Asamblea de Clase en las tres aulas de EI que hemos estudiado configura un espacio de práctica de la lengua oral que se lleva a cabo en una constante tensión entre tres factores:

- las expectativas docentes respecto de la entidad de la propia situación de Asamblea en el marco del desarrollo de Proyectos de Trabajo,
- la propuesta puntual realizada por la maestra o maestras, o recogida desde la iniciativa del grupo, para la implicación de los niños en un discurso conjunto,
- la capacidad de la maestra o maestras para moderar el discurso conjunto de un grupo de niños que está iniciando su socialización escolar y cuya competencia comunicativa está en desarrollo.

Así, en cada uno de los Casos la puesta en marcha de la Asamblea en el marco de una metodología educativa de PT da lugar a una concreción práctica con sus características específicas, que obedecen a las diferentes opciones tomadas a partir de estas tensiones. Con todo, en los tres Casos que hemos analizado la práctica de Asamblea mantiene una misma característica de base: configura un espacio para una práctica puramente verbal, lo que es muy relevante como experiencia positiva para el desarrollo comunicativo en la etapa de Educación Infantil, debido a las características evolutivas de los niños.

Ahora bien, este espacio de práctica no siempre llega a constituir un ámbito para la puesta en marcha de una didáctica reflexiva de la lengua oral propia de la escuela, en el doble nivel explícito e implícito que hemos caracterizado. En efecto, como hemos planteado al principio de nuestro trabajo<sup>151</sup>, la simple creación de una rutina de habla no garantiza que ésta redunde en la ampliación reflexiva de la competencia comunicativa oral de los niños, como correspondería al contexto escolar. De hecho, puede ocurrir que

---

<sup>151</sup> Ver pp. 12 – 13 del Capítulo I de este trabajo.

la práctica de la Asamblea se limite a funcionar como un espacio de observación de la capacidad infantil de comunicación para el docente, en el que las aportaciones de los niños al discurso conjunto se valoran como un producto dependiente de su madurez, que progresivamente se irá ajustando al modelo normativo.

Sin embargo, como hemos defendido desde la perspectiva teórica en que nos enmarcamos, la capacidad de comunicación de los niños en el discurso escolar es susceptible de desarrollo si hay una intervención docente reflexiva al respecto. Esta intervención debe dirigirse a hacer la lengua oral más independiente del contexto, de forma que se ponga de manifiesto la exigencia de eficacia y adecuación de las aportaciones de los niños al discurso conjunto. De este modo, aumenta el reto comunicativo en el que éstos se implican como consecuencia de estar escolarizados. Tal intervención reflexiva por parte de los docentes, además, es un requisito indispensable para poder considerar el aula como un espacio positivo para el desarrollo de la competencia comunicativa infantil, y, más concretamente, el espacio que se considera más idóneo para contribuir a este desarrollo: la Asamblea, como espacio generador de interacción significativa en el grupo de iguales, moderado por la maestra o maestras.

El hecho de que maestras implicadas en un modelo educativo que valora la comunicación en el grupo como agente del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que se esfuerzan en ofrecer un contexto de práctica del discurso en el aula, no realicen de forma consciente una intervención reflexiva en este sentido indica que no están asumiendo en su totalidad la potencialidad educativa de la Asamblea, ni de la comunicación en el aula. En efecto, la amplitud de aspectos sobre los que es preciso intervenir conscientemente para impulsar la mejora de la comunicación de los niños en el contexto semiformal al que se incorporan a través de la escuela infantil no está objetivada en el pensamiento docente, y, por tanto, se obvia, permaneciendo la intervención en el nivel contingente de la práctica inmediata.

Esto nos lleva a considerar, y a subrayar como conclusión general del análisis instrumental de los Casos, que, aunque la Asamblea configura un espacio para la práctica de la lengua oral orientada a la socialización y el aprendizaje, y, como hemos

señalado, y aunque con menos frecuencia, también al juego, sería preciso incorporar en la formación inicial y continua un mayor nivel de conciencia sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral infantil en el contexto escolar, con el fin de hacer visible la complejidad de la intervención docente en este sentido. De este modo, la Asamblea de Clase, además de ser un espacio de práctica y observación del desempeño comunicativo oral infantil, puede configurar un espacio de intervención reflexiva para la mejora progresiva de la competencia en lengua oral de los niños en el contexto semiformal que configura la reunión de grupo.

## **V.2. Conclusiones finales de la investigación**

Abordamos a continuación las conclusiones generales de esta investigación, elaboradas a partir de la reflexión continua sobre su marco teórico de referencia, y sobre el proceso de obtención y análisis de los datos empíricos a través de los que hemos accedido a nuestro objeto de estudio: la Asamblea de clase en aulas de segundo ciclo de Educación Infantil, en el marco de una metodología educativa de Proyectos de Trabajo, como espacio para la didáctica de la lengua oral.

Expondremos las conclusiones que hemos obtenido en función de tres parámetros: las hipótesis que dieron lugar a las preguntas que guiaron la investigación, el objetivo general que nos ha llevado a emprenderla, y, por último, la metodología y el proceso que hemos seguido para desarrollarla.

### **V.2.1. Conclusiones desde las hipótesis de la investigación**

En el inicio del Capítulo III de este trabajo enunciábamos las hipótesis sobre las que hemos planteado nuestra investigación, así como las preguntas que la han guiado. La labor realizada nos ha permitido dar respuesta a estas preguntas con respecto a cada uno de los tres Casos estudiados, cuyas conclusiones acabamos de exponer.

La metodología de Estudio de Casos a la que hemos recurrido nos impide realizar generalizaciones del análisis obtenido, puesto que su alcance se limita a los datos de tres aulas concretas. Con todo, en la comparación de los tres Casos se encuentra el fundamento de nuevas investigaciones que se dirijan a comprobar nuevas hipótesis derivadas de este análisis comparativo, sobre los rasgos que hemos considerado estables en la naturaleza de la Asamblea de clase en la EI, así como sobre sus diferencias en cuanto a su concreción práctica, y respecto de las características de la intervención docente para la promoción de la competencia comunicativa infantil.

Por otro lado, el análisis instrumental ya realizado permite valorar si, a partir de nuestros datos, se confirman las hipótesis que habíamos planteado para emprender nuestro trabajo<sup>152</sup>, o si es necesario matizar estos supuestos. Procedemos a exponer una por una estas hipótesis para valorar su validez, a la luz de nuestro estudio:

- La rutina de la Asamblea constituye una actividad conjunta específicamente verbal, dirigida a tratar cuestiones cercanas a las experiencias familiares y escolares de los niños, de modo que es una situación de aula favorable para la intervención docente dirigida a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, puesto que la actividad discursiva que se genera en ella es significativa.

A partir de nuestro análisis, podemos concluir que esta hipótesis se cumple, aunque es preciso establecer una diferencia entre la potencialidad teórica de la Asamblea como espacio para la didáctica de la lengua oral y su concreción en la práctica, puesto que, aunque se trata de un espacio favorable para la intervención docente, ésta no siempre se lleva a cabo de una forma reflexiva, de modo que la práctica de lengua oral resulta dependiente del contexto, asistemática y contingente. Por otro lado, la forma en que sea gestionada la Asamblea puede conllevar una pérdida de significatividad. Por esto, consideramos que **la Asamblea es una práctica potencialmente muy favorable para la didáctica de la lengua oral, pero muy delicada en cuanto a su gestión en la concreción del aula**<sup>153</sup>.

- En la Asamblea se proyectan diversos temas relacionados con la socialización, la organización de la actividad del aula o de índole personal, y además, cabe la posibilidad de que se superponga sobre ella la actividad que se esté desarrollando en torno a un determinado Proyecto de Trabajo, lo que subraya la interrelación entre lengua oral como medio de socialización en un contexto semiformal como es el escolar en la EI, y la lengua oral como medio de enseñanza y aprendizaje, ya sea abordando la especificidad discursiva del ámbito de conocimiento que se toque en cada caso, o bien orientando el discurso compartido hacia una función heurística.

---

<sup>152</sup> Ver pp. 117 – 118 del Capítulo III de este trabajo.

<sup>153</sup> Durante esta exposición usaremos la negrita para destacar las conclusiones.

A la luz de nuestra investigación, podemos concluir que esta hipótesis se cumple. **La Asamblea en la EI constituye un espacio de práctica de la lengua oral como medio de socialización y aprendizaje.**

- La interacción que se da en la Asamblea tiende a romper la unidireccionalidad de la interacción docente – grupo, de modo que se enriquece la experimentación comunicativa entre los iguales, y entre el docente y los niños.

En función de nuestro análisis, debemos señalar que esta hipótesis debe ser matizada de forma paralela a la primera de las hipótesis que hemos tenido en cuenta: la Asamblea propicia la ruptura de la unidireccionalidad de la comunicación entre maestra y grupo, pero para que esto se asocie con un enriquecimiento de la experimentación comunicativa, es preciso que la maestra en su intervención como moderadora del discurso conjunto sea consciente de esta posibilidad. **La Asamblea es por tanto un espacio propicio para la implicación de los niños en un discurso conjunto entre iguales moderado por el docente, pero para que esa potencialidad se active en la práctica concreta es necesario que la gestión docente del discurso se dirija a la promoción de ese reto comunicativo específico del contexto escolar.**

- El hecho de que la actividad discursiva sea especialmente significativa lleva consigo que la reflexión sobre el sistema de la lengua, generada espontáneamente o por intervención docente, se oriente siempre a la consecución de la comunicación, es decir, se trata de una reflexión de tipo procedimental, no analítica, como resulta más idóneo en el nivel de EI.

La investigación realizada nos lleva a concluir que esta potencialidad que planteamos como hipótesis también precisa de una actuación docente deliberada para que pueda darse en la práctica. **La Asamblea es un espacio que propicia la reflexión procedimental sobre el propio desempeño comunicativo, pero necesita de una actuación docente que haga emerger las oportunidades de reflexión en el flujo del discurso conjunto para que ésta pueda darse.**

Las matizaciones que hemos realizado respecto de las hipótesis que han servido de base a nuestra investigación se relacionan con las dos limitaciones respecto del valor

de la Asamblea para la didáctica de la lengua oral que asimismo planteábamos en el inicio del Capítulo III<sup>154</sup>:

- La didáctica de la lengua oral en la EI se encuentra en un bajo grado de conciencia en la planificación y en la implementación de la práctica de aula. Por tanto, es posible que este espacio educativo no sea aprovechado por una falta de reflexión sobre la naturaleza de la Asamblea que impida una intervención reflexiva en la interacción creada en ella.
- De forma paralela, en la Asamblea confluyen diversos sistemas de actividad, es decir, niños y maestra manejan diversas representaciones sobre lo que significa la actividad y actúan en consecuencia. Si esto no se gestiona adecuadamente, puede conducir a una pérdida de significatividad de la actividad conjunta.

Ambas limitaciones afectan de forma determinante a la potencialidad educativa de la práctica de la Asamblea en la EI, y apuntan hacia el aspecto esencial de su valor para la didáctica de la lengua oral: **la naturaleza de la intervención docente en la acción.**

En efecto, constatamos el hecho de que maestras que, aun poniendo en práctica un enfoque comunicativo que se corresponde con el giro comunicativo del currículo, y con la investigación sobre Didáctica de la Lengua que hemos expuesto en los Capítulos I y II referidos al planteamiento teórico de este trabajo, se mueven en una práctica que no llega a asumir conscientemente todos los aspectos en los que es necesario intervenir para que el espacio del aula sea favorable y enriquecedor respecto del desarrollo de la competencia comunicativa infantil en la exigencia del contexto escolar. Ello confirma la apreciación que investigadores como Van Lier<sup>155</sup> han apuntado: **es preciso aumentar el grado de conciencia de los docentes respecto de su intervención en la práctica de la oralidad en el aula para que ésta se dirija a la mejora de las habilidades de comunicación de los niños.**

¿En qué sentido hablamos de aumentar el grado de conciencia respecto de la intervención en la práctica de la lengua oral, en el contexto específico de la Educación

---

<sup>154</sup> Ver p. 118.

<sup>155</sup> Ver pp. 109 – 110 del Capítulo II.

Infantil? Nuestra propuesta de objetivación encaja con la legislación actual<sup>156</sup> de la Educación Infantil en lo que respecta a la formación en lengua oral, y pone de manifiesto el interés de la práctica de la Asamblea de clase para la consecución de los objetivos de enseñanza y aprendizaje ligados a los contenidos específicos de lengua oral, que recogemos a continuación<sup>157</sup>:

### **Bloque 1. Lenguaje verbal**

#### **Escuchar, hablar y conversar:**

Utilización y valoración progresiva de la lengua oral para evocar y relatar hechos, para explorar conocimientos, para expresar y comunicar ideas y sentimientos y como ayuda para regular la propia conducta y la de los demás.

Uso progresivo, acorde con la edad, de léxico variado y con creciente precisión, estructuración apropiada de frases, entonación adecuada y pronunciación clara.

Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación. Acomodación progresiva de sus enunciados a los formatos convencionales, así como acercamiento a la interpretación de mensajes, textos y relatos orales producidos por medios audiovisuales.

Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico, respetando el turno de palabra, escuchando con atención y respeto.

El primero de los puntos que plantea el texto legal alude a la multifuncionalidad de la lengua oral en el contexto escolar; el segundo, menciona los aspectos formales que necesariamente se desarrollan en interrelación al promover la práctica en contexto. El tercer punto hace hincapié en la implicación personal del individuo en la comunicación conjunta para la negociación del significado en la acción, en una variedad de formatos de comunicación, y, por último, el cuarto punto alude a la necesidad de iniciarse en el respeto por las normas de interacción en contextos públicos.

La objetivación de la intervención en la lengua oral en la Asamblea de clase tiene que ver con diversos ámbitos de conocimiento que dotan a los docentes de la

---

<sup>156</sup> R. D. 1630/2006, de 29 de diciembre.

<sup>157</sup> Hacemos referencia a los contenidos relativos al lenguaje verbal, ciñéndonos exclusivamente a los de lengua oral, y obviando los dos últimos puntos, que atañen a la lengua extranjera.



capacidad de decidir cómo organizan su trabajo respecto de la didáctica de la lengua oral:

- **Conocimiento de los géneros discursivos, propios del contexto de aula o públicos:** las maestras con las que hemos trabajado asumen que la Asamblea es el ámbito principal para la práctica lingüística. Sin embargo, no la han objetivado como práctica institucionalizada, es decir, como género discursivo, sino que la valoran en tanto que formato para la comunicación en el grupo. El conocimiento del vínculo que se da entre acción y comunicación y su cristalización en géneros discursivos, así como la conciencia del dinamismo de estas prácticas en su contexto sociohistórico permite a las maestras decidir de qué forma llevan a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la didáctica de la lengua oral, en función de una perspectiva intensiva, o bien extensiva. Asimismo, este conocimiento permite asumir la complejidad de las dimensiones explícita e implícita de la didáctica de la lengua oral, al hacer visibles las características de los discursos en función de los contextos en que se dan, y de sus características temáticas y funcionales.
- **Conocimiento de la Asamblea como práctica concreta para la didáctica de la lengua oral:** como consecuencia del nivel de conocimiento anterior, asumir que la Asamblea de clase es una actividad social con una entidad discursiva propia ofrece la oportunidad de plantearse conscientemente cómo se acomete la práctica del discurso plurigestionado en un contexto semipúblico; así como el grado de vinculación de ésta con el desarrollo de los Proyectos de Trabajo, con la Educación en Valores, o bien en qué grado permite la autonomía del grupo de iguales frente al control de la maestra. En una palabra, la práctica de la Asamblea se separa del discurso de aula en función de características objetivadas como su funcionalidad, su temática o la organización de la interacción que se da en ella, de modo que se pone de manifiesto su particularidad y las razones por las que adquiere importancia como espacio para la didáctica de la lengua oral, de modo que cada docente puede organizar conscientemente su práctica.

- **Conocimiento de los diversos ámbitos de desarrollo de la competencia comunicativa infantil:** la Asamblea es también un espacio para la observación de la competencia comunicativa infantil. Es preciso que el docente adquiera conciencia respecto de las diversas dimensiones de esta capacidad para que ésta adquiera visibilidad y, de este modo, sea posible llevar a cabo una observación encaminada a valorar las auténticas necesidades de experimentación comunicativa de los niños en el primer contexto de socialización pública al que acceden, y en el que la lengua oral es al tiempo objeto y medio de aprendizaje formal. En particular, consideramos que la dimensión discursiva debe ocupar el primer plano en la intervención docente, de forma que el discurso conjunto funcione con coherencia y cohesión, responda a una progresión temática equilibrada, y de este modo las aportaciones al mismo deban asumir el reto de lograr tanto la eficacia como la adecuación.

- **Conocimiento de las implicaciones de la intervención docente en la acción en el contexto de la Asamblea:** en primer lugar, es preciso adquirir conciencia sobre la propia organización de la Asamblea como espacio de actividad compartida. En efecto, el hecho de valorar el sentido que adquiere para quienes se implican en ella permite asumir de qué manera es posible sacar partido educativo de esta práctica, y, en particular, valorar la función que está adquiriendo para la didáctica de la lengua oral.

En segundo lugar, el conocimiento de la complejidad de la práctica tanto explícita como implícita de la oralidad en el contexto de la Asamblea es necesario para poder asumir cómo realizar una intervención en la acción encaminada a que la participación en la Asamblea aporte a los niños una experimentación comunicativa propia de un contexto enriquecedor, basado en la práctica reflexiva en contexto.

La formación docente respecto de estos parámetros permite a las maestras organizar mejor su práctica, al tiempo que, al promover una práctica más consciente y reflexiva, contribuye a controlar la complejidad de la gestión de un grupo de niños

menores de seis años en función de criterios organizativos y de funcionalidad de la actividad conjunta.

En conclusión, **la Asamblea de clase en la EI constituye un espacio reglado para la práctica de la expresión oral y la escucha en el grupo**, que, siendo gestionada de forma consciente y reflexiva por el docente en función de las posibilidades organizativas de su aula, permite activar procedimientos relacionados con los contenidos específicos de lengua oral para la Educación Infantil.

### **V.2.2. Conclusiones desde el objetivo general de la investigación**

El objetivo inicial de nuestra investigación era doble: por un lado, nos proponíamos realizar una aportación al conocimiento de la Didáctica de la lengua oral en la Educación Infantil, y, por otro, darle a esta aportación la función de mejorar la formación inicial y/o continua de maestros de Educación Infantil.

Tras haber concluido la investigación, consideramos que hemos llevado a término nuestro objetivo: en primer lugar, hemos investigado la práctica concreta de la Asamblea de clase en tres aulas de Educación Infantil en las que se sigue una metodología educativa de Proyectos de Trabajo, desde la perspectiva de la Didáctica de la lengua oral. Esto nos ha permitido realizar el análisis instrumental que hemos expuesto más arriba, y que se incorpora al cuerpo de conocimiento de la Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil, un nivel educativo menos frecuentado que otros por la tradición investigadora de nuestra Área de conocimiento, con el fin de ofrecer datos para comprender mejor la naturaleza de la práctica de aula, siempre imprecisa cuando se alude a ella sin valorarla en su contexto.

En segundo lugar, la investigación que hemos realizado tiene una aplicación directa en la mejora de la formación inicial y continua de maestros de Educación Infantil. Esta aplicación se deriva del hecho de que la investigación señala la complejidad de la gestión de la Asamblea como espacio de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, así como la importancia de una intervención docente reflexiva y

consciente sobre todos los aspectos de la competencia comunicativa de los niños, en particular sobre aquéllos que es necesario activar para superar una comunicación meramente eficaz y conseguir además la adecuación en el contexto semipúblico propio de la escuela infantil.

En efecto, hemos podido comprobar cómo los docentes en activo se acercan en su práctica de aula a las propuestas que desde la investigación se señalan como más adecuadas para el desarrollo de la competencia comunicativa infantil, pero no han organizado su intervención para promover este desarrollo de forma sistemática y reflexiva, como corresponde al contexto escolar. En este sentido, nos hemos ocupado de indicar sobre qué aspectos sería necesario reforzar la formación de docentes para dotarles de la capacidad de intervención en el discurso conjunto con el fin didáctico de optimizar la competencia en lengua oral de los niños en el contexto escolar.

Consideramos además que, puesto que las conclusiones de nuestro trabajo se han construido desde la observación de la práctica en contexto y del conocimiento de la teoría propuesta por la Didáctica de la Lengua, adquieren una naturaleza teórico – práctica que las dota de un especial valor para la formación en la docencia.

### **V.2.3. Conclusiones desde la metodología de investigación**

El recurso al Estudio de Casos como metodología y las opciones tomadas en su aplicación a nuestro objeto de estudio nos han permitido llevar a cabo una investigación sobre una cuestión compleja, la Asamblea de clase en el segundo ciclo de Educación Infantil en el marco de una metodología educativa de Proyectos de Trabajo. En efecto, el análisis de tal objeto de estudio requiere de la interrelación de conocimientos sobre Pedagogía, Psicología de la Educación y Didáctica de la Lengua, aplicados a la etapa de Educación Infantil. El marco teórico de nuestro trabajo muestra la interdisciplinariedad necesaria para abordar una investigación de estas características, y el proceso de investigación ha tratado de dar cuenta de esta complejidad de miradas que se interrelacionan en el objeto de estudio.

Por otro lado, el recurso a una metodología de tipo cualitativo sigue la estela de otros muchos trabajos realizados en el ámbito de la educación, y ha posibilitado que podamos abordar nuestro trabajo con el objetivo que nos habíamos planteado. En el desarrollo del Capítulo III, hemos aludido a las decisiones que hemos ido tomando respecto del proceso de investigación, así como las limitaciones que han podido ir surgiendo en el desarrollo de la misma. Como conclusión, consideramos que la metodología elegida se ha revelado útil para el desarrollo de nuestro trabajo, en la medida en que hemos podido cumplir con los objetivos que nos habíamos planteado.

De hecho, algunas de las limitaciones que hemos encontrado durante el desarrollo de la investigación vienen a corroborar la conclusión general del trabajo, puesto que se relacionan con la falta de un marco epistemológico compartido por las maestras colaboradoras y la investigadora en que situar el relato de la propia práctica en las entrevistas, o realizar consideraciones respecto del desarrollo de las sesiones analizadas. En efecto, esta falta de conceptos y terminología compartidos viene a reforzar la idea de la falta de una formación sistemática de índole teórico – práctica dirigida a los maestros para orientar su actuación respecto de la didáctica de la lengua oral en la EI.

Queremos apuntar también que las opciones de análisis tomadas surgen de la reflexión sobre modelos ajenos que han sido adaptados a las circunstancias específicas de nuestro objeto de estudio, con el fin de lograr un análisis riguroso pero a la vez respetuoso con el dinamismo de los datos obtenidos en interacción con las maestras y en la interacción de aula. En efecto, en nuestro planteamiento ha sido importante establecer un vínculo fructífero entre teoría y práctica, tanto en cuestiones metodológicas como en la propia construcción de sentido de cada uno de los tres Casos estudiados.

### **V.3. Investigación futura**

Consideramos que esta investigación abre nuevas propuestas de trabajo, que procedemos a resumir.

En primer lugar, la constatación de una necesidad formativa de objetivación de la amplitud de la competencia comunicativa infantil y de las necesidades de intervención docente en la práctica para su mejora nos lleva a plantear investigaciones futuras en colaboración con maestras que quieran profundizar en la cuestión de la gestión de la Asamblea como espacio educativo en la EI, y su valor para la Didáctica de la lengua oral.

Así, estimamos interesante poner en marcha procesos de investigación-acción encaminados a observar cómo aumenta la conciencia de la intervención docente respecto de aspectos discursivos propios de la participación de los niños en el contexto semipúblico de la Asamblea en la escuela infantil, que tengan en cuenta el valor de la experimentación de la interacción entre iguales, así como la progresiva adquisición de autonomía en la participación e incluso en la gestión del discurso generado en la Asamblea. Asimismo, ésta podría ser tenida en cuenta como práctica que evoluciona a lo largo del curso escolar.

Por otro lado, nos preocupa cómo aplicar el conocimiento elaborado a través de la puesta en marcha de esta investigación en la formación inicial de maestros, especialmente a la inicial, pues consideramos que aunque la lectura relativa a experiencias de aula ajenas a la propia resulta sin duda formativa para maestros en activo y estudiantes de Magisterio, la recepción de estos últimos adolece de una falta de experiencias de responsabilidad de gestión del aula de Educación Infantil que puede empobrecer la comprensión de los aspectos tratados en la investigación.

En este sentido, consideramos interesante llevar a cabo investigación en contextos de formación inicial de maestros, observando si el recurso a dinámicas de simulación de la gestión de grupo en situación de Asamblea puede contribuir a promover la conciencia sobre la naturaleza de esta práctica y su entidad discursiva, así como sobre la complejidad funcional de la lengua en la educación, y valorar si tal práctica podría provocar una sensibilización de los futuros maestros hacia la importancia de la intervención docente sobre la competencia comunicativa de los niños de Educación Infantil en todos sus ámbitos.

Por último, consideramos interesante estudiar nuevos contextos de práctica de la Asamblea de Clase, en particular en aulas multiculturales, pues consideramos que la organización reflexiva de las sesiones de Asamblea, sobre todo si se inserta en una dinámica de investigación - acción, tiene una gran potencialidad para la educación intercultural, por su doble valor de espacio de construcción de grupo, y de experimentación del desempeño oral propio del contexto escolar.

Las conclusiones de esta investigación apuntan hacia la mejora de la práctica de la Asamblea de clase a través de procesos de formación del profesorado, con el fin de dar más valor a la función educativa de esta práctica, y de asumir también su potencial como contexto de experimentación comunicativa apoyado por el docente, y orientado por tanto a promover el desarrollo de la competencia comunicativa infantil. Además, esta investigación se cierra señalando el camino de nuevos proyectos de investigación encaminados a complementarla, y también muestra su posible aplicación a la tarea de formación inicial de docentes.

La investigación no concluye, por tanto, sino que abre nuevas puertas y propone nuevos retos, mostrando así la naturaleza progresiva y siempre inacabada de la construcción del conocimiento.

## **BIBLIOGRAFÍA CITADA**



## **Bibliografía citada:**

- ABASCAL, D. (1993) “La lengua oral en la Enseñanza Secundaria”, en LOMAS, C.; OSORO, A. El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós.
- ABBAGNANO, N; VISALBERGHI, A. (1981) Historia de la pedagogía. Madrid, Fondo de cultura económica. [Ed. Orig. 1957, Linee di storia della Pedagogía, Torino, Paravia]
- AJELLO, A. (1991) “La prospettiva pedagogica nello studio dei processi sociali a scuola”, en PONTECORVO, C. (et al), Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- ÁLVAREZ, C. (2004) “Afrontar la diversidad en el aula” en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 332, pp. 56-58.
- ÁLVAREZ, T. (1997) “Ciencias del lenguaje y transposición didáctica: notas para una Didáctica de la lengua materna”, en CANTERO, F.; MENDOZA, A. y ROMEA, C. (Eds), Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- AMEI (1998) Manifiesto de Madrid, conclusiones al 4º Congreso de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI), celebrado en Madrid en 1998.
- ANGUITA, M; LÓPEZ, J. (2004) “Espacio para la acogida y el diálogo” en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 332, pp. 59-61.
- APPEL, R; MUYSKEN, P. (1996) Bilingüismo y contacto de lenguas. Barcelona, Ariel. [Ed. Orig. 1987, Language contact and bilingualism, N.York, E. Arnold]
- ARGOS, J. (1997) El pensamiento del profesor de educación infantil : estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio. Santander, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- ARNAL, J; DEL RINCÓN, D; LATORRE, A. (1992) Investigación educativa : fundamentos y metodologías. Barcelona, Labor.
- ASOCIACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA (2007) Manifiesto por la integralidad de la etapa de Educación Infantil 0 – 6. Disponible en julio de 2007 en <http://www.accioneducativa-mrp.org/ManifiestoEI.pdf>
- ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT (2004) La educación infantil, un derecho. Presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia, el 27 de noviembre de 2004 como propuesta para Debate. <http://www.revistainfancia.org/index-cast.htm> [enlace Actualidad]. Disponible en junio de 2005.
- AZNAR, S; SERRAT, S (coords.) (2000), Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI: referentes de actualidad. Barcelona, Horsori, 2000.

- BACHMAN, L. (1990) "Habilidad lingüística comunicativa", en LLOBERA, M. (1995), Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, Edelsa.
- BADDELEY, G. (1995) "El valor del treball oral a l'escola: el *Nacional Oracy Project*", en ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA, nº 6, pp. 10 – 14.
- BADIA, D; VILÀ, M. (1992) Juegos de expresión oral y escrita. Barcelona, Graó.
- BAJTIN, M. (1989) "El problema de los géneros discursivos" Estética de la creación verbal. México / Madrid, Siglo XXI. [Ed. Orig., 1979, Estética slovesnogo tvor chestva].
- BALBONI, P. E. (1999) Educazione bilingue. Perugia: edizioni Guerra
- BALBONI, P. E. (2002) Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Torino: UTET.
- BARNARD, A; SPENCER, J. (1996) Encyclopedia of social and cultural anthropology. Routledge, London.
- BARNES, D.R. (1992) "The role of talk in learning" en NORMAN, K (ed) Thinking voices. The work of the National Oracy Project. London: Hodder & Stoughton, pp. 123 - 129.
- BARNES, D.R. (1994) De la comunicación al currículo. Madrid, Visor. [Ed. Orig. 1976, From communication to curriculum, Porstmouth, Boyton – Cook].
- BARNES, D.R. (1995) Communication and learning revisited: making meaning through talk. Porstmouth, Boyton – Cook.
- BARRAGÁN, C. (2002) "Lengua oral en aulas multiculturales y plurilingües en Educación Infantil", en AULA DE INFANTIL, nº 10, pp. 17 – 21.
- BARRIO, J.L. (2001) "La lengua oral en educación infantil", en CAMPS, A. (coord) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, Graó, pp.109 – 127.
- BASSEDAS, E; HUGUET, I; SOLÉ, I. (1998) Aprender y enseñar en educación infantil. Barcelona, Graó.
- BATTANER, M.P. (2002) "Investigación en «Didáctica de la lengua y de la literatura» y la consolidación del Área de Conocimiento" en REVISTA DE EDUCACIÓN, nº 328, pp. 59-80.
- BEREITER, C. (1994) "Science as progressive discourse", en EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 29/1.
- BEREITER, C ; SCARDAMALIA, M. (1987) The psychology of written composition. Hillsdale, London. L. Earlbaum.
- BERNÁRDEZ, E. (1982) Introducción a la lingüística del texto. Madrid, Espasa-Calpe.

- BERNSTEIN, B.(1988) Clases, códigos y control. Madrid, Akal Universitaria. [Ed. Orig. 1971, Class, codes and control, Routledge, Kegan & Paul].
- BEYER, L. E. (1997) “William Heard Kilpatrick (1871-1965)”, en PERSPECTIVAS: REVISTA TRIMESTRAL DE EDUCACIÓN COMPARADA, vol. XXVII, nº 3. Disponible en octubre de 2007 en <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>
- BIGAS, M. (1996) “La importancia de la lengua oral en Educación Infantil”, en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 46, pp. 5 – 8.
- BIGAS, M. (2000) “El lenguaje oral en la escuela infantil”, en BIGAS, M; CORREIG, M. Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil. Madrid Síntesis.
- BIGAS, M; CORREIG, M. (2000) Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil. Madrid, Síntesis.
- BIGAS, M; CORREIG, M; FONS, M; CARCELLER, P; RÍOS, I; SOLIVA, M. (2001) “La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años” en CAMPS, A. (coord) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, Graó, pp. 129 – 145.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998) Estudios lingüísticos sobre oralidad y escritura. Barcelona, Gedisa.
- BORGHI, B.Q. (1998) “Lengua oral : un ejemplo de argumentación científica en niños de cuatro años”, en TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, nº 17, pp. 67 – 76.
- BORGHI, B.Q. (2003a) “Argomentazioni scientifiche e discorsi quotidiani”, en INFANTIAE, Newsletter nº 124. Disponible en agosto de 2007 en <http://www.infantiae.org/borghi120203.asp>.
- BORGHI, B.Q. (2003b) “Antes del currículum : algunas experiencias de la escuela infantil italiana”, en GALLEGO ORTEGA, J.L.; FERNÁNDEZ DE HARO, E. (Dtrs) Enciclopedia de Educación Infantil, Vol.I. Málaga, Aljibe, pp. 523-564.
- BORZONE, A.M; ROSEMBERG, C.R. (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, 1994, 67-68, pp. 115 – 132.
- BRONCKART, J.P. (1985) Las ciencias del lenguaje ¿un desafío para la enseñanza?, Madrid, Unesco.
- BRONCKART, J.P.; SCHNEUWLY, B. (1996) “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable”, en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº9, pp. 61 – 78. [editado originalmente en 1991]

- BROWN, A.L; PALINCSAR, A. S. (1989) "Guided, cooperative leaning and individual knowledge acquisition", en RESNICK, L.B., Knowing, learning and instruction. Hillsdale, N.J, L. Erlbaum Associates.
- BRUNER, J. (1986) El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. Child's talk. Learning to use language, W.W. Norton, N.Y. / London].
- BRUNER, J. (1984) Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid, Alianza.
- BRUNER, J. (1988) Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, Gedisa. [Ed. Orig. 1986, Actual minds, possible worlds. Cambridge, Harvard Univ. Press].
- BRUNER, J. (1988) Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata.
- BRUNER, J (1991) Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza. [Ed. Orig. 1990, Acts of meaning, Harvard College].
- BRUNER, J. (1997) "Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky", en HUMAN DEVELOPMENT, nº 40, pp. 63-73.
- BRUNER, J.; HASTE, H. (1990) La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1987, Making sense: The child's construction of the world, New York, Methuen].
- BUDWIG, N; STRAGE, A; Y BAMBERG, M. (1986) "The construction of joint activities with an age – mate: the transition from caregiver – child to peer play", en COOK-GUMPERZ, J.; CORSARO, W.; STREECK, J. (eds.), Childrens' worlds and children's language. Amsterdam: Mouton de Gruyter, pp. 83 – 108.
- CALLEJA, I. (1999) "Las dos vertientes de la lengua oral en el aula: reflexiones ante un reto didáctico", en LENGUAJE Y TEXTOS, nº13, pp. 93 – 106.
- CALSAMIGLIA, H. (1994) "El estudio del discurso oral", en SIGNOS: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN, nº2, pp.18 – 28.
- CALSAMIGLIA, H; TUSÓN, A. (1999) Las cosas del decir: manual de análisis del discurso. Barcelona, Ariel.
- CAMBRA, M. (1998), "El discurso en el aula", en MENDOZA, A. (coord.) Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, SEDLL, pp. 227 - 238.
- CAMBRA, M. (2000) "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva", en CAMPS, A; RÍOS, I; CAMBRA, M; Recerca i formació en didàctica de la llengua, Barcelona, Graò, pp. 161 – 172.
- CAMBRA, M. (2003) Une approche ethnographique de la classe de langue. Paris, Didier.
- CAMBRA, M ; BALLESTEROS, C; PALOU, J ; CIVERA, I; RIERA, M; PERERA, J; LLOBERA, M. (2000) "Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral", en CULTURA Y EDUCACIÓN, Vol. 12, nº 1, pp. 25-40.

- CAMPS, A (1996) “Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica”, en CULTURA Y EDUCACIÓN, 1996/2, pp. 43 – 57.
- CAMPS, A. (1998) “La especificidad del área de Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura” en MENDOZA, A. (coord), Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, SEDLL / ICE / Universitat de Barcelona.
- CAMPS, A. (2000) “Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua”, en CAMPS, A; RÍOS, I; CAMBRA, M. (2000), Recerca i formació en Didàctica de la Llengua. Barcelona, Graò, pp. 9 - 22.
- CAMPS, A. (2001) “Introducción” en CAMPS, A. (coord) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, Graó, pp. 7-21.
- CAMPS, A. (coord) (2001) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. (2002) “Hablar en clase, aprender lengua”, en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 111, pp. 6 - 8.
- CAMPS, A; RÍOS, I; CAMBRA, M. (2000), Recerca i formació en Didàctica de la Llengua. Barcelona, Graò.
- CAMPS, A; VILÁ, M. (1994) “Projectes per aprendre llengua”, en ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA, nº 2, pp. 4 – 6.
- CANALE, M. (1983) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en LLOBERA, M. (1995), Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, Edelsa, pp. 63 - 81.
- CANALE, M; SWAIN, M. (1980) “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, en APPLIED LINGUISTICS, Vol.1, 1, pp. 1 – 47.
- CARLINO, P; SANTANA, D. (1996) Leer y escribir con sentido: una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria. Madrid, Visor.
- CARREÑO, M. (2000a) “El movimiento de la Escuela Nueva”, en Carreño, M. (ed) Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación. Madrid, Síntesis, 2000.
- CARREÑO, M. (2000b) “Pensamiento y nuevas realizaciones innovadoras en la primera mitad del siglo XX”, en Carreño, M. (ed) Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación. Madrid, Síntesis.
- CASSANY, D; LUNA, M; SANZ, G. (1994) Enseñar lengua. Barcelona, Graó.
- CASTELLÁ, J.M.; VILÁ, M. (2002) “La llengua oral formal: un espai intermedi entre oralitat i escriptura”, en VILÀ I SANTASUSANA, M. (coord) (2002), Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques. Barcelona, Graó, pp. 19 – 30.

- CAZDEN, C (1990) “El discurso en el aula”, en WITTRICK, M.C. (ed), La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona, Paidós / MEC. [Ed. Orig. 1986, en Handbook of research on teaching, MacMillan&Co].
- CAZDEN, C. (1991) El discurso en el aula. Madrid, Paidós –MEC. [Ed. Orig. 1988, Classroom discourse. The language of teaching and learning, Heinemann].
- CERRILLO, P; GARCÍA PADRINO, J. (1992) Literatura infantil y enseñanza de la literatura. Cuenca, Ediciones de la UCLM.
- CERVERA, J. (1993) Literatura y lengua en la Educación Infantil, Bilbao, Mensajero.
- CHEVALLARD, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, AIQUE. [Ed. Orig. 1985, La transposition didactique, Grenoble, Le pensée sauvage]
- CHOMSKY, N. (2002) La (des)educación. Barcelona, Crítica. [Ed. Orig., 2000, Chomsky on (Mis)Education, Rowan&Littlefield].
- CICUREL, F. (1985) Parole sur parole ou Le métalangage en classe de langue. Paris, Clé International.
- CLARK, C.M; PETERSON, P.L. (1989) “Procesos de pensamiento de los docentes”, en WITTRICK, M, La investigación en la enseñanza. Profesores y alumnos. Vol. III, pp. 443 – 539. [Ed. Orig. 1986, en Handbook of research on teaching, MacMillan&Co].
- COELHO, E. (2006) Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada. Barcelona, ICE/Horsori. [Ed. Orig. 1998, Teaching and learning in multicultural schools. An integrated approach. Multilingual Matters].
- COHEN, L; MANION, L. (1990), Métodos de investigación educativa. Madrid, La Muralla. [Ed. Orig. 1989, Research methods and education, Routledge, London].
- COLL, C (1990) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Barcelona, Paidós.
- COLL, C; COLOMINA, R; ONRUBIA, J; ROCHERA, M.J. (1995) “Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”, en FERNÁNDEZ, P; MELERO, M<sup>a</sup>. (comps.), La interacción social en contextos educativos, México, Siglo XXI, pp. 193 – 326.
- COLL, C; EDWARDS, D. (1996) Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C; ONRUBIA, J. (1995) “El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula”, SIGNOS: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN, N° 14, enero – marzo de 1995, pp. 4 – 19.
- COLL, C; ONRUBIA, J. (1996) “La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos”, en COLL, C; EDWARDS, D. Enseñanza y aprendizaje y discurso

- en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- COLL, C; ONRUBIA, J. (2001) “Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos”, en INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 45, pp. 21-32.
- COLOMER, T. (1998) La formación del lector literario. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- COLOMER, T; CAMPS, A. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid, Celeste / MEC.
- COLOMER, T; DURÁN, T. (2000) “La literatura en la etapa de Educación Infantil”, en BIGAS, M; CORREIG, M. Didáctica de la Lengua en la Educación Infantil. Madrid, Síntesis, pp. 213 – 250.
- COOK-GUMPERZ, J. (1988) La construcción social de la alfabetización. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1986, The social construction of meaning, C.U.P.].
- CORSARO, W., (1985) Friendship and peer culture in the early years, Norwood: Ablex Pub.Corp.
- COTS, J.M. (1995) “El desarrollo de la competencia comunicativa oral”, en TEXTOS, nº 3, pp. 17 – 23.
- COTS, J.M. (2004) “¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado”, en LASAGABASTER, D; SIERRA, J.M. (eds) La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza – aprendizaje de lenguas. Barcelona, ICE/ Horsori.
- COTS, J.M.; NUSSBAUM, L. (2002) “Visiones de la conciencia lingüística, del currículo a las prácticas de aula”, en COTS, J.M.; NUSSBAUM, L. (Eds) Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Lleida, Milenio, pp. 55 – 68.
- COUSINET, R. (1962) Un nuevo método de trabajo libre por grupos. Buenos Aires, Losada. [Ed. Orig. 1949, Une méthode de travail par groupe, París, Editions du Cerf].
- COVINGTON, M. (1998) La voluntad de aprender. Guía para la comunicación en el aula. Madrid, C.U.P. [Ed. Orig. 1998, The will to learn. A guide for motivating young people, C.U.P.].
- CROS, A; VILÀ, M. (1997) “Enseñar a hablar para ser escuchado”, en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 65, pp. 6 - 9.
- CROS, A; VILÀ, M. (1998) “L’explicació oral de un concepte”, en CAMPS, A; COLOMER, T. (coords), L’ensenyament i l’aprenentatge de la llengua i la literatura en la educació secundària. Barcelona, ICE-UB/Horsori, pp. 201 – 214.

- CUMMINS, J (2002) Lenguaje, poder y pedagogía. Madrid, Morata. [Ed. Orig. 2000, Language, power and pedagogy, Multilingual Matters].
- D'ANGELO, E. (1997) "La Asamblea en Educación Infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía", en INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 33, pp. 79 – 88.
- DANIELS, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 2001, Vygotsky and pedagogy, London, Routledge].
- DE BEN, M.A. (1994) "La Asamblea en Educación Infantil", en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 28 – 29, pp. 32-35.
- DE PIETRO, J.F.; ZAHND, G. (1997), "Ensenyar les tècniques de l'exposició oral", en ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LENGUA I LA LITERATURA, nº 12, pp. 53 – 63.
- DEL RÍO, M<sup>A</sup>J. (1993) Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. Barcelona, ICE-Universitat de Barcelona, 1993.
- DEL TESO, E. (1998) "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato", en TEXTOS DE DIDÀCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, nº15, pp. 45 - 59.
- DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. (1994), "Introduction: entering the field of qualitative research", en DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S., Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA, Sage publications, pp.1 – 17.
- DEWEY, J. (1989) Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona, Paidós.
- DEWEY, J. (2001) Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid, Morata.
- DÍEZ, C., (1995) La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. Madrid, Eds. de la Torre - Proyecto Didáctico Quirón.
- DOLZ, J. (2002a) "Vers la construction d'une progression" en LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES, nº 400, pp. 42 – 43.
- DOLZ, J. (2002b) "Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales", en MILIAN, M; CAMPS, A. El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario (Argentina), Homo Sapiens, pp. 163 - 186.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (1997) "Géneros y progresión en expresión oral y escrita : Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona", en TEXTOS DE DIDÀCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, nº11, PP. 77 - 97.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. (1998) Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels a l'école. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- DOMÍNGUEZ, G. (2000), Proyectos de Trabajo: una escuela diferente. Madrid, La Muralla.



- DOMÍNGUEZ, G. (2002), Vivir la escuela: desde una práctica reflexiva, crítica, investigadora. Madrid, Eds. de la Torre – Proyecto Didáctico Quirón.
- DOMÍNGUEZ, G. (2003), “Algunas reflexiones sobre los Proyectos de Trabajo”, en IN-FANCIA, nº 79, pp. 18 – 21.
- DOMÍNGUEZ, G.; BARRIO, J.L. (1997) Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula. Madrid, Ed. La Muralla.
- DOMÍNGUEZ, G.; BARRIO, J.L. (2001a) Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula. Madrid, Ediciones de la Torre.
- DOMÍNGUEZ, G.; BARRIO, J.L. (2001b) “Los contextos educativos en el Aula de Educación Infantil”, en KIKIRIKÍ. COOPERACIÓN EDUCATIVA. Nº 62-63; pp. 64 – 67.
- DURANTI, A. (2000) Antropología lingüística. Madrid, Cambridge University Press. [Ed. Orig. 1997, Linguistic anthropology, C.U.P.].
- ECHETA, G. (1995) “El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje”, en FERNÁNDEZ, P; MELERO, M<sup>a</sup>A. (comps.) (1995), La interacción social en contextos educativos, México, Siglo XXI, pp. 167 – 189.
- EDISON, F. (1989) “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en WITTRICK, M.C., La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós/M.E.C, pp. 195 – 301. [Ed. Orig. 1986, en Handbook of research on teaching, MacMillan&Co].
- EDWARDS, A. (2001) “Qualitative designs and analysis”, en MAC NAUGHTON, G; ROLFE, S.A; SIRAJ-BLATCHFORD, I, Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice. Buckingham, U.K., Open University Press, pp. 117 - 135.
- EDWARDS, D; MERCER, N. (1988) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, Paidós / MEC. [Ed. Orig. 1987, Common knowledge: the development of understanding in the classroom. London, Routledge].
- ELBOJ, C. (2002) Comunidades de aprendizaje: transformar la educación. Barcelona, Graó.
- ENGSTRÖM, Y. (1996) Perspectives on Activity Theory, Cambridge, Cambridge University Press.
- ENGSTRÖM, Y; MIETTINEN, R; PUNAMAKI, R.L; (Comps) (1999), Perspectives on Activity Theory, Cambridge, Cambridge University Press.
- EQUIPO DE INFANTIL DEL COLEGIO ANDAINA (2006) “La Asamblea en el Segundo ciclo de Educación Infantil. Una experiencia práctica” en AULA DE INFANTIL
- ERVIN - TRIPP, S. (1977) “Some questions about questions” en Lewis, M.; Rosenblum, L.A. Interaction, conversation and the development of language. N.York, John Wiley & Sons, pp. 9 - 25.

- ERVIN - TRIPP, S. (1991) "Play in language development." en Scales, B. (et al). PLAY and the social context of development in early care and education. N.York: Columbia University.
- FERNÁNDEZ, E; GALLEGO, J.L. (2003) "De la Educación Preescolar a la Educación Infantil" en GALLEGO ORTEGA, J.L.; FERNÁNDEZ DE HARO, E. (Dtrs) (2003) Enciclopedia de Educación Infantil, Vol.I. Málaga, Aljibe; pp. 27 –54.
- FERNÁNDEZ, P; MELERO, M<sup>a</sup>A. (1995) "El aprendizaje entre iguales. El estado de la cuestión en EE.UU.", en FERNÁNDEZ, P; MELERO, M<sup>a</sup>A. (comps.), La interacción social en contextos educativos, México, Siglo XXI, pp. 35 – 98.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E., (1999) Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa M<sup>a</sup> Torres. México, Fondo de Cultura Económica.
- FLANDERS, N.A. (1977) Análisis de la interacción didáctica. Madrid, Anaya. [Ed. Orig. 1970, Analysing teacher behavior, Addison Wesley Pub. Co.].
- FLORIN, A. (1991) Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Paris, Presses Universitaires de France.
- FLORIN, A. (1995) Parler ensemble en maternelle: la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit. Paris, Ellipses, 1995.
- FLORIN, A. (1996) "Langage et culture à l'école maternelle", en PSYCHOLOGIE ET ÉDUCATION, n° 25, pp. 15 – 31.
- FONS, M. (2004) Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula. Barcelona, Graó - La Galera. [Ed. Orig. 1999, Llegir i escriure per viure. Alfabetizació inicial i ús real de la llengua escrita a l'aula. Barcelona, La Galera].
- FONTANA, A; FREY, J.H. (1994) "Interviewing: the art of science", en DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S., Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA, Sage publications, pp. 361 – 376.
- FORMAN, E.A.; CAZDEN, C.B. (1984), "Perspectivas Vygotskianas de la interacción entre iguales", INFANCIA Y APRENDIZAJE, n° 27-28: pp. 139-157.
- FORMAN, E.A; McPHAIL, J. (1993) "Vygotskian Perspectiva on children's collaborative problem-solving activities", en FORMAN, E.A., MINICK, N. Y STONE, C.A. (Eds.) (1993), Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children Development, Oxford University Press, Oxford.
- FORMAN, E.A., MINICK, N. Y STONE, C.A. (Eds.) (1993), Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children Development, Oxford University Press, Oxford.

- FORMOSINHO, M.D. (1990) Comunicação entre crianças. investigação empirica. Coimbra, Coimbra Editora.
- FRABRONI, F. (2003) “La educación infantil: ambiente y currículum”, en GALLEGO ORTEGA, J.L.; FERNÁNDEZ DE HARO, E. (Dtrs) (2003) Enciclopedia de Educación Infantil, Vol.I. Málaga, Aljibe.
- FREEMAN, D. (1996) “The «unstudied problem». Research on teacher learning in language teaching”, en FREEMAN, D; RICHARDS, J.C. (Eds), Teacher learning in language teaching. C.U.P, pp. 351 – 378.
- FREEMAN, D; RICHARDS, J.C. (Eds) (1996), Teacher learning in language teaching. C.U.P.
- FREINET, C. (1972) La educación moral y cívica. Barcelona, Laia. [Ed. Orig. 1960, L’education morale et civique, Cannes, Eds. de l’École Moderne].
- FREINET, C. (1974) Por una escuela del pueblo. Barcelona, Laia. [Ed. Orig. 1969, Pour l’école du peuple, Paris, François Maspero].
- FREINET, C. (1976) Los Planes de Trabajo. Barcelona, Laia. [Ed. Orig. 1962, Les plans de travail, Cannes, Eds. de l’École Moderne].
- FREINET, C. (1980) Técnicas Freinet de la Escuela Moderna. Madrid, Siglo XXI. [Ed. Orig. 1964, Les techniques Freinet de l’École Moderne, Paris, Armand Colin].
- GALLEGO ORTEGA, J.L.; FERNÁNDEZ DE HARO, E. (Dtrs) (2003) Enciclopedia de Educación Infantil, Vol.I. Málaga, Aljibe.
- GALLEGO ORTEGA, J.L.; FERNÁNDEZ DE HARO, E. (Dtrs) (2003) Enciclopedia de Educación Infantil, Vol.II. Málaga, Aljibe.
- GARCÍA PAREJO, I. (2004) “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”, en SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, pp. 1.259 – 1.278.
- GARRÁN, M. L. (2000) “El desarrollo de la competencia comunicativa oral”, en DIDÁCTICA (LENGUA Y LITERATURA), nº 12, pp. 139 – 165.
- GARTON, A; PRATT, C. (1991) Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito, Barcelona, Paidós.
- GARVEY, C. (1987) El habla infantil. Madrid: Ediciones Morata. [Ed. Orig. 1984, Child’s talk, Harvard Univ. Press].
- GIL, C; REDONDO, F.J; ARRIBAS, Mª C. (1996) La asamblea de clase: una experiencia en el segundo ciclo de Educación Infantil. Madrid, Escuela Española.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) The discovery of grounded theory. Chicago, Aldine.
- GOETZ, J.P; LECOMPTE, M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata. [Ed. Orig. 1984, Ethnography and qualitative design in educational research, Orlando, Academic Press].

- GONZÁLEZ, J. (1988) La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia. Madrid, MEC/CIDE.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep (2003), La educación infantil. Lecturas de un proceso histórico en Europa, Barcelona, Octaedro.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (2001) Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores). Madrid, Cátedra.
- GRANDATY, M. (2004) “Médiation de l’enseignant dans l’apprentissage: les étayages”, en GARCIA-DEBANC, C ; PLANE, S. Comment enseigner l’oral à l’école primaire ? Paris, Hatier, pp. 173 – 214.
- GRUPO MINERVA (1994) “En contra del método de proyectos”, CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 221, pp. 74-77.
- GUBA, E.G; LINCOLN, Y.S. (1994) “Competing paradigms in qualitative research”, en DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S., Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA, Sage publications, pp. 105 – 117.
- GUERRERO, P; LÓPEZ, A. (1993) El taller de lengua y literatura: 100 propuestas experimentales. Madrid, Bruño.
- GUMPERZ, J. (1988) “La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización” en COOK – GUMPERZ, J., La construcción social de la alfabetización. Barcelona, Paidós.
- GUMPERZ, J; HYMES, D. (1964) The ethnography of communication, en AMERICAN ANTHROPOLOGIST (special issue), vol 66, n° 6, part 2.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978) Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning. Baltimore, University Park Press.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982) “Linguistics and teacher education”, in CARTER, R (ed), Linguistics and the teachers, London, Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K. (1989) Spoken and writing language. Oxford, O.U.P.
- HALLIDAY, M.A.K; HASAN, R (1989) Language, Context and Text: a social semiotic perspective. Oxford, O.U.P.
- HALTÉ, F. (1982) “Apprendre autrement a l’école”, en PRATIQUES, n°36.
- HALTÉ, F. (2002) « Pourquoi faut-il oser l’oral ? », en CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n° 400.
- HAMMERSLEY, M ; ATKINSON, P. (1994) Métodos de investigación. Barcelona, Paidós.
- HAYES Y FLOWER (1980) « Identifying organization of writing processes », en GREGG, I.W ; STEINBERG E.R. (eds.) Cognitive processes in writing. Hillsdale, New Jersey, L. Earlbau, pp. 3 - 30.
- HERNÁNDEZ, F. (2004) “Pasión en el proceso de conocer”, en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 332, pp. 47 -51.

- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. (1992) La organización del currículo por Proyectos de Trabajo: el conocimiento es un calidoscopio. Barcelona, ICE – Universitat de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, M.T; VILLALBA, F. (2004a) “La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares”, en SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, pp. 1.225 – 1.258.
- HERNÁNDEZ, M.T; VILLALBA, F. (2004b) “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes”, en GLOSAS DIDÁCTICAS, nº 11, pp. 70 – 81. Disponible en octubre de 2007 en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>.
- HOYUELOS, A. (2003) “El futuro de la pedagogía de Loris Malaguzzi”, en IN-FAN-CIA, nº 79, pp. 26 - 31.
- HYMES, D. (1971) “Acerca de la competencia comunicativa”, en LLOBERA, M. (1995), Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, Edelsa, pp. 27 – 46.
- HYMES, D (1993) “¿Qué es la etnografía?”, en VELASCO, H; GARCÍA, F.J; DÍAZ, A, Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología para educadores y de la etnografía escolar. Madrid, Trotta, pp. 175 - 192.
- IMBERNÓN, F. (2001a) “Célestin Freinet y la cooperación educativa”, en TRILLA, J (coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona, Graó, pp. 249 – 270.
- IMBERNÓN, F. (2001b) “Claves para una nueva formación del profesorado”, en INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, nº 43, pp. 57 – 66.
- JACKSON, P.W. (1975) La vida en las aulas. Madrid, Marova. [Ed. Orig. 1968, Life in classrooms, N. York, Columbia Univ.].
- JAMES, C. (2002) “La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones” en COTS, J.M.; NUSSBAUM, L. (Eds) Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Lleida, Milenio, pp. 19 - 31.
- JANESICK, V. (1994) “The dance of qualitative research design: metaphor. Methodolatry and meaning”, en DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S., Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA, Sage publications, pp. 209 – 219.
- JAUSSI, M<sup>a</sup> L. (2005) “Comunidades de Aprendizaje”, en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 146, PP. 78 – 81.
- JOLIBERT, J. (1995) “Formar niños lectores / productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada”, en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 5, pp. 81 – 92.

- JORBA, J; GÓMEZ, I; PRAT, A. (Eds.) (2000) Hablar y escribir para aprender. uso de la lengua en situación de enseñanza – aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid, Síntesis/ICE UAB.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994) Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo. Madrid, Alianza. [Ed. Orig. 1992, Beyond modularity, MIT Press].
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005) Les actes de langage dans le discours : théories et fonctionnement. Paris, Armand Colin. [Ed. Orig. 2001].
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2006) Les interactions verbales (vol. 1): Approche interactionnelle et structure des conversations. Armand Colin, Paris. [Ed. Orig. 1990].
- KILPATRICK, W.H. (1918) The project method. Teacher's College Record, 19,19- 35.
- KRAMSCH, C. (1984) Interaction et discours dans la classe de langue. Paris, Hatier.
- LABOV, W. (1983) Modelos sociolingüísticos. Madrid, Cátedra. [Ed. Orig. 1973, Sociolinguistics patterns, Univ. Pennsylvania Press].
- LACASA, P; HERRANZ, P. (1994) “Peer interaction and children's construction of knowledge”, en MERCER, N; COLL, C. (eds) Explorations in Socio-Cultural Studies, vol. 3: Teaching, learning and interaction. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 179 – 200.
- LACASA, P; COSANO, C; REINA, A. (1997) “Aprendices en la zona del desarrollo próximo: ¿quién y cómo?” en CULTURA & EDUCACIÓN, nº 6-7, pp: 9-30.
- LASAGABASTER, D; SIERRA, J.M. (2005) Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela. Barcelona, ICE UB /Horsori.
- LAVE, J; WENGER, E. (1991) Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: C.U.P.
- LE CUNFF, C. (2004) “Enseignement de l'oral intégré aux apprentissages disciplinaires, et socialisation”, en ACTES DU 9<sup>e</sup> COLLOQUE DE L'AIRDF, Québec : Université Laval. Disponible en octobre de 2007 en <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php>.
- LEMKE, J. (1989) Using language in the classroom. Oxford, O.U.P.
- LEMKE, J. (1997) Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1993, Talking science: language learning and values, N.J. Ablex Publishing Corp.].
- LEONTIEV, A.N. (1993) Actividad, conciencia y personalidad. México, ASBE, [Ed. Orig. 1983].
- LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R.; VYGOTSKY, L.S. (1986) Psicología y pedagogía. Madrid, Akal. [Ed. Orig. 1979].
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4 –V)

- LIPMAN, M. (1997) Pensamiento complejo y educación. Madrid, Eds. de la Torre. [Ed. Orig. 1991, Thinking in education, C.U.P.].
- LITTLEWOOD, W. (1994) La enseñanza de la comunicación oral: un marco metodológico. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1992, Teaching oral communication a methodological framework, Blackwell].
- LITTLEWOOD, W. (1996) La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo. Madrid, C.U.P. [Ed. Orig. 1990, Communicative language teaching, C.U.P.].
- LLOBERA, M. (Coord) (1995) Competencia Comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid, Edelsa.
- LOMAS, C. (1999) Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, vol. I y II. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C.; OSORO, A. (1993) El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C; OSORO, A; TUSÓN, A. (1992) “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”, en SIGNOS: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN, Año 3, Nº 7, pp.27 – 53, octubre/diciembre.
- LÓPEZ TAMÉS, R. (1985) Introducción a la literatura infantil. Santander, E.U. del Profesorado de EGB / ICE de la Universidad de Santander.
- LÓPEZ VALERO, A; ENCABO, E. (eds.) (2004) Didáctica de la literatura: el cuento, la dramatización y la animación a la lectura. Barcelona, Octaedro/EUB.
- LOZANO, M.T; ORTEGA, R; DE BEN, M.A. (1996) “Los espacios de juego en la escuela: aprender jugando a “la casita””, en CULTURA Y EDUCACIÓN, 1, pp. 99 - 113.
- LUQUE, A. (1994) “Development between peers: some empirical outcomes and tour theoretical propositions”, en MERCER, N; COLL, C. (eds) Explorations in Socio-Cultural Studies, vol. 3: Teaching, learning and interaction. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 201- 208.
- LUZURIAGA, L. (1964) La educación nueva. Buenos Aires, Losada. [Ed. Orig. 1927, Madrid, J. Cosano].
- MALAGUZZI, L. (2001) La Educación Infantil en Reggio Emilia, Barcelona, Octaedro – Rosa Sensat.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LENGUAS (2001) Estrasburgo, Consejo de Europa. Traducción castellana disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> en diciembre de 2005.
- MARTÍ, E. (1994) “Peer interaction in problem solving. A microgenic analysis of interpsychological mechanisms”, en MERCER, N; COLL, C. (eds) Explorations in

- Socio-Cultural Studies, vol. 3: Teaching, learning and interaction. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 209 -216.
- MARTÍN ROJO, L. (Dir) (2003) ¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas. Madrid, MEC / CIDE.
- MARUNY, L; MINISTRAL, M; MIRALLES, M. (1998) Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. Madrid, Edelvives / MEC.
- MEAD, G.H. (1999) Espíritu, persona y sociedad. Barcelona, Paidós.
- MEC (1992) Diseño Curricular Base: Educación Infantil. Madrid, MEC.
- MEC (1992b) Orientaciones Didácticas: Educación Infantil. Madrid, MEC.
- MEC / CIDE (2005) La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. Madrid, MEC.
- MENDOZA, A. (coord.) (1998) Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, SEDLL.
- MENDOZA, A. (2004) La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto – literaria. Málaga, Aljibe.
- MENDOZA, A; LÓPEZ, A; MARTOS, E. (1996), Didáctica de la Lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria, Madrid, Akal.
- MERCER, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1995, Guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners. Multilingual matters].
- MERCER, N. (2001) Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 2000, Words and minds: how we use language to think together. London, Routledge].
- MERCER, N; COLL, C. (1994) Teaching, learning and interaction. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MILIAN, M; CAMPS, A. (2000) El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario (Argentina), Homo Sapiens.
- MIR, V; CRESPO, M. (2005) Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después. Madrid: Narcea.
- MOLL, L. C. (Ed) (1990), Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology, C.U.P.
- MOLL, L. C. (1993), “Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmission to social transaction”, en FORMAN, E.A. (et al.) Context for learning. Sociocultural dynamics in children’s development. New York, Oxford University Press, pp. 19-42.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2004) “La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional”, en SÁNCHEZ LOBATO, J; SANTOS GARGALLO, I. (dirs.)



- Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid, SGEL, pp. 1.205 – 1.224.
- MUSET, M. (2001) “Ovide Décroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales”, en TRILLA, J. (coord.) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona, Graó, pp. 95 - 122.
- NEMIROVSKY, M. (2001a) “Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje”, en TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura, nº 27, pp.53-64.
- NEMIROVSKY, M. (2001b) Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. México – Buenos Aires – Barcelona, Paidós.
- NEWMAN, D; GRIFFIN, P; COLE, M. (1989) The construction zone: working for cognitive change in school. Cambridge, C.U.P.
- NONNON, E. (1999) “L’enseignement de l’oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques”, en RÉVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE, nº 129, pp. 87 – 131.
- NORMAN, K. (ed) (1992) Thinking voices. The work of the National Oracy Project. London, Hodder & Stoughton.
- NUNAN, D. (1992) Research methods in language learning. C.U.P.
- NÚÑEZ, G. (2001) La educación literaria. Madrid, Síntesis.
- NÚÑEZ, M.P. (2003) Didáctica de la comunicación oral : bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- NÚÑEZ, R; DEL TESO, E. (1996) Semántica y pragmática del texto común: producción y comentario de textos. Madrid, Cátedra.
- NUSSBAUM, L. (1994) “De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral”, en SIGNOS: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN, nº12, PP. 40 – 47.
- NUSSBAUM, L. (1995) “Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva”, en TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, nº 3, pp. 33 - 41.
- NUSSBAUM, L; TUSÓN A. (2002) “El aula como espacio cultural y discursivo”, en LOMAS, C. (comp.) El aprendizaje de la comunicación en las aulas, Barcelona: Paidós.
- O’SHANAHAN, I. (1997) “Análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje oral. Un estudio de casos”, en CANTERO, F; MENDOZA, A; ROMEA, C, Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI, pp. 1003-1006.
- O’SHANAHAN, I. (1998) “Contribuciones del paradigma del pensamiento del profesor al campo de la didáctica de la lengua en Educación Infantil y Primaria”, en MENDOZA,

- A. (coord.) Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, SEDLL, pp. 359-367.
- ONG, W.J. (1993) Orality and Literacy: the technologizing of the word. London / New York, Routledge.
- ONTANAYA, M.A. (1997) “Hablemos de la lengua oral”, en TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, nº 13, pp. 77-90.
- ORSOLINI, M. (1991) “La costruzione del discorso nelle discussioni di classe: un’analisi sequenziale”, en PONTECORVO, C. (et al), Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma, La Nuova Italia Scientifica, pp. 111-130.
- ORSOLINI, M; PONTECORVO, C. (1986) “Disputare e co-costruire”, en ETÀ EVOLUTIVA, nº 30, pp. 66 – 76.
- ORTEGA, R.(1992) El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla, Alfar.
- OTSOA, I. (1997) “La tertulia en la Educación Infantil” en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 65, pp. 22 - 23.
- PALINCSAR, A. S, STEVENS, D. D; GAVELEK, J. R. (1989), “Collaborating with teachers in the interest of student collaboration”, en INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION, nº 13, pp. 41-53.
- PALOU, J. (1996) “La conversación en la construcción del conocimiento en la educación infantil”, en SIGNOS: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN, nº 17, pp. 30 – 39.
- PALOU, J. (2001) L’ensenyament i l’aprenentatge del català com a primera llengua a l’escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l’etapa primària. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.
- PALOU, J; BOSCH, C (coords) (2005) La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas. Barcelona, Graó.
- PANIAGUA, G. (2006) “Asamblea con los más pequeños”, en AULA DE INFANTIL, nº 30, pp. 11 – 15.
- PÉREZ, M. J. (1989) Creatividad y expresividad del lenguaje infantil. Estudio experimental del habla de niños de 2 a 6 años. Tesis Doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- PÉREZ, P. (1994) “Proyectos de Trabajo”, en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 225, pp. 52 – 57.
- PIAGET (1984) El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1923].
- PIAGET, J. (1969), El nacimiento de la inteligencia en el niño, Madrid, Aguilar. [Ed. Orig. 1936, La naissance de l’intelligence chez l’enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé].

- PIAGET, J. (1982), La construcción de lo real en el niño, Buenos Aires, Nueva Visión. [Ed. Orig. 1937, La construction de lo réel chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé].
- PIAGET, J. (1961), La formación del símbolo en el niño, México, Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica. [Ed. Orig. 1945, La formation de symbole chez l'enfant, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé].
- PIAGET, J. (1978), La equilibración de las estructuras cognoscitivas: problema central del desarrollo. México, Siglo XXI. [Ed. Orig. 1975, L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement, Paris, P.U.F.].
- PLANE, S. (2004) "L'enseignement de l'oral: enjeux et évolution", en GARCIA-DEBANC, C ; PLANE, S. Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?. Paris, Hatier, pp. 11 - 37.
- PONTECORVO, C. (1986) "Interazione di gruppo e conoscenza", en ETÀ EVOLUTIVA, n° 22, pp. 85 – 95.
- PONTECORVO, C. (et al) (1991), Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- PONTECORVO, C; DURANTI, A (1996) "Bambini e genitori in famiglia: conversazione e socializzazione", en ETÀ EVOLUTIVA, n° 55, pp.53 – 119.
- PONTECORVO, C; ORSOLINI, M; AMONI, M. (1989) "Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva" GIORNALE ITALIANO DI PSICOLOGIA, XVI, 3, pp. 479 – 511.
- PONTECORVO, C; ORSOLINI, M. (1992) "Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad", en INFANCIA Y APRENDIZAJE, n° 58, pp. 125-141.
- PORTILLO, M. C. (1997a) "Les assemblees escolars: un gènere discursiu que cal ensenyar i aprendre", en ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA, n° 13, pp. 102 – 117.
- PORTILLO, M. C. (1997b) "La lengua oral en las asambleas", en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 65, pp. 17 – 21.
- PORTILLO, M. C. (2000) "El valor de la palabra compartida. Hablar para aprender en las asambleas de clase", en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 96, pp. 23 – 27.
- PORTILLO, M. C. (2001) "Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela", en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n° 102, pp. 18 - 22.
- PORTILLO, M. C.; DE GISPERT, I. (1994) "Joint activity and curriculum content in the context of classroom assemblies: a case study of negotiation" en MERCER, N; COLL, C. (eds) Explorations in Socio-Cultural Studies, vol. 3: Teaching, learning and interaction. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 141 – 152.
- PORTILLO, R. (Ed.) (2003) Aprendizaje y uso del español como lengua materna, Servicio de Publicaciones Univ. León.

- POVEDA, D. (2001) Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización. Tesis Doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid.
- POVEDA, D; SEBASTIÁN, E; MORENO, A. (2003) “‘La ronda’ como evento para la constitución social del grupo en una clase de Educación Infantil” en *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 2003, 26 (2), pp. 131-146.
- POZO, J.I. (2000) “Cuando del dicho al hecho hay poco trecho: el uso estratégico del lenguaje en el aprendizaje”, en *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, nº 96, pp. 10 – 13.
- POZO, J.I; MONEREO, C. (Coords.) (2002) El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid, Aula XXI / Santillana.
- PUIG, J.M. (1998) “Las asambleas de clase o cómo hacer cosas con las palabras” en *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, nº 73-74, pp. 47-50.
- RAMOS, J. (Coord) (2003) Enseñar a leer sin prisas... pero con sentido. Sevilla, M.C.E.P.
- Real Decreto 113/2004 por el que se desarrollan los aspectos educativos básicos y la organización de las enseñanzas de la Educación Preescolar, y se determinan las condiciones que habrán de reunir los centros de esta etapa. Desarrollo reglamentario de la LOCE. (BOE de 6-II).
- Real Decreto 114/2004, de 23 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil. Desarrollo reglamentario de la LOCE. (BOE 6-II).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil. Desarrollo reglamentario de la LOE. (BOE 4-I).
- Real Decreto 828/2003 en el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar. Desarrollo reglamentario de la LOCE. (BOE de 1-VI).
- Real Decreto 829/2003 en el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil. Desarrollo reglamentario de la LOCE. (BOE de 1-VI).
- REYZÁBAL, M. V. (1993) La comunicación oral y su didáctica. Madrid, La Muralla.
- RIBAS, T; MILIAN, M; GUASCH, O; CAMPS, A (2002) “La composición escrita como objeto de reflexión”, en COTS, J.M.; NUSSBAUM, L. (Eds) (2002) Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Lleida, Milenio, pp. 167 - 184.
- RÍOS, I. (2000a) Formació del professorat i recerca en didàctica de la llengua, en CAMPS, A; RÍOS, I; CAMBRA, M. (coord), Recerca i formació en didàctica de la llengua. Barcelona, Graó, pp.25-34.
- RÍOS, I. (2000b) La planificació oral del text escrit a l'escola infantil. Tesis Doctoral. Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I. Disponible en octubre de 2007 en <http://www.tesisenred.net/>

- RÍOS, I. (2005) “Conocer la cultura familiar y construir conocimiento didáctico. El análisis de situaciones de aula” en Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Literatura: Actas del VIII Simposio internacional de la SEDLL. Badajoz: Diputación de Badajoz, pp. 509 - 518.
- RODRÍGUEZ, G; GIL, J; GARCÍA, E. (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa, Málaga, Aljibe.
- ROGOFF, B. (1993) Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1990, Apprenticeship in thinking cognitive development on social context, N. Y., O.U.P.].
- ROGOFF, B; WERTSCH, J.V. (1984), Children’s learning in the “zone of proximal development”. San Francisco, Josey-Bass.
- RÖHRS, H. (1999) “Georg Kerschensteiner (1852-1932)” PERSPECTIVAS: REVISTA TRIMESTRAL DE EDUCACIÓN COMPARADA. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nº 3-4, 1993, pp. 855-872. Disponible en junio de 2005 en <http://66.102.9.104/search?q=cache:Vdma4J1zXBAJ:www.ibe.unesco.org/International/Publications/Thinkers/ThinkersPdf/kersches.pdf+arbeitsschule+kerschensteiner&hl=es>
- ROLFE, S.A; MACNAUGHTON, G. (2001) “Research as a tool”, en MAC NAUGHTON, G; ROLFE, S.A; SIRAJ-BLATCHFORD, I, Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice. Buckingham, U.K., Open University Press, PP. 3 - 11.
- ROMEA, C. (1996) “Recursos y medios para la enseñanza de la lengua oral en la Educación Infantil”, en LENGUAJE Y TEXTOS, nº 9, pp. 9-22.
- ROSAS, R. (2001) Piaget, Vygotsky y Maturana: constructivismo a tres voces. Buenos Aires, Aique.
- ROSELLI, N.D; GIMELLI, L.E; HECHEN, M.E. (1994) “Modalidades de interacción sociocognitiva en el aprendizaje de conocimientos en pareja”, en FERNÁNDEZ, P; MELERO, M<sup>a</sup>A. (comps.), La interacción social en contextos educativos, México, Siglo XXI, pp. 137 – 166.
- ROSEMBERG, C.R; BORZONE, A.M (2001) “La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados”, en CULTURA Y EDUCACIÓN, nº13 (4), pp. 407 – 424.
- ROSEMBERG, C.R; BORZONE, A.M.; DIUK, B (2003) “El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres”, CULTURA Y EDUCACIÓN, 2003, nº 15 (4), pp. 399-423.

- ROULET, E. (1991) “La pédagogie de l’oral en question”, en WIRTHNER, M; MARTIN, D; PERRENOUD, P. Parole étouffée, parole libérée. Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 41 – 54.
- RUBIO, L; GIJÓN, M; GÓMEZ, J. (2004) “Prácticas democráticas en la escuela: cargos y asambleas de clase”, en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº129, pp. 62-65.
- RUIZ BIKANDI, U. (1997) “El diálogo y la conversación en la educación primaria”, en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 65, pp. 11 – 16.
- RUIZ BIKANDI, U. (2001) “La comprensión y expresión orales”, en RUIZ BIKANDI, U. Didáctica de la Segunda Lengua en la Educación Infantil y Primaria. Madrid, Síntesis, pp. 163 – 186.
- RUIZ BIKANDI, U. (2002) “¿Lengua oral formal en la Educación Infantil?”, en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 111, pp. 23 – 27.
- RUIZ BIKANDI, U. (2006) “La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista”, en CAMPS, A. (coord.) Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona, Graó.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006) “Las Asambleas en Educación Infantil: decidir para liberar, liberar para decidir”, en AULA DE INFANTIL nº 30, pp. 5 – 10.
- SÁNCHEZ, E. (1993) Los textos expositivos: estrategias para mejorar su comprensión. Madrid, Aula XXI/Santillana.
- SÁNCHEZ, E. (1998) Comprensión y redacción de textos: dificultades y ayudas. Barcelona, Edebé.
- SÁNCHEZ, E; ROSALES, J; CAÑEDO, I. (1998) “El discurso expositivo en el aula: ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen?”, en INFANCIA Y APRENDIZAJE, nº 81, pp. 65-81.
- SASSOYE, A. (2002) “Le conseil de coopération”, en REVUE TRIMESTRIEL DE L’UNIVERSITÉ DE PAIX, nº 81. Disponible en septiembre de 2005 en [http://www.universitedepaix.org/publications/Trimestriel/conseil\\_cooperation\\_81.htm](http://www.universitedepaix.org/publications/Trimestriel/conseil_cooperation_81.htm)
- SCHNEUWLY, B. (1995) “Parlar per scriure”, en ARTICLES DE DIDÁCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA, nº6, pp. 23 – 34.
- SCHNEUWLY, B; DE PIETRO, J.F; DOLZ, J; DUFOUR, J; ERRAD, S; HALLER, S; KANEMAN, M; MORO, C; ZAHND, G. (1997) “L’oral s’ensenyà! Prolegòmens per a una didàctica de la producció oral”, en ARTICLES DE DIDÁCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA, nº12, pp. 9-18.
- SCHÖN, D. A. (1992) La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1987, Educating the reflective practitioner, S. Fco., Jossey-Bass].

- SEISDEDOS, M. (2004) “La Asamblea en la escuela infantil”, en *AULA DE INFANTIL*, nº 19, pp. 32 – 36.
- SHARAN, S. (1990) Cooperative learning: theory and research. New York, Praeger.
- SHARAN, Y. (2004) El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Sevilla, Cooperación Educativa Kikirikí.
- SIGUÁN, M (1998) La escuela y los inmigrantes. Barcelona, Paidós.
- SINCLAIR, J.M.; COULTHARD, R.M. (1975) Towards an analysis of discourse, London, Oxford, O.U.P.
- SLAVIN, R.E. (1990) Cooperative learning: theory, research and practice. Needham Heights, MA, Allyn and Bacon.
- SOLÉ, I (1992) Estrategias de lectura, Barcelona, Graó.
- STAKE, R.E. (1994), “Case studies”, en DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S., Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA, Sage publications, pp. 236 – 246.
- STAKE, R.E. (1998), Investigación con estudio de casos. Madrid, Morata.
- STENHOUSE, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza, Madrid, Morata.
- STRAUSS, A; CORBIN, J. (1994) “Grounded theory methodology: an overview”, en DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S., Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA, Sage publications, pp. 273 – 285.
- STUBBS, M. (1987) Lenguaje y escuela: análisis sociolingüístico de la enseñanza. Madrid, Cincel. [Ed. Orig. 1976, Language, schools and classrooms, London, Methuen&Co].
- TAYLOR, S.J; BOGDAN, R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1975, Introduction to qualitative research methods, N.Y., Wiley].
- TEBEROSKY, A. (1992) Aprendiendo a escribir, Barcelona, Horsori.
- TEBEROSKY, A. (2005) “Un curriculum centrado sulla lingua”, en *INFANTIAE*, Newsletter nº 257 – 262. Disponible en septiembre de 2006 en [www.infantiae.org/teberosky050828-0.htm](http://www.infantiae.org/teberosky050828-0.htm)
- TEJERINA, I. (1994) Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas. Madrid, Siglo XXI.
- TEJERINA, I. (1997) “Literatura infantil y formación de un nuevo maestro”, en PORTILLO, R; MONGE, J.J. (coords.), La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI. Santander, UC, pp. 275 – 293.
- THARP, R; GALLIMORE, R (1988) Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context. Cambridge, C.U.P.
- TOLCHINSKY, L. (1993) Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona, Anthropos.

- TONUCCI, F. (2006) A los tres años se investiga. Buenos Aires, Losada. [Ed. Orig. 1976, A tre anni si fa ricerca, Firenze].
- TOUGH, J. (1987) El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro. Madrid, Visor. [Ed. Orig. 1976, Listening to children talking: a guide to the appraisal of children's use of language, School Council Publication].
- TOUGH, J. (1989) Lenguaje, conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años. Madrid, Visor. [Ed. Orig. 1976, Talk for teaching and learning, School Council Publication].
- TRILLA, J. (coord.) (2001) El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona, Graó.
- TUDGE, J; ROGOFF, B. (1995) "Interacción entre iguales en el desarrollo cognitivo. Perspectivas piagetianas y vygotskianas", en FERNÁNDEZ, P; MELERO, M<sup>a</sup> A. (comps.), La interacción social en contextos educativos, México, Siglo XXI, pp. 99 – 133.
- TURCO, G; PLANE, S. (1999) "L'oral en situation scolaire: interaction didactique et construction de savoirs", en PRATIQUES, n° 103/104, pp. 149 – 171.
- TUSÓN, A. (1997) Análisis de la conversación. Barcelona, Ariel.
- UNAMUNO, V. (2003) Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica. Barcelona, Graó.
- VAN LIER, L. (1995) "Lingüística educativa: una introducción para enseñantes de lenguas", en SIGNOS: TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN, n° 14, pp. 20 – 29.
- VAN LIER, L. (1996) Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. Harlow, England, Longman.
- VAN LIER, L. (2002) "La relación entre concienciación, interacción y aprendizaje de lenguas", en COTS, J.M.; NUSSBAUM, L. (Eds) Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas. Lleida, Milenio, pp. 33 – 54.
- VAN LIER, L. (2004) The ecology and semiotics of language learning. Dordrecht, NL. Kluwer Academic Publishers.
- VÁZQUEZ, G. (2005) Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos. Madrid, Edinumen.
- VELASCO, H; GARCÍA, F.J; DÍAZ, A. (1993) Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología para educadores y de la etnografía escolar. Madrid, Trotta.
- VENTURA, M. (1996) "¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos?" en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 243, pp. 58 – 62.
- VENTURA, M. (2004) "Formación del profesorado, 20 años después", CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, n° 332, pp. 65-67.



- VIANA, F. (2001) Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de Competências Linguísticas. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- VILA, I; SIQUÉS, C; ROIG, T. (2006) Llengua, escola i immigració: un debat obert. Barcelona, Graó.
- VILÀ (coord) (2002a), Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques. Barcelona, Graó
- VILÀ, M. (2002b) “La seqüència didàctica com a metodologia per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal”, en VILÀ, M. (coord) (2002), Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques. Barcelona, Graó, pp. 127 – 139.
- VILÀ, M. (2002c) “Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión”, en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, nº 111, PP. 18 – 22.
- VILÀ, M. (2003) “Enseñar a hablar y escuchar”, en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 330, pp. 46 – 50.
- VILÀ, M. (2004) “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas”, en GLOSAS DIDÁCTICAS. REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL, nº12, pp. 113 – 120.
- VILÀ, M. (coord) (2005), El discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona, Graó.
- VILÀ, M; VILA, I (1994) “Acerca de la enseñanza de la lengua oral”, en COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EDUCACIÓN, Nº 23, pp. 45 - 54.
- VIÑAO, A. (2002) “La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis sociohistórico” Universidad de Murcia: Anales de Documentación, nº5, pp. 345-359. <http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0520.pdf> – Disponible en octubre de 2007.
- VION, R. (2000) La communication verbale. Analyse des interactions. Paris, Hachette.
- VOLOSHINOV, V.N. (1976) El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires, Nueva Visión. [Ed. Orig. 1930, Marksizm i filosofia iasika, Leningrado].
- VV.AA., (1996) “Proyectos de Trabajo: tema del mes” en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 243.
- VV.AA. (2001a) “Niños y niñas investigadoras: ¿de qué hablamos?” en AULA DE INFANTIL, nº1, pp. 7 – 14.
- VV.AA. (2001), “Entre la escucha y el respeto. Reggio Emilia: tema del mes” en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 307, pp. 51 – 87.
- VV.AA. (2002), “Comunidades de Aprendizaje: tema del mes” en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 316.
- VV.AA. (2004a), “Proyectos de Trabajo: tema del mes” en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, nº 332.

- VV.AA. (2004b), Monográfico “La reflexión sobre la lengua”, en TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, n° 37.
- VV.AA. (2006), Monográfico “Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida”, en TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, n° 42.
- VV.AA. (2006), Monográfico “Formación docente y plurilingüismo”, en CULTURA Y EDUCACIÓN, Vol. 19, n° 2.
- VYGOTSKY, L.S., (1995) Pensamiento y lenguaje. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. soviética 1934 / europea 1962]
- VYGOTSKY, L.S., (2000) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica. [Ed. Orig. 1978, Mind in society: the developing of higher psychological processes, Harvard, Univ. Press].
- WEINSTEIN, C.S. (1991) The classroom as a social context for learning. Annual Review of Psychology, n°42, pp.493-525.
- WELLS, G. (1988) Aprender a leer y escribir. Barcelona, Laia. [Ed. Orig. 1986, The meaning makers, Heinemann educational books].
- WELLS, G. (1992) “The centrality of talk in education”, en NORMAN, K (ed) (1992) Thinking voices. The work of the National Oracy Project. London: Hodder & Stoughton, pp. 283 – 310.
- WELLS, G. (1996) “De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia” en COLL, C; EDWARDS, D. Enseñanza y aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 75 – 98.
- WELLS, G. (2001) Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1999, Dialogic inquiry, Univ. Cambridge].
- WELLS, G. (2003a) “Los niños se alfabetizan hablando”, en RAMOS, J. (Coord) Enseñar a leer sin prisas... pero con sentido. Sevilla, M.C.E.P.
- WELLS, G. (2003b) Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación. Sevilla, M.C.E.P.
- WELLS, G. (2004) “La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad” en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, n°131, pp. 51 – 57.
- WELLS, G. (Ed.). (1994) Changing schools from within. Creating communities of inquiry. Toronto, Canada y Portsmouth, N.H.: OISE Press y Heinemann.
- WERTSCH, J.V. (1995), Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1985, Vygotsky and the social formation of mind, Harvard Univ. Press].
- WERTSCH, J.V., (1985) Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. CUP.

- WIDDOWSON, H.G. (1978) Teaching language as communication. Oxford University Press.
- WILCOX, K. (1993) “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”, en VELASCO, H; GARCÍA, F.J; DÍAZ, A, Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología para educadores y de la etnografía escolar. Madrid, Trotta, pp. 95 – 126.
- WILKINSON, L.C. (Ed.) (1982) Communicating in the classroom. New York, Academic Press.
- WIRTHNER, M; MARTIN, D; PERRENOUD, P. (1991) Parole étouffée, parole libérée. Paris, Delachaux et Niestlé.
- WOLCOTT, H.F. (1993) “Sobre la intención etnográfica”, en VELASCO, H; GARCÍA, F.J; DÍAZ, A, Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología para educadores y de la etnografía escolar. Madrid, Trotta, pp. 127 – 144.
- WOOD, D.J.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. (1976) “The role of tutoring in problem solving” en JOURNAL OF CHILD PSYCHOLOGY AND PSYCHIATRY, nº 17, pp. 89 -100.
- WOODS, P. (1987) La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós. [Ed. Orig. 1986, Incide schools, London, Routledge / N. Y., Kegan Paul].
- ZABALA, A. (1999) Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Barcelona, Graó.
- ZABALZA, M.A. (2003) “El currículo de la Educación Infantil”, en GALLEGO ORTEGA, J.L.; FERNÁNDEZ DE HARO, E. (Dtrs) Enciclopedia de Educación Infantil, Vol.I. Málaga, Aljibe.
- ZAYAS, F. (1996) “Reflexión gramatical y composición escrita”, en CULTURA Y EDUCACIÓN, nº 1996/2, pp. 59 – 66.
- ZAYAS, F. (2006) “Hacia una gramática pedagógica”, en ZAYAS, F.; CAMPS, A. (coords) Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona, Graó, pp. 17 - 30.
- ZAYAS, F; RODRÍGUEZ, C. (1994) “Reflexión gramatical y uso de la lengua”, en TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA, nº 2, pp. 77 – 93.

**LA ASAMBLEA DE CLASE PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL  
EN EL SEGUNDO CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL:  
ESTUDIO DE CASOS**

**ÍNDICE**

**VOLUMEN II: ANEXOS**

<b>I. DATOS ANALIZADOS. Caso 1 .....</b>	<b>1</b>
I.1. Entrevista con la maestra .....	3
I.2. Sesión 1 .....	39
I.3. Sesión 2 .....	79
I.3.1. Secuencia 1 .....	81
I.3.2. Secuencia 2 .....	104
I.4. Sesión 3 .....	125
I.5. Sesión 4 .....	163
I.6. Sesión 5 .....	195
<b>II. DATOS ANALIZADOS. Caso 2 .....</b>	<b>221</b>
II.1. Entrevista con la maestra .....	223
II.2. Sesión 1 .....	251
II.2.1. Secuencia 1 .....	254
II.2.2. Secuencia 2 .....	258
II.2.3. Secuencia 3 .....	276
II.2.4. Secuencia 4 .....	282
II.2.5. Secuencia 5 .....	287
II.3. Sesión 2 .....	313
II.3.1. Secuencia 1 .....	313
II.3.2. Secuencia 2 .....	319
II.3.3. Secuencia 3 .....	334
II.3.4. Secuencia 4 .....	344
II.4. Sesión 3 .....	357
II.4.1. Secuencia 1 .....	360
II.4.2. Secuencia 2 .....	363

II.4.3. Secuencia 3 .....	379
II.4.4. Secuencia 4 .....	392
II.5. Sesión 4 .....	399
II.5.1. Secuencia 1 .....	401
II.5.2. Secuencia 2 .....	417
II.6. Sesión 5 .....	425
II.6.1. Secuencia 1 .....	427
II.6.2. Secuencia 2 .....	429
II.6.3. Secuencia 3 .....	447
<b>III.DATOS ANALIZADOS. Caso 3 .....</b>	<b>459</b>
III.1.    Entrevista con las maestras .....	461
III.2.    Sesión 1 .....	493
III.2.1. Secuencia 1 .....	494
III.2.2. Secuencia 2 .....	502
III.2.3. Secuencia 1 .....	554
III.3.    Sesión 2 .....	565
III.3.1. Secuencia 1 .....	568
III.3.2. Secuencia 2 .....	580
III.4.    Sesión 3 .....	617
III.4.1. Secuencia 1 .....	619
III.4.2. Secuencia 2 .....	647
III.5.    Sesión 4 .....	663
III.5.1. Secuencia 1 .....	666
III.5.2. Secuencia 2 .....	683
III.6.    Sesión 5 .....	691
III.6.1. Secuencia 1 .....	694
III.6.2. Secuencia 2 .....	713

**DATOS ANALIZADOS**  
**CASO 1: ENTREVISTA**

**ENTREVISTA CASO 1 (Paz)**

Secuencia 1: Aproximación general al tema	
Transcripción	Interpretación
<p><b>¿Tienes / tú / algún interés específico / <u>tuvo</u> / en lo que es la enseñanza de la lengua / a los niños / en esta edad?</b></p> <p>hombre específico mío no lo sé / desde luego de centro↑ / sí↓ / eeh / como del colegio ¿no? / pues porqueee / el lenguaje oral↑ / yo lo veo / como la... / como la base deee / mmmh / para formar el pensamiento / para fijar cantidad de cosas / para / mmmh mmmh / comunicarse / lógicamente / para queee / sean capaces ellos / a mi me parece que una persona que se comunica↑ / pues / siempre / el control de eso / siempre es / no se si más feliz↑ / pero bueno siempree / la cuestión de los sentimientos↑ / ¿no? / que parece que / sacas las cosas y / y entonces / si sabees / a mí me parece ¿no? / que si sabes... / expresar las cosas y / y que / les / no les obligas↑ / pero sí les / les educas↑ / para que / todas esas cuestiones↑ / las digan↑ / las comenten y / pues entonces / mmmh / a mí me parece primordial / el asunto del lenguaje↓ / no solamente por eso / porque forma el pensamiento / sino porque me parece que es la base un poco de / de todo ¿no?</p> <p><b>y dentro de la / la enseñanza del lenguaje↑ / ¿algún factor que te interese más?</b></p> <p>eeh / yo creo que va / vas pasando por diferentes estadios ¿no? / en en tres años por ejemplo / te / lógicamente te vas / eeh / centrando un poquitín en / a lo mejor en / el vocabulario ¿no? / que vayan aprendiendooo / pues / palabras de / de todo↑ / lo mismo de lo que forman aquí del entorno↑ / a través de / de los cuentos / que se les da... / bastante / y también en los Proyectos ¿no? / quizá más en el <u>vocabulario</u>↑ / pues porque para ellos↑ / te das mucha cuenta además cuando hacen... / y en cuatro años también↓ / ahora ya / empiezan a lo mejor / a / modificar un poquitín ¿no? / pero / cuando te cuentan algo↑ / muchas veces te / no te dicen / frases / te dicen eeh / palabras / simplemente ¿no? / y con eso ya ellos te / te quieren contar prácticamente todo</p>	<p><b>Requerimiento directo de información general</b></p> <p>Frente a una pregunta directa sobre su interés personal, Paz responde atenuando su implicación personal, y aludiendo a la existencia de una tendencia general del centro, que sin embargo en su explicación posterior hace suya, recurriendo a la primera persona. Expresa un interés por la relación que existe entre el uso de la lengua y tres factores del desarrollo humano: la organización del pensamiento, el aprendizaje y la capacidad de comunicación. Menciona, aunque conceptualizándolo como algo no establecido puesto que requiere una constante aceptación de sus palabras (¿no?), la relación entre comunicación, socialización y afectividad, en particular su interés por el vínculo entre educación lingüística y educación emocional. Termina su exposición afirmando que el lenguaje se relaciona con el desarrollo global del niño.</p> <p><b>Reformulación dirigida a pedir más concreción</b></p> <p>Ante la reformulación reorganiza su respuesta sirviéndose de elementos atenuadores como <i>un poquitín, a lo mejor, quizás</i>, que dan una cierta inseguridad a su discurso, marcado también por la petición constante de aceptación de sus palabras (¿no?). En estas condiciones establece una progresión en el interés principal de la enseñanza que viene determinada por la edad de los niños. Se apoya en ejemplos que presenta en segunda persona del singular, mostrando que la progresión que plantea viene dada por su propia experiencia, en la que implica a la entrevistadora (<i>cuando te cuentan...</i>). Señala que el interés principal en la enseñanza de la</p>

<p>¿no? / entonces / <i>mmmh</i> / vas como cambiando un poco los objetivos / al principio / te parece que con que aprendan las palabras↑ / y que expresen una cosita / pequeña↑ / pues / pues vale ¿no? / en cuatro años ya↑ / vas pidiendo nada más / no sé si correctamente o no↑ / porquee / bueno / vas pidiendo ya / además de / de las palabras↑ / pues / <i>mmmh</i> / que <u>precisen</u> bien / las ideas de / de cada cosa ¿no? / y laaa / y la forma de / de construir laaa / la oración↓ / que sea más o menos / coherente / no que tenga que ser sujeto verbo y predicado / porque no es la cuestión ésa / pero que sí que se entienda / <i>mmh</i> las cosas ¿no? / y que / y lo haces / vamos a ver / pues un pocooo / en las Asambleas↑ / cuando ellos te van diciendo las cosas / o cuando ellos hacen un trabajo / un dibujo / o cualquier cosa / y ellos te lo te lo van a contar ¿no? / muchas veces te dicen / a ver pues / <i>mmmh</i> / “la casa” / °(ooo)° / “ya pero la casa / pero tú qué me quieres decir / con eso de la casa” ¿no? / y les vas forzando un poquitín / para ver “<u>qué es lo que tú me cuentas</u> / con la casa no me estás contando nada / estás / simplemente diciéndome <u>una cosa</u> / pero no me...” / yyy / y así les vas forzando un poquitín / y ya en cinco años pues / el trabajo ya está / como mucho más / <i>eeeh</i> / no sé / la comunicacióón↑ / mucho más / <u>ampliada</u> / mucho más abierta↑ / ya lo vas situando un poco en el tiempo / en el espacio / ya les vas pidiendo que te lo cuenten / cuando ocurrió↑ / aquí lo empiezan ya a decir ¿no? / o tú les puedes / decir y te dicen a lo mejor / pues ayer↓ / pero no lo / no lo meten dentro de laaa / de laaa / oración ¿no? / entonces / cuando cuentan una noticia / pues el sábado estuve en no sé dónde” / ya / que te empiecen con / <u>situando</u> las cosas en / en los / momentos ¿no? / sí que hay unnn / ahora / a mí me parece↑ / <i>eeeh</i> lo del lenguaje me parecee↑ / complicado↓ / muy complicado↓ / y / y de hecho↑ / la / yo creo que la / <i>mmh</i> / personalmente tienes↑ / como dos o tres ideas↑ / por ahí bailando↓ / perooo / y sobre esas / es sobre lo que vas / como trabajando↓ / pero / muchas más cosas así estructuradas / a mí me parecee / complicado / para llevar en la clase / complicado↓ / hombre / si se hacen↑ / a ver / <i>mmmh</i> / un trabajo deee↑ / de lenguaje lenguaje lenguaje propio de lenguaje↑ / a lo mejor te que tu te pre / que te propongas↑ / pues o bien que / que definan cosas en negativo↑ / o que / entonces / <i>mmmh</i> / la cosa cambia ¿no? / en</p>	<p>lengua progresa desde la ampliación del vocabulario en los niños de tres años a la capacidad de organizar adecuadamente el discurso con los niños de cuatro. En este punto muestra su oposición a una visión estructural de la enseñanza de la lengua, puesto que expresa su duda sobre la eficacia de la noción de corrección lingüística (<i>no sé si correctamente o no</i>), y, sobre todo, opone explícitamente una enseñanza estructural - analítica (<i>no que tenga que ser sujeto y predicado / porque no es la cuestión ésa</i>) a una enseñanza comunicativa (<i>pero sí que se entienda</i>). Asegura lo dicho mediante el recurso a ejemplos de situaciones de aula como las Asambleas o la realización de diversas actividades significativas. De esta forma alude implícitamente a la necesidad de que haya un marco de sentido en la comunicación para realizar la intervención (<i>para ver qué es lo que <u>tú</u> me cuentas</i>). Finaliza la exposición de su idea de progresión en el interés principal de la enseñanza de la lengua afirmando que con los niños de cinco años se trabaja para conseguir una mayor capacidad de organización textual que conlleve el control de la referencia y la deixis de persona, tiempo y lugar (<i>lo meten dentro de la oración</i>) que les permita comunicarse de forma adecuada y eficaz.</p> <p>Alude a la complejidad de la enseñanza de la lengua y expresa que hay una falta de formación al respecto (<i>personalmente tienes↑ / como dos o tres ideas↑ / por ahí bailando↓ / perooo / y sobre esas / es sobre lo que vas / como trabajando↓ / pero / muchas más cosas así estructuradas / a mí me parecee / complicado / para llevar en la clase / complicado↓</i>).</p> <p>Se implica en la afirmación de que la enseñanza de la lengua es muy compleja y difícil de sistematizar. Lo razona oponiendo de nuevo una concepción estructural – analítica de la enseñanza de la lengua a un planteamiento comunicativo. Identifica en este punto la enseñanza que parte de objetivos estructural – analíticos con la enseñanza lingüística prototípica y lo más sencillo de realizar (<i>hombre / si se hacen↑ / a ver / <i>mmmh</i> / un trabajo deee↑ / de lenguaje lenguaje lenguaje propio de lenguaje↑ / a lo mejor te que tu te pre / que te propongas↑ / pues o bien que / que definan cosas en negativo↑ / o que / entonces / <i>mmmh</i> / la cosa cambia ¿no? / en ese sentido ya lógicamente vas / trabajando un poco↑ / el el objetivo que tú te hayas marcado</i></p>
--	---



<p>ese sentido ya lógicamente vas / trabajando un poco↑ / el el objetivo que tú te hayas marcado en concreto ¿no? / o que califiquen algunas cosas↑ / que se acostumbren a / a decir cómo son las cosas↑ / pero si no esss / pues eso a través de Asambleas o de Proyectos o de tal / es más / aplicado aaa / a la comunicación y al sentido y a que vayannn / ampliando un pocoo</p> <p>y / bueno / también hay un interés en la lengua escrita / claro / mmh / sí sí que hay interés en eso</p> <p><b>se ve / no se oye pero se ve</b>  <b>((señalo todos los escritos hechos por los niños que están colgados en el aula, o se amontonan en las mesas))</b></p> <p>sí / no sé / y además es que↑ / pues eeh / a ellos a lo mejor todavía no les / mmh / no les supone gran cosa↑ / a mí por ejemplo me parece que / que ayuda / la lengua escrita te ayuda a / <u>organizar</u> las ideas ¿no? / y a clarificar muchas veces lo que estás pensando / que está todo como por ahí pululando↑ / y cuando te pones a escribir↑ / vas como focalizando / te vas dando cuenta del orden↑ / deee / y y ellos lógicamente no tienen todavía el lenguaje escrito / pero sí que les↑ / te vas dando cuenta↑ / que / que empiezan a analizar ellos cosas ¿no? / ahora los sonidos / simplemente↓ / solamente los sonidos / XXX están / están poniendo eso de coco y de paula / por ejemplo ¿no? / que están / cococococococo / y se están fijando en esa / parte / cococococo / y te dicen / mira son iguales / ¿no? / aunque de primeras a lo mejor les suene la ce↑ / y en la otra les suene la o↑ / porque todavía están en esa fase ¿no? / silábica que / pero están ahí↑ / fijándose↑ / <u>mucho</u> en ello↓ / y <u>todavía</u>↑ / en este nivel / estructurar las frases / les</p>	<p>en concreto ¿no?) con la enseñanza comunicativa, más compleja y asistemática (<i>pero (...) a través de Asambleas o Proyectos o tal / es más aplicado aaa / a la comunicación y al sentido y a que vayannn / ampliando un pocoo</i>).</p> <p><b>Alusión a un aspecto que no se ha tocado explícitamente: la lengua escrita frente a la lengua oral.</b></p> <p>Acepta la apreciación de la entrevistadora y la reafirma desde una perspectiva impersonal (<i>hay un interés</i>) que se corresponde con la del centro educativo. Expresa el interés del centro en la enseñanza de la lengua escrita, justificada por la mayor exigencia de la lengua escrita frente a la oral en cuanto a organización del discurso.</p> <p>Se implica personalmente en la alusión a la necesidad de reflexión metalingüística que conlleva la escritura, y propone un ejemplo desde su experiencia en el aula relativo al proceso de análisis que conlleva el desarrollo de la capacidad de notación de los sonidos de la lengua por parte de los niños.</p> <p>Alude, desde su experiencia, a la actividad que despliegan los niños en este sentido y a las dificultades que manifiestan para organizar textos escritos. Implícitamente apunta la necesidad de planificar, textualizar y revisar el escrito y la intervención docente al respecto (<i>que les dices / bueno / tú qué querías poner (...) les vas ayudando a que lo vayan estructurando</i>), ejemplificando con una actividad concreta de escritura de carácter comunicativo. Su discurso se apoya en constantes peticiones de aceptación de sus palabras (<i>¿no?</i>), que muestran ahora más una voluntad de ser comprendida que inseguridad.</p>
---	---

<p>cuesta / no en el lenguaje normal / <i>mmh</i> / de la comunicación propia de ellos / pero a la hora de escribirlo↑ / pues a lo mejor la primera palabra que les viene es la de... / una / una sola / van a escribir la frase↑ / °(cuando estaban por ejemplo / con esto de aquí)° ¿no?</p> <p>((coge el último trabajo de lengua escrita realizado: una lista de cosas que nos gusta y nos disgusta que nos hagan los amigos))</p> <p>que quieren poner que / no me gusta que me peguen / y a lo mejor a ellos lo primero que les viene es <u>peguen</u> / porque es / la palabra que para ellos tiene significado ¿no? / y entonces↑ / <u>peguen</u> / pe pe pe pe↓ / la e / e e e e↑ / pues otra vez la e /</p> <p>((indica la escritura EE del mural))</p> <p>que les dices / “bueno / pero tú qué querías poner” / dice “que no me gusta que me peguen” / “bueno pues entonces tenemos que empezar por no ¿no?” / les vas ayudando a que looo / a que looo / vayan estructurando / pero te das cuenta↑ / que / pues para ellos / el significado gordo es <u>peguen</u> / o es hablen o es jueguen / y es la que quieren / en ese momento como reflejar no? pero sí que tiene / pues eso / interés↑ / pues porque es otro lenguaje↑ / de comunicación↑ que es muy / interesante y muy...</p> <p><b>yyy bueno↓ / hay / muchísima investigación↑ / sobre el papel de la familia en el desarrollo del lenguaje↑ / y tal↓ / pero / la escuela también es un contexto de desarrollo del lenguaje↑ / y cuál es / ¿cuál crees tú que es el / el papel específico / de la escuela?</b></p> <p>hombre a mí me parece que debiera de / de ser / <i>mmh</i> / de <u>aportar</u> / vamos a ver / todo lo que puede haber↑ / o sea / enriquecerlo↑ / yyy / y a ayudar aaa / pues aaa / a educarlo↑ / o a construirlo↑ / no sé cómo decirte / porque aquí hay niños↑ / que tienen en sus casas unnn / lenguaje↑ / exquisito / muy bueno / y lógicamente te traen aquí / <i>mmmh</i> / su vocabulario↑ / su suu / expresión↑ / y esto <i>eeh</i> de laaas / <i>eeh</i></p> <p>((señala a un trabajo de lectoescritura que consistía leer unos tiquets de compra e identificar los productos que se habían comprado))</p> <p><b>de los tiquets</b></p>	<p>Muestra que observa el carácter comunicativo de la lengua escrita y su diferenciación respecto de la oralidad (<i>es otro lenguaje / de comunicación</i>).</p> <p><b>Apertura de una nueva cuestión sobre la enseñanza de la lengua: el papel específico de la escuela</b></p> <p>Se implica en la respuesta incorporándose en primera persona aunque ofrece una leve atenuación a la seguridad de su afirmación mediante el uso del subjuntivo (<i>debiera de</i>) que se corresponde con una dificultad de expresión debida a una falta de terminología sobre su práctica que la lleva a continuación a recurrir a ejemplos para expresarse. Alude a la necesidad de que la escuela aporte riqueza (<i>aportar todo lo que debiera haber↑ / o sea / enriquecerlo↑</i>) y cumpla su función de andamiaje del desarrollo lingüístico Infantil (<i>y a ayudar aaa / pues aaa / a educarlo↑ / o a construirlo↑</i>). Alude a las diferencias entre los niños ejemplificando con una anécdota de uso de la lengua derivada de una actividad significativa en el aula.</p> <p>Reafirma la idea retomando lo dicho previamente y enfatiza la responsabilidad que tiene la</p>
---	---

<p>de los tiquets↑ / pues una niña / en lugar de rayitas / dijo “esto es un código de barras” / °(pues)° / pues es quee / lógicamente eso te lo / te lo trae ¿no? / pero hay otros niños / queee / que “código de barras” / a ellos les suena comooo / como a chino ¿no? / yyy / y a mí me parece que la función aquí es↑ / enriquecer↑ y comooo / como ayudar a construir↓ / y por supuesto / eeh / a ver / <u>compartir</u> / ¿no? / lo de unos↑ / con lo de otros↓ / que seee / <u>socialicen</u> / que se <u>complementen</u> / que se vayan enriquec / bueno / es enriquecer al mismo tiempo↓ / pero es↑ / compartir lo que uno tiene / con lo que tienen los otros / yyy enriquecer↑ / y ayudar aaa / a construir↓ / que yo creo que es un mediooo / estupendo↑ / porque / pues eso / hayyy / cantidad de / <u>relaciones</u> que se crean / que son propias deee / no solamente del núcleo familiar↑ / sino ya de / de la vida a nivel de / de <u>iguales</u>↑ / a nivel de mayores↑ / a nivel de... / es una pequeña sociedad↑ / entonces tienen que / que aprender tantas / tantas cosas↑ / de respeto↑ / de / de compartir↑ / de / de de todo↑ / queee / que es como muyyy / muy adecuado / y en cualquier momento↑ / te surge unnn / te surge un asunto / que es / que es interesante / para todo / para el lenguaje↑ / para / lo que pasa es que muchas veces / tú pones el / el dedo↑ / no eee / a lo mejor en el requerimiento del lenguaje / sino en el la comprensión de la situación↑ / o en el / a ver es que depende</p> <p><b>es lo que tiene el lenguaje</b></p> <p><u>claro</u> / que depende dónde pongas↑ / claro / es que es muyyy / es muy amplio / y luego la forma de / de adquirirlo ellos↑ / tieneen / muchísima memoria↑ / y y hay palabras / que less / les encantan como suenan↑ / les gusta mucho / cómo suena / y entonces se quedan con ello / rapidísimo ¿no? / eeh / el otro día en ese cuento / por ejemplo de / de coco↑ / es sobreee / la la amistad↑ / y la soledad ¿no? / y tenía la palabra que era tímido↓ / bueno la palabra tímido ya la han dicho↑ / <u>en todo momento</u> / bueno / es que era tímido</p> <p><b>les gustó</b></p>	<p>escuela de mitigar las diferencias socioculturales que presenta el grupo y la oportunidad de enriquecerse mutuamente (<i>que se <u>socialicen</u> / que se <u>complementen</u></i>).</p> <p>Insiste en un aspecto que ha presentado previamente como esencial en el aprendizaje lingüístico, su relación con la socialización ajena a la familia, y señala en particular la socialización entre iguales (<i>es una pequeña sociedad↑ / entonces tienen que / que aprender tantas / tantas cosas↑ / de respeto↑ / de / de compartir↑ / de / de de todo↑</i>).</p> <p>Alude a la falta de explicitud de los objetivos de lengua, utilizando la segunda persona de modo que implica a la entrevistadora en su discurso (<i>y en cualquier momento↑ / te surge unnn / te surge un asunto / que es / que es interesante / para todo / para el lenguaje↑ / para / lo que pasa es que muchas veces / tú pones el / el dedo↑ / no eee / a lo mejor en el requerimiento del lenguaje / sino en el la comprensión de la situación↑ / o en el / a ver es que depende</i>).</p> <p>Implícitamente identifica el lenguaje con las formas lingüísticas, y lo opone a otros aspectos que considera externas a la lengua, como el contexto en el que se produce la comunicación y su influencia en ésta.</p> <p><b>Aceptación de su razonamiento y estímulo para la continuación del discurso de la informante</b></p> <p>Paz reafirma la idea de falta de explicitud de los objetivos de aprendizaje y dificultad de organización, y lo refuerza aludiendo a la manera experiencial y contingente en que los niños aprenden a comunicarse mediante la lengua. Lo ilustra con un ejemplo tomado de la actividad de clase que le permite abordar la importancia que tienen en el aprendizaje del lenguaje en la edad Infantil factores como el contexto afectivo y la sonoridad de las palabras (<i>les encanta cómo suena</i>) y la experimentación con elementos lingüísticos en contexto (<i>la palabra tímido ya la han dicho↑ / en todo momento</i>).</p> <p><b>Estímulo para la continuación</b></p>
---	--

<p>les gustó / y entonces↑ / y lógicamente ellos / con / algunos conocían lo que era tímido / que le daba vergüenza la gente o que / o no / yo creo que se explicó / pero ya / a partir de ese momento↑ / cada vez que hablaban de coco↑ / es que coco era / tímido↓ / tímido↓ / y que era eeso↑ / pues / pues que le daba vergüenza la gente / o que le daba / <i>mmmh</i> / pues bueno / ahora podrías estar trabajando sobre la palabra tímido / lo queee / o o timidez / o sacar cantidad de / pero / pero bueno / puedes focalizar / pocas cosas / entonces cada vez te tienes que centrar en / en una ¿no? / en la que más te interese</p> <p><b>claro / tienes que llevar el ritmo...</b></p> <p>claro / claro / yyy / y fundamentalmente desde luego↑ / que se comuniquen↓ / que se comuniquen↓ / que se expresen↓ / y que vayan... / a mí me parece↓ / porque luego ir profundizando↑ / pues se puede ir... / poco a poco ¿no?</p>	<p>Insiste en la dificultad de sistematizar los aprendizajes lingüísticos, pero esta insistencia se da desde la identificación implícita de la lengua con una perspectiva estructural – analítica, ya que indica que el interés por una determinada palabra como en el caso del ejemplo podría dar lugar a un trabajo sobre ese campo semántico o sobre las posibles derivaciones de ese lexema concreto (<i>ahora podrías estar trabajando sobre la palabra tímido / lo queee / o o timidez / o sacar cantidad de</i>) considera que no es posible abarcar así toda la complejidad de la lengua (<i>pero / pero bueno / puedes focalizar / pocas cosas</i>). Indica implícitamente que es necesaria una sistematización, pero no es clara y pide cooperación a la entrevistadora (<i>entonces cada vez te tienes que centrar en / en una ¿no? / en la que más te interese</i>).</p> <p><b>La entrevistadora acepta su razonamiento reafirmando y estimulando la continuación de su reflexión</b></p> <p>Admite la aceptación reafirmando y concluye su argumentación insistiendo en que la base del aprendizaje es una experiencia constante de comunicación, y plantea como una idea personal y por tanto no contrastada (<i>a mí me parece (...) ¿no?!</i>) que sobre esa experiencia de comunicación se podrían sistematizar más tarde los aprendizajes que considera propiamente lingüísticos.</p>
---	---

Secuencia 2: Los Proyectos de Trabajo en la actividad de aula	
Transcripción	Interpretación
<p><b>¿cuáles son las razones queee / que os han llevado a seguir una metodología de Proyectos?</b></p> <p>de Proyectos /</p> <p><b>brevemente</b></p> <p>no / pues porque nos nos pareció una ideaaa / <i>mmmh</i> / en principio↑ / nos gustó↑ / me parece que fue a raíz de ir a algún curso o así / que surgió la idea de los Proyectos / nos parecióó /</p>	<p><b>Petición directa de información precisa</b></p> <p>Paz asegura el tema del que se está hablando</p> <p><b>Animación para la intervención</b></p> <p>Ante la solicitud, Paz ofrece una respuesta breve adoptando la perspectiva del equipo docente del centro al usar la primera persona del plural. Explica que la decisión fue conjunta a partir de la participación en un ámbito de formación que no especifica. Justifica la decisión</p>

muy bien / empezamos a experimentarlo↑ / y vimos que / la riqueza que tiene / la riqueza que tiene↑ / pero / para todo / mmh / para el lenguaje↑ / para / para la cuestión de matemáticas↑ / para que / lo / metan ennn / para traerlo a la realidad para / para cantidad de cosas / y entonces / nos ha parecido / como muy natural para ellos ¿no? / y que te van tirando ellos deee / del asunto / porque muchas veces te planteas tú algo↑ / y ese algo que tú te planteas↑ / pues no les llama la atención↓ / no les interesa↓ / y entonces↑ / a a sus propios intereses vas↑ / y y bueno / sale laaa / sale la cosa↑ / sí / y además es que / yo creo que es mucho rodar ¿no? / en ello / y tener tú la seguridad de que / yo creo que con cualquier cosa↑ / se puede llegar a mucho↓ / con cualquier cosa de un Proyecto / aunque ellos te lleven por un camino que / tú no lo tengas previsto↑ / mmh / sí puedes ir moviéndote / mmh / y y ampliar / y conocer / y ir a los objetivos que / que tú tengas↑ / a nivel general lógicamente / ¿eh? / con esto de / delll / de las brochetas del día gastronómico↑ / bueno es que / es que te puede dar pie para cant / pero bueno / para montones de cosas / montones de cosas deee / mmh / pues eso / de las tiendas / de la verdura / de las frutas de / del comprar / del vender / de / no sé / es muy amplio / muy amplio muy amplio / entonces / fue un poco por eso / lo experimentamos↑ / y ya nos pareció muy adecuado para ellos también

**claro la riqueza sobre todo↓ / y saber dónde están ellos...**

claro / eso es / eso es / sí

**yyy ¿cómo lo definirías? / ¿cómo definirías esta metodología / diferenciándola por ejemplo del trabajo por centros de interés? / que hay veces que / se confunden ¿no?**

ah / ya / pues yo es que por centros de interés↑ / yo no sé si he trabajado alguna vez fíjate / yo creo que la / diferencia fundamental está↑ / mmh / no no bueno no lo sé ((risas)) / puede ser lo mismo↑ / y puede haber diferencia / yo creo que al final↑ / la diferencia está en / en el

mencionando aspectos positivos que el trabajo por Proyectos aporta al proceso de aprendizaje Infantil, e insiste en la riqueza que supone la relación de los aprendizajes de toda índole con la realidad de las experiencias infantiles (*pero / para todo/ mmh / para el lenguaje / para / para la cuestión de matemáticas*↑) y la naturalidad que aporta al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el protagonismo que adquieren los niños en él. Alude e insiste en la importancia de poder acceder a sus intereses y generar actividad que sea significativa para ellos. La opción por los Proyectos de Trabajo supone partir de actividad significativa en contexto para ir consiguiendo paulatinamente objetivos de aprendizaje relevantes para la etapa, en lugar de partir de la exigencia de los objetivos para planificar actividad descontextualizada relacionada con ellos, y alude a la necesidad de estar seguro de cómo desarrollar en Proyecto y se muestra asertiva en este aspecto (*y además es que / yo creo que es mucho rodar ¿no? / en ello / y tener tú la seguridad de que / yo creo que con cualquier cosa*↑ / se puede llegar a mucho↓ / con cualquier cosa de un Proyecto / aunque ellos te lleven por un camino que / tú no lo tengas previsto↑ / mmh / sí puedes ir moviéndote / mmh / y y ampliar / y conocer / y ir a los objetivos que / que tú tengas↑). Ejemplifica esto aludiendo a un pequeño Proyecto que se encuentran desarrollando, subrayando las oportunidades de aprendizaje que genera. Insiste en la idea de la riqueza que aporta para la organización de un aprendizaje realmente significativo desde la perspectiva del equipo docente y de los niños.

#### **Aceptación del razonamiento expuesto**

Admite la aceptación

#### **Requerimiento de información más precisa**

Responde a la pregunta desde la concreción de su experiencia, no se considera capaz de responder desde un saber crítico (*sinceramente yo no / (...)/ no te puedo decir yo mucho más / ¿eh?*), pero se implica en la argumentación (*yo creo que al final*↑ / (...)). Encuentra la especificidad de la metodología de Proyectos de Trabajo en la relación que se establece entre

interés que / que puedan tener los / los críos<sup>↑</sup> / y lo que tú les / les puedas ir / *mmh* / tirando de / de un sitio o de otro / sinceramente no / no te puedo yooo / porque el centro de interés<sup>↑</sup> / si eraaa / como te viene en los libros deee / trabajos de los niños ¿no? / que ahora te plantean<sup>↑</sup> / pueees / no sé / laaa familia por ejemplo ¿no? / el papá / la mamá / *mmh* / tan estructurado / que te van guiando / un poquitín por su camino<sup>↑</sup> / y sin embargo en esto / *mmh* / como partes de sus ideas / yyy de los intereses que ellos tienen / y vas / pues un poco acompañándoles / en el proceso / pero / no te puedo decir yo / mucho más ¿eh?

**¿qué funciones puede cumplir la comunicación / durante el desarrollo de un Proyecto? / o sea / ¿para qué sirve queee / los niños hablen / en un Proyecto?**

pues sirve paraaa / para eso mismo / para enterarte de lo que ellos saben<sup>↑</sup> / para enterarte de cómo / cómo lo perciben / cómo lo entienden / yyy / y paraaa / *mmh* / transmitirse unos a otros<sup>↑</sup> / o transmitir entre todos / pues a / a lo mejor las conclusiones<sup>↑</sup> / las ideas que pueden ser / *mmh* / más llamativas para ellos<sup>↑</sup> / las más importantes / un pocooo<sup>↑</sup> / es / el hilo conductor de todo / de todo el Proyecto pero / fundamentalmente<sup>↑</sup> / queee / tú recoges / lo que ellos conocen<sup>↑</sup> / que muchas veces te quedas sorprendido de lo que conocen / porque no teee / sí / cuales son sus intereses<sup>↑</sup> / que lo mismo / en ocasiones te quedas sorprendido de lo que a ellos les interesa / en algunas ocasio / en / otros años se ha hecho / este año nooo / no se ha hecho aquí ¿no? / perooo / un Proyecto que se llama “somos astronautas” / yyy / y la primera vez que hicimos ese Proyecto nos / bueno pues es que nos pareció / °(astronautas a estos críos queee)° / bueno les interesaba saber<sup>↑</sup> / cómo se llamaban los planetas / qué tamaño tenían / cómo eran de grandes / cómo eran / bueno / que te / te desbordaban<sup>↓</sup> / cómo / cómo hacían los astronautas / cómo / les interesaban cantidad de detalles / y de / y de cosas<sup>↑</sup> / que / ibas tirando / ibas tirando / cómo eran los trajes de los astronautas / bueno pues / *mmh* / te diste cuenta que / que cosas que / *mmh* / no nos podemos fiar tanto yo creo de nuestrooo / de nuestra percepción sobre las cosas / puedes tener mucho conocimiento de los niños / pero a lo mejor de ese tema en concreto no / y y te pueden / sorprender / te pueden sorprender muchas veces

docente y niños a propósito de la actividad que se plantea en el aula. Los Proyectos conllevan una mayor apertura en cuanto a objetivos que se pueden alcanzar, que en otras metodologías que buscan la globalización se cierra en torno a unas determinadas opciones (*tan estructurado / que te va guiando un poquitín por su camino*): el trabajo mediante Proyectos permite también un mayor protagonismo del niño en el proceso (*partes de sus ideas*) y demandan del docente la función de andamiaje del aprendizaje Infantil desde la actividad social significativa que conforma espacios de desarrollo próximo. Paz subraya este rol docente (*y vas / pues un poco acompañándoles en el proceso*).

#### **Requerimiento de nueva información precisa**

Alude con seguridad al interés de la comunicación como vía de acceso al proceso de aprendizaje que están viviendo los niños. Subraya el interés de la comunicación entre iguales en el proceso de aprendizaje, en su dimensión de tutorización entre iguales (*transmitirse unos a otros<sup>↑</sup>*) y en la de construcción conjunta del discurso generado en la actividad de aprender en un contexto social (*o transmitir entre todos*). Identifica el carácter esencialmente comunicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante Proyectos de Trabajo (*es / el hilo conductor de todo*). Retoma la información dada y concluye que lo fundamental es que la comunicación permite el acceso al proceso de aprendizaje Infantil, e implícitamente considera que de otra manera permanece opaco (*en ocasiones te quedas sorprendido de lo que a ellos les interesa*). Aporta un ejemplo que le permite ilustrar su razonamiento, respecto de un Proyecto que han realizado más de una vez en el colegio. Se desprende de este comentario que un Proyecto de Trabajo no es único, sino que lo que es único es el proceso que se origina en él. Insiste en la idea de la importancia de poder acceder mediante la comunicación a los intereses de los niños y el papel del docente en el proceso (*ibas tirando / ibas tirando*).

**y ¿cómo es la comunicación / siempre hablando de Proyectos ¿eh? / en unaaa / una clase llevada así / entre la maestra y el grupo?**

pueees / a vecees↑ / ¡te iba a decir un poco difícil! / ((risas)) porque / la maestra muchas veces intenta ir a su terreno ¿no? / yo / estoy hablando de mí↓ / por supuesto / que / ves algo / que te parece que puede ser muyyy / muy interesante↑ / y / y lo quieres... / quieres ir tirando tirando tirando / y tú de eso a lo mejor tienes experiencia de cuando has estado aquí ¿no? / que te parece que alguna cosa / y y estás intentando a lo mejor / tirar por ese sitio↑ / cuando a lo mejor están ocurriendo otras cosas / otraas / asuntos / que están hablando ellos↑ / y los / los olvidas un poquitín ¿no? / deee del tema / pero / pero realmente el trabajo tuyo es / un poquitín / mmh / escuchar a todos↑ / ir / retomando las ideas↑ / poniéndoselas otra vez para todos↑ / poniéndoselas a todos un poquitín recopilando las cosas que se dicen / porque es / a veces es tannn explosivo lo que te van diciendo↑ / queee / que ellos no fijan / muchas veces tampoco la atención ni lo que dicen ni nada / entonces van / salen salen ideas salen / dicen cosas / todos quieren / todos quieren decir / todos quieren... comentar / y el tuyo es un poquitín trabajo deee / de de recoger↑ / como de estructurar↑ / de volver a / a devolverles un poquitín a ellos lo que han dicho↑ / yyy / se intenta en muchas ocasiones recogerlo↑ / porque / porque si no también seee / se pierde / lo que se va diciendo ¿no? / entonces... / pues yo creo que es eso / la labor es ésa / pero es complicada ¿eh? / es complicada

**¿y la comunicación entre ellos / entre los niños?**

¿cómo es / o quééé función tiene? / sí / entre ellos se / se hablan mucho / se hablan muchísimo / y además↑ / en / en muchas ocasiones↑ / se escuchan↓ / lo que dice uno↑ / lo recoge el otro↑ / y y a él le sugiere otra cosa↑ / y entonces te / te va lanzando sus / sus ideas / o sea ellos↑ / mmh / a veces no se escuchan / y a veces están / como verdaderas esponjas / escuchando / para / lógicamente siempre para sus intereses ¿no? / pero / pero sí queee / y contrastan / lo que dice uno / a ver si lo / si / coincide con lo que piensan ellos / si lo que dicen es muy contrario a lo que ellos / “verdad que esto no verdad que esto sí” / te buscan a ti un poco también paraaa /

**Requerimiento de mayor precisión en la información aportada**

Paz, apoyándose en su práctica e implicándose personalmente, plantea un aspecto problemático en la comunicación que se genera en los Proyectos, el hecho de que la maestra no respete su rol de gestora del proceso debido a que, buscando el logro de un determinado objetivo de aprendizaje que haya podido identificar en el hilo del discurso generada en la actividad, ignore otros que podrían aportar otros objetivos. Reconoce que es una actividad difícil (*a veces es tan / explosivo lo que te están diciendo*) pero, aunque atenuando su afirmación, subraya que la función de la maestra respecto de la comunicación con el grupo es escuchar las aportaciones que los niños hacen al discurso y reelaborarlo para facilitar su comprensión organizada (*y el tuyo es un poquitín trabajo deee / de de recoger↑ / como de estructurar↑ / de volver a / a devolverles un poquitín a ellos lo que han dicho↑ / yyy / se intenta en muchas ocasiones recogerlo↑ / porque / porque si no también seee / se pierde / lo que se va diciendo ¿no?*). Subraya de nuevo la dificultad del papel del docente como gestor de la comunicación del grupo.

**Requerimiento de nueva información precisa**

Tras asegurarse de la referencia de la pregunta, Paz alude con decisión a la naturalidad con que los niños se comunican entre sí, y valora el papel que esta comunicación tiene en el proceso de aprendizaje, a través de los contrastes entre ellos. Señala cómo los niños demandan del docente la capacidad de resolver estos conflictos que surgen en la actividad significativa generada por los Proyectos, considerando que esto es enriquecedor. Menciona que esto es frecuente en el grupo de cuatro años, y apunta que incluso se observa la utilización de la conversación como instrumento de socialización entre iguales ajena a la influencia del

<p>como para deliberar a ver qué es lo / lo razonable↑ / o lo que es justo↑ / o lo que / pero sí que / a mí me parece que les enriquece mucho / y se / se comentan mucho entre ellos / ahora en cuatro años por ejemplo están / muyyy / al principio cuesta más / pero ahora si que ya / se comunican mucho entre ellos / se cuentan cosas / y a veces les dices qué estabas / es que estamos hablando te dicen / estamos <u>hablando</u> / eeh / de todo</p> <p><b>o sea que consideras que es / positivo</b></p> <p>sí sí sí positivooo / totalmente↓ / que se comuniquen / claro /</p> <p><b>y luego / cuando se pone en marcha un Proyecto de trabajo / eeh / he puesto cuatro opciones / eeh / tu interés principal se centra / en los contenidos que se estén tratando de enseñanza aprendizaje↑ / en el desarrollo de habilidades de comunicación↑ / que eso les sirva para hablar entre ellos / hablar contigo / hacer preguntas / recordar cosas o lo que sea / todo a la vez↑ / o en función deee / lo que se esté haciendo / haces una cosa / haces otra</b></p> <p>sí / claro / es que / mmh / el interés va / va cambiando / por / en / en todos ellos / yo creo / mmh / desde luego los Proyectos↑ / tienen unos contenidos de enseñanza / en algunos Proyectos / nosotros / normalmente tenemos / <u>unos</u> Proyectos / que se van / trabajando a lo largo del curso ¿no? / ahora estamos empezando a cambiar / a modificar / por eso que te digo / que yo creo que... / van surgiendo tantas cosas↑ / que si tienes es estructurado un Proyecto para ahora mismo / y te ha surgido algo↑ / que le ves queee / que tiene mucha riqueza↑ / o que / o que tiene mucho interés↑ / pues dices ¿qué hago? / ahora no voy a hacer esto porque tal / y esto lo dejo / cuando ha surgido / seguramente por algo interesante ¿no? / entonces ((risas)) estamos ahí↑ / que dices / mmh / a lo mejor consiste / en prefijar↑ / simplemente un Proyecto / uno solo↑ / y los otros / <u>van</u> a surgirrr muchas cosas ¿no? / entonces / en algunos momentos estabaaan / proyectados por eso por el contenidoo / de enseñanza / casi siempre ¿no? / eh / en todos ellos↑ / yo creo que van surgiendo↑ / como pretendes organizar las Asambleas / lo que cuentan / lo / entonces / mmh / te vas centrando también en / en estas / cuestiones ¿no? / de</p>	<p>docente, mostrando implícitamente su interés para el desarrollo de la autonomía del grupo, desde la alusión a casos en que los niños demuestran haber logrado y disfrutar de esa autonomía.</p> <p><b>Comprobación de una consecuencia de lo expuesto por la informante</b> Afirmación explícita de la consecuencia.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información precisa, delimitada por unas opciones</b> Paz opta en un primer momento por la solución más abierta, pero en su argumentación posterior expone que los Proyectos se seleccionan por su contenido, aunque muestra inseguridad en su respuesta (<i>casi siempre ¿no?</i>). Se observa que se trata de un aspecto sobre el que está reflexionando, pues intenta expresar la tensión que se da entre lo prefijado y lo que surge, aludiendo a las Asambleas. Muestra inseguridad en la respuesta.</p>
--	--



<p>habilidades / yyy al final yo creo que se van alternando porque // <i>mmhhh</i> / desde luego / el <u>primero</u> casi siempre suele ser éste / el de los contenidos / de la enseñanza ¿no?</p> <p><b>a ver qué es lo que vamos a hacer / ¿no?</b></p> <p>eso es / sí / en principio suele ser éste / pero luegooo / ya van surgiendo // sí al principio / éste / inicialmente yo creo que éste / el de los contenidos / por ejemplo / que haya habido algún Proyecto centrado única y exclusivamente en las cuestiones de comunicación / yo creo que nooo / que en principioooo / nada↓ / y posiblemente si se / pensara en algún Proyectooo / que tuviese una buena chispa y tal / seríaaa / super interesante / superinteresante éste / perooo vamos / que surgieran↑ / pero en principio yo creo que son los contenidos / los contenidos</p>	<p><b>Aceptación de su razonamiento y petición de confirmación</b></p> <p>Paz confirma la interpretación que la entrevistadora ha realizado de sus palabras previas y argumenta de nuevo que hay más peso de los contenidos en la organización de los Proyectos negando que haya desarrollado ningún Proyecto en que el desarrollo de la comunicación sea el objetivo primordial. Se desprende que no considera el aprendizaje lingüístico no explícito propio de la puesta en marcha de un Proyecto de Trabajo, que conlleva la necesidad de comunicarse de forma eficaz y adecuada en un contexto social que puede ir más allá del aula.</p>
---	--

Secuencia 3: La lengua oral en el aula	
Transcripción	Interpretación
<p><b>Desde tu punto de vista↑ / ¿en qué consiste la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral / en el contexto de aula?</b></p> <p>el proceso de enseñanza y aprendizaje / pues / pues es que / es / yo creo que es un poquitín... / eso / el que vean / <i>eeh</i> / la utilidad del / del lenguaje ¿no? / de / <i>mmh</i> / la <u>utilidad</u> / no sólo para comunicarnos así deee / en el lenguaje oral / pues para decirnos lo que sentimos / lo que pensamos / lo que sabemos / y que nos pueda aportar / a nosotros mismos / <i>eeh</i> / pues un poquitín <u>de todo</u> / que te pueda aportar / <i>mmh</i> / satisfacción / pues cuando ellos / se están contando sus / sus sentimientos↑ / o sus cosas↑ / o sus / pues para ellos es / una forma de / yo creo que de ser más / no más felices / es que no es esa la palabra / pero síí / <i>mmmh</i> / en tener como más recursos para / para todo ¿no?</p> <p><b>más completos</b></p> <p>más completos / exactamente / yyy / y ir / <i>eeh</i> / contrastando↑ / aprendiendo↑ / y compartiendo↓ / el el proceso es / yo te doy / tú me das↑ / y entre los dos / vamos haciendo↓ / y</p>	<p><b>Requerimiento de información</b></p> <p>Paz plantea, con un cierto grado de inseguridad marcado por elementos atenuadores y peticiones de aceptación de sus palabras (<i>un poquitín (...) ¿no?</i>), que el objetivo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral es que los niños comprendan la utilidad que puede tener la lengua. La idea de utilidad se corresponde más con una función de desarrollo personal y de grupo que con un planteamiento sociocultural de la lengua (<i>no sólo para comunicarnos así deee / en el lenguaje oral / pues para decirnos lo que sentimos / lo que pensamos / lo que sabemos</i>). Puede deducirse por tanto una concepción comunicativa del aprendizaje de la lengua oral (<i>tener como más recursos para todo</i>) en el que se valora su función de medio de comunicación interpersonal (<i>cuando ellos / se están contando sus / sus sentimientos↑ / o sus cosas↑</i>).</p> <p><b>Aceptación de su razonamiento y estímulo de la continuación</b></p> <p>Confirma la aceptación y desde ella establece una relación directa entre interacción y aprendizaje de la lengua (<i>el proceso es / yo te doy / tú me das↑ / y entre los dos / vamos</i></p>

<p>/ y yo te digo / nosotros decimos / y entre todos vamos construyendo / yo creo que es / yo es que el lenguaje oral<sup>↑</sup> / la verdad / <i>mmh</i> / quizá en niveles / <i>mmh</i> / un poco superiores se pueda... / determinar / cosas como muyyy / concretas ¿no? / deee / deee / de aprender aaa / pues no sé / pero ahora yo creo que es / <i>mmmh</i> / pues un / como meterse en el mundo del lenguaje<sup>↑</sup> / todas las posibilidades que tiene<sup>↑</sup> / y el ir ampliando conociendo / eso ↓ / pero siempre<sup>↑</sup> / <i>eeeh</i> / compartiendo<sup>↑</sup> / yyy dándonos / todos / un poquitín</p> <p><b>¿qué objetivos te propones conseguir / con cuatro años / concretamente?</b></p> <p>bueno / si te vas a mirar los objetivos<sup>↑</sup> / pues entonces te viene<sup>↑</sup> / en los objetivos / ampliar vocabulario / construcción de la frase / que que la vayan construyendo más / eso / que vayan incluyendo los nexos ¿no? / para / para ir haciendo / <i>eh</i> / en en cuestiones concretas es eso ¿no? // pero yo vuelvo otra vez aaa / a lo mismo / ¿eh? / es que ellos vayaaan / <i>mmmh</i> / utilizándolo<sup>↑</sup> / y cada vez<sup>↑</sup> / mejor↓ / cada vez con más... / y surgen / en clase estoy en el momento ahora / que surgen muchas veces cuestiones de esto / y te dicen algo<sup>↑</sup> / a ver↓ / la a lo mejor alguna lámina del libro de matemáticas ¿no? / les enseñas / y “qué es” / “¿qué veis?” / por ejemplo ¿no? / “un plato” / y a lo mejor hay dos platos / “no tú no me puedes decir que hay / que ves un plato / ¿qué es lo que estás viendo?” / “pues hay dos platos” / y ya vas buscando / el que te digan / o sea / que no se centren en una cosa<sup>↑</sup> / sino que te vayan diciendo / la generalidad ¿no? / queee / y ya después / se pueden ir bajando a aaa / a otras... / cuestiones / esto te lo he empezado a decir por algo / pero no me acuerdo por qué /</p> <p><b>sí por lo de los objetivos / que te propones conseguir en / en lengua oral</b></p> <p>sí / bueno / ah eso / que precisen / que ellos muchas veces / utilizan el lenguaje<sup>↑</sup> / y y ante preguntas / <i>mmmh</i> / o sea que vayan<sup>↑</sup> / aprendiendo a utilizarlo cada vez mejor / y de forma más precisa / dentro<sup>↑</sup> / de sus posibilidades lógicamente ¿no? / o te dicen / a ver / se me ha ido la idea / a ver / les haces una pregunta / por ejemplo / que tiene algo que ver<sup>↑</sup> / con algo que ya has tratado otro día anterior<sup>↑</sup> / pero que no es lo mismo ¿no? / y ellos automáticamente te responden / con una palabra de la vez anterior / “no no / pero si yo no te estoy preguntando eso”</p>	<p><i>haciendo</i>↓ / y / y yo te digo / nosotros decimos / y entre todos vamos construyendo) que identifica, aunque dudando, con el primer momento de aprendizaje (<i>quizá en niveles / mmh / un poco superiores se pueda</i>) subrayando lo que desde su perspectiva es específico de la etapa que es la experiencia constante de la comunicación para ir avanzando en su aprendizaje (<i>como un meterse en el mundo del lenguaje/ todas las posibilidades que tiene<sup>↑</sup> / y el ir ampliando conociendo</i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información precisa</b></p> <p>Paz considera claro que, por un lado, la organización de los aprendizajes lingüísticos se realiza en función de criterios estructurales, y, por otro, que éstos son artificiales (<i>bueno / si te vas a mirar los objetivos (...)</i> pero yo voy otra vez a lo mismo ). Hace referencia de nuevo a que el proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico consiste en proporcionar oportunidades de uso que permitan la experimentación (<i>es que ellos vayaaan / mmmh / utilizándolo<sup>↑</sup> / y cada vez<sup>↑</sup> / mejor</i>↓). Ilustra su razonamiento con un ejemplo, mediante el que muestra además una visión interdisciplinar del uso y del aprendizaje de la lengua oral puesto que se trata de una actividad ligada a conceptos matemáticos. Con este ejemplo también muestra la función de andamiaje que corresponde al docente.</p> <p><b>Ofrecimiento de apoyo para continuar con el hilo de su discurso</b></p> <p>Retoma su planteamiento utilizando un ejemplo más general y volviendo a mostrar la función de andamiaje del docente en el aprendizaje lingüístico Infantil. Las frecuentes repeticiones y matizaciones muestran la dificultad que encuentra Paz en la expresión de su pensamiento. Implícitamente alude a la necesidad de que exista un marco de sentido que sirva de referencia a la intervención docente para el aprendizaje (<i>no / no te estoy preguntando esto o / no estoy diciendo esto / vamos a decir / esto otro</i>). Señala la dificultad de intervenir para la</p>
--	--

<p>/ es que ahora no tengo / no recuerdo un ejemplo claro ¿no? / igual para / “no no / no te estoy preguntando eso / yo / ahora te estoy preguntando↑ / esto otro↓” // entonces / tienes que pensar a ver qué es / o sea / mmh / a veces / de una palabra / queee / que ha tenido un contexto↑ / la utilizas en otro momento↑ / pero es otro contexto completamente diferente↑ / y a veces ellos / recurren / a lo anterior de de entrada ¿no? / y es / que tienes que volverles aaa / a hacer / “no no es que yo esto no / no te estoy preguntando esto o / no estoy diciendo esto / vamos a decir / esto otro” / yo no sé situarte esto muy bien / o es que ellos a lo mejor / °(pues a lo mejor)° / han cogido / esa expresión↑ / la han cogido en un momento determinado ya / es como si quisieran fijarlo siempre <u>ahí</u> ¿no? / es que cuesta a veces / el abrir / eeh / el / a ver / <u>diversificar</u> las las cosas ¿no? / el que puedan elloos / de una mismaaa cuestión↑ / pues que vayan viendo que se puede utilizar / así / así / así / o así / ¿no? / que hay uuun / un campo muy abierto de posibilidades para hacerlo ¿no? / claro / ellos no tienen experiencias deee</p> <p><b>como / “vendido” o “vendado” / tiene que ser / lo que ya conocen</b></p> <p>sí / sí / eso / eso sí / es que no sé si ayer o anteayer ha ocurrido algo / o les he ido a preguntar algo↑ / °(o he intentado introducir algo)° / no lo sé hija / es que ando ya / yo con la cabeza a veces... / y y ya se centraron↑ / en / pero / “no no / que yo no te estoy preguntando aquello” / “yo↑ / estoy↑ / que / mmh / quiero que me contéis↑ / o que penséis↑ / en esto otro↓” / o o lo mismo de / de lo de la amistad↓ / “es que / era tímido↓” / y ya de ahí a lo mejor nooo / no salían / y había que ir un poquitín / mmh / ampliandooo / ahora / yo creo que tienen tal capacidad de de de / bueno de de / de <u>aprender</u> / el año pasado / estuvo aquí / vino / no sé si vino / en marzo↑ / o en enero↑ / o en febrero por ahí / una niña que venía deee / es ucraniana / no hablaba <u>nada en absoluto</u> / nada nada / empezó aquí en cuatro años / °(bueno)° / me gustaría que la oyeras // habla <u>perfectamente</u> / ha pasado <u>un año</u> / y y <u>menos</u> / porque ella a principio de curso↑ / hablaba / y y / y las expresiones / y todo como utiliza↑ / bah / es que tienen una capacidad / pero vamos / <u>tremenda</u> / tremenda tremenda / por eso a veces sí que da pena / a lo mejor eeh / pero bueno / tienen una edad / que que yo creo que tienes que / pensar / las cosas que son más</p>	<p>experimentación con elementos lingüísticos (°(pues a lo mejor)° / han cogido / esa expresión↑ / la han cogido en un momento determinado ya / es como si quisieran fijarlo siempre <u>ahí</u> ¿no? / es que cuesta a veces / el abrir / eeh / el / a ver / <u>diversificar</u> las las cosas ¿no?) y la necesidad de dar oportunidades de experimentación en contextos significativos para que los niños puedan practicar la diversidad de acepciones de los elementos del discurso, sin especificar la naturaleza de estos elementos (de una mismaaa cuestión↑ / pues que vayan viendo que se puede utilizar / así / así / así / o así / ¿no? / que hay uuun / un campo muy abierto de posibilidades para hacerlo ¿no?).</p> <p><b>Alusión a un ejemplo real del aula conocido por la investigadora como estímulo para la continuación de la argumentación de Paz</b></p> <p>Acepta el ejemplo y trata de aportar otro que no recuerda, aunque sólo el intento la lleva a insistir en la idea de la importancia de contemplar el aprendizaje lingüístico en contextos significativos en los que se pueda valorar el sentido real de las expresiones lingüísticas para incidir en su mejora. Cierra este razonamiento planteando otra idea con mucha seguridad e insistencia, la gran capacidad que los niños tienen de aprender una lengua. Ilustra esta idea con el ejemplo de una niña de origen ucraniano que se incorporó al grupo de cuatro años el curso anterior y, en opinión de Paz, ha aprendido a hablar perfectamente. Subraya la magnitud de la capacidad de aprendizaje Infantil, que plantea como un proceso recurrente y asistemático y lo opone a una idea más lineal y acumulativa (son / cosas como <u>redes</u> / yo creo ¿no? / vaaas / mmh / un poquitín ellos no / no es aquí ya cuando saben de todo y entonces pueden pasar a otro lado / yo creo que es / van por aquí / van por aquí / van por aquí / se van haciendo como / como <u>enlaces</u> así un poquitín), aunque no renuncia a una cierta organización por parte del docente (tienen una edad / que que yo creo que tienes que / pensar / las cosas que son más</p>
--	--

<p>interesantes / como para centrarte un poquitín en ellas / porque tampoco puedes ir / pululando por todo ¿no? / dices bueno pues / esto / y ya luego / se vaaa / es / yooo / es que son / cosas como <u>redes</u> / yo creo ¿no? / vaaas / <i>mmmh</i> / un poquitín ellos no / no es aquí ya cuando saben de todo y entonces pueden pasar a otro lado / yo creo que es / van por aquí / van por aquí / van por aquí / se van haciendo como / como <u>enlaces</u> así un poquitín</p> <p><b>eso nos pasa a nosotros también / que vas aprendiendo todo... / cíclicamente</b></p> <p>claro / claro / sí / sí / exactamente / exactamente / que es que / vas conociendo las cosas↑ / pero no es que tengas que sacar que apr / una cosa al máximo y y ahora esto parece que lo tienes ya sabido / y ahora empiezo por otra nueva para / pues no↓ / °(yo creo que no es así)° / que la cosa va / un pocooo</p> <p><b>¿qué agrupaciones de aula↑ / consideras más apropiadas para / trabajar la lengua oral? siempre pensando en tu grupo de niños de cuatro años / trabajar directamente con cada niño↑ / trabajar con grupos pequeños↑ / que ellos / trabajen solos en los rincones↑ / <i>eeeh</i> / el trabajo en gran grupo↑ / o alguna combinación que / así que pueda surgir</b></p> <p>yo creo que son todas↓ / <i>eeeh</i> / a veces hay que trabajar con cada / con cada niño↑ / en concreto pues porque / por sus propias características↑ / o porque pueda tener él dificultades paraaa / por ejemplo para manifestarse en público↑ / para / <i>aaah</i> / pues porque le cueste↑ / porque tarde muchísimo↑ / y los otros pierdan la paciencia y no / entonces hay veces↑ / y estar de tú a tú / te cuentan cosas que muchas veces / no las dicen en en / <i>eeeh</i> / se expresan de otra manera a veces ¿no? / entre ellos↑ / <i>mmmh</i> / pues tiene también... / bueno pues es su forma además / como más natural y más / <i>eeeh</i> / cómoda ¿no? de... / que... hablan sin problemas / y se interactúan... / y luego estando tú por ejemplo con un grupo pequeño↑ / <i>eeeh</i> / puedes manejar muy bien / <i>mmmh</i> / muchas cosas que quieras / <i>mmh</i> / porque / te ven como un poco <u>centro</u> / más que cuando estás por ejemplo con todos / aunque tú estás ahí pero / ellos con los demás / tienen también muchas / muchaas / interés y seee / y comunican / tú dices una cosa pero / les apetece / comentarlo con el que tienen al lado / y sacarle punta↑ / o o réirlo↑ / o decir otra cosa↑ / o / y sin embargo</p>	<p><i>interesantes / como para centrarte un poquitín en ellas).</i></p> <p><b>Aceptación de su razonamiento y estimulación para la continuación</b></p> <p>Admite apreciación y refuerza su punto de vista, que expresa como ruptura con un planteamiento estereotipado de los aprendizajes como adquisiciones aisladas y sucesivas de habilidades o conocimientos, y subraya, aunque atenuadamente por el tono de voz, su implicación en la afirmación.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información precisa</b></p> <p>Sobre las agrupaciones, Paz se muestra partidaria de no renunciar al potencial de cada una de estas opciones de modo que defiende la diversificación en las formas de trabajar, justificando cada posibilidad en función de las necesidades de organización didáctica que se den en cada caso. A pesar de esta flexibilidad, establece algunas preferencias determinadas por la necesidad de gestionar el grupo, de modo que señala los problemas de la interacción directa con un niño, y considera más positivo la interacción entre iguales con el apoyo del docente, en pequeño o gran grupo. Considera que la intervención del docente es sutil en gran grupo (<i>es su forma además / como más natural y más / <i>eeeh</i> / cómoda ¿no? de... / que... hablan sin problemas / y se interactúan...</i>) y más marcado y útil en pequeño grupo (<i>porque / te ven como un poco <u>centro</u></i>). Valora positivamente la comunicación autónoma en los rincones sobre todo por su vínculo con el potencial de aprendizaje del juego simbólico (<i>ellos pueden decir frases (...) de la vida ¿no?</i>) y por el hecho de que promueven una comunicación libre de la influencia del docente. También considera positiva la interacción en gran grupo porque tiene la doble función de enriquecer las posibilidades individuales de aprendizaje a través de la socialización y de permitir la coordinación del grupo en el proceso de aprendizaje.</p>
---	--

<p>cuando estás así también↑ / pero es más / es más lógico / que se comuniquen con / contigo↓ / que te vayan contando cosas queee</p> <p><b>XXX (inaudible)</b></p> <p>eso es sí / yyy / en los rincones↑ / es una forma↑ / pues eso / además a su aire / yo creo que pueden experimentar↑ / pueden contar↑ / pueden hacer↑ / ellos pueden decir frases / pues / eeh / mmh / de la vida ¿no? / cuando están ahí en la casita↑ / cuando están en / en los cuentos↑ / ellos / se cuentan unos a otros↑ / te lo voy a contar↑ / y y te te / eeh / que si al médico / que si juegan a los médicos / y vienen y van y te / ellos en en su grupo↑ / están también interactuando y contando↓ / en los rincones↓ / y en gran grupo↑ / pues / mmh / tambiénnn / me parece muy interesante pues / por eso / por las puestas en común↑ / y por laaa / la vuelta otra vez a / a recoger / las cuestiones↑ / el fijarlas un poquitín↑ / yyy / y en gran grupo / surgen muchas ideas muchas veces / que / en pequeños grupos / o en eso↑ / no no no / no surgen / no te enteras / un poco / hay un poquitín de todo / hay un poco de todo</p> <p><b>¿qué actividades realizas / con el grupo de cuatro años / con el fin de practicar las habilidades lingüísticas?</b></p> <p>habilidades / refiriéndote↑ / a a aa por ejemplo a las formas de no sé / deee deee / por que me concretes un poquitín más / lo que entiendes tú / deee</p> <p><b>las habilidades de comunicación / si prefieres /</b></p> <p>sí / sin más / no no por ejemplo cómo se inicia una conversación↑ / cómo hay que estar↑ / eso son / eso es otra cuestión</p> <p><b>formaría parte / se suele utilizar / habilidades lingüísticas / porque comprende todo esto ¿no? / por evitar lo de la habilidad de comunicación que a lo mejor nos lleva aaa / a otro concepto más amplio ¿no? / todo ese tipo de habilidades que comprende la comunicación normal de una persona en contexto↑ / queee / qué tipo de actividades realizas ¿en concreto?</b></p>	<p><b>Requerimiento de nueva información precisa</b> Paz requiere una negociación de la terminología</p> <p><b>Aclaración para la comprensión</b> Negociación del sentido respecto de la terminología</p> <p><b>Nueva aclaración para la comprensión</b> Paz se muestra reacia a admitir esa pregunta como válida</p>
--	---

<p>es que / te planteo aquí unas cuantas y luego↑ ah / mmh</p> <p><b>pero dime lo que ibas a decir</b></p> <p>no que / en concreto que haya / o sea yo por ejemplo / mmh / qué actividad voy a hacer para practicar esto / <u>en concreto ninguna</u> / en concreto ninguna / yo no me planteo a lo mejor eso / lo que lo que pasa es que / mmmh / cuando estás en en conversación con ellos / mmh / van saliendo cosas que / que yo creo que sí que seee / que se vannn / pues eso / no sé yo / es que no sé si son habilidades lingüísticas / explícamelo / pero por ejemplo / cuando estamos entre todos↑ / que no se pongan a hablar todos a la vez / que tienen que esperar / el / que lógicamente uno / tiene que / <u>esperar</u> / a que / el otro haya terminado de hablar↑ / por ejemplo queee / que para / hablar mmh / si yo voy a decir una cosa / y no escucho al anterior↑ / lo mismo estoy diciendo una cosa que ya se ha dicho / y si lo que se quiere es...</p> <p><b>sí sí / eso forma parte todo de las habilidades lingüísticas</b></p> <p>pero entonces / todo eso↑ / surge / de manera espontánea↑ / y se va tratando cuando / cuando se hace↑ / en el momento en que se hace / entonces / no / pues cómo / cómooo tenemos que hacer paraaa / hablar todos juntos↑ / pues entonces pedimos la palabra↓ / surge muchas veces / que al pedir la palabra / una levanta la eso↑ / le dices que hable↑ / y nooo sabe / entonces es que tú para hablar / si quieres decir algo↑ / si no lo eso / lo tienes que pensar↑ / tienes que saber / <u>qué es</u> lo que tienes que decir / surgen / no es que↑ / y surgen en cualquier momen / o sea / surgen a / en <u>todo</u> momento / en todo momento↓ / cuando vas a contar un cuento / o cuando / mmh mmh / yo por ejemplo / para contarles el cuento↑ / el día que les cuento el cuento / el primer día↑ / no les deajo que digan ni media palabra↓ / °(y lo dicen / pero yo no les deajo)° / porque / mmh / lo que pretendo es / que escuchen el cuento↑ / de principio a fin↓ / otro día a lo mejor sss / o sea ya / le vuelves a contar↑ / y entonces sí↓ / y ya te empiezan como aaa a / ellos te dicen↑ / te / te</p>	<p><b>Negociación de la estructura de la pregunta</b></p> <p>Admite la pregunta pero no se muestra cooperativa</p> <p><b>Estímulo de una respuesta sincera</b></p> <p>Paz expone que se opone de forma clara a una organización didáctica respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral que se base en actividades con un fin en sí mismo, actividades de lengua para lengua. Su visión es comunicativa e interdisciplinar (<i>yo no me planteo a lo mejor eso / lo que lo que pasa es que / mmmh / cuando estás en en conversación con ellos / mmh / van saliendo cosas que / que yo creo que sí que seee / que se vannn / pues eso / no sé yo / es que no sé si son habilidades lingüísticas / explícamelo</i>). Su oposición a plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de una serie de actividades regladas se hace patente en el hecho de negarse a admitir la noción de “actividad dirigida al desarrollo de una habilidad lingüística concreta”. Desde su planteamiento, la lengua es ante todo comunicación y su enseñanza y su aprendizaje son contingentes y recurrentes.</p> <p><b>Negociación del concepto “habilidades lingüísticas” como noción comunicativa</b></p> <p>Paz es rotunda y clara en su respuesta. Insiste en que el proceso de enseñanza y aprendizaje es una negociación continua de la interacción entre docente y grupo en torno a conversación ligada a actividad significativa, de forma que la organización es al tiempo asistemática y recurrente. Su pensamiento enlaza fuertemente con el modelo del constructivismo social para el aprendizaje y una concepción comunicativa de la lengua oral. Esto se aprecia en la actividad que dice desplegar para el desarrollo de la capacidad de comunicación oral de los niños, que se dirige a lograr objetivos de adecuación y eficacia en la comunicación: respetar los turnos de palabra, pensar antes de hablar... Aporta un ejemplo relativo al comportamiento comunicativo que promueve en torno a la lectura de cuentos para que la comunicación – la narración del cuento – sea eficaz y adecuada: exige el silencio para la comprensión y subraya la importancia de su intervención (<i>°(y lo dicen / pero yo no les deajo)°</i>). Paz lleva a cabo una intervención dirigida a una educación lingüística global, no se limita a controlar el proceso de adquisición</p>
--	---

<p>anticipan↑ / te cuentan↑ / te / pero yo el día que les cuento el cuento por ejemplo les / es que ese día es↑ / para escuchar el cuento hay que estar / sentados↑ // escuchando↑ / y atentos↓ / hay que escucharlo / y no hay más / no /</p> <p><b>y este tipo deee / prácticas↑ ((señalo la hoja de preguntas)) / si quieres vuelvo a hacer la pregunta / eeeh / ¿las realizas?</b></p> <p>((leemos directamente en la hoja de preguntas))</p> <p>conversaciones derivadas de la actividad del aula // sí / sí / elementos léxicos / mmmh / eso en / en algunas ocasiones / en algunas ocasiones sí / pues eso eeeh / mmmh / surge también↑ / elementos léxicos son↑ / eeeh / cualquier palabra que pueda surgir de vocabulario↑ / o nexos↑ / o / o te surgen muchas veces en / cuando estás trabajando a lo mejor la / el lenguaje / bueno / y también cuando haces matemáticas / y cuando haces / es que estás trabajándolo / eeeh / cuando haces por ejemplooo / en psicomotricidad↑ / o o estás / con órdenes ¿no? / pues “a ver / tráeme la eso que está encima / o eso de debajo / o colócate al lado de la casita o” / esos días↑ / claro / lo que pasa es que a lo mejor tú no lo ves / no lo estás enfocando como / léxico / ¿no? / lo estás enfocando / como otra cosa / pero evidentemente lo estás / lo estás haciendo claro / lo estás trabajando</p> <p><b>pero no se corresponde con “ahora vamos a hacer / ocho palabras de...”</b></p> <p>ah / no no no / no no no / no↓</p> <p><b>eeeh / ¿escritura conjunta de textos?</b></p> <p>sí / sí / sí se hace eso / y seee / eeh / mmmh / es en / bueno en / en momentos↑ / puede ser / el resumen por ejemplo final de / deee de cualquier Proyecto ¿no? al final dee / una pequeña evaluación↑ / o lo que sea / pues bueno / retomas todo / y looo / eeeh / lo de las recetas↑ / que hemos estado haciendo↑ / por ejemplo / pues / eeeh / los ingredientes↑ / cuando salía la / la palabra ingredientes / que qué eran los ingredientes / que no sé qué / el cómo se / cómo se iba haciendo / qué era lo primero / qué era lo segundo / y lo fuimos escribiendo en / eso se se hizo↑ / en conjunto↓ / unas veces lo escriben ellos↑ / y en otras ocasiones↑ / pues / voy recogiendo</p>	<p>formal de la lengua.</p> <p><b>Reformulación de la pregunta</b></p> <p>Paz valora cada una de las opciones sin negar ninguna, pero demuestra claramente su preferencia por prácticas de tipo comunicativo e interdisciplinar al apuntar que determinados aprendizajes, como el vocabulario, surgen de la actividad significativa que se desarrolla en el aula respecto de cualquier ámbito curricular</p> <p><b>Comprobación de que manejamos el mismo marco de referencia – no hablamos de léxico en el sentido de adquisición cuantitativa de ítems de vocabulario</b></p> <p>Paz confirma la interpretación de la entrevistadora</p> <p><b>Estímulo de continuación</b></p> <p>Paz continúa aceptando las opciones que le permiten aplicar su concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, como la escritura conjunta de textos, que relaciona de nuevo con actividad significativa generada en torno a Proyectos de Trabajo. Constantemente relaciona elementos estructurales con comunicación (<i>pues / eeeh / los ingredientes↑ / cuando salía la / la palabra ingredientes / que qué eran los ingredientes / que no sé qué / el cómo se / cómo se iba haciendo / qué era lo primero / qué era lo segundo / y lo fuimos escribiendo (...)</i>). Alude a un tiempo específico de lectura silenciosa (<i>están un ratito / de / de biblioteca decimos</i>).</p>
--	---

<p>yo↓ / porque para ellos escribir todavía / es un esfuerzo enorme / entonces / no se puede tampoco / pues eso / en algunas ocasiones dices bueno / que escriban ellos / efectivamente / y en otras↑ / interesa lo que han dicho↑ / por por lo que tiene↑ / por por el contenido↑ / por y entonces / lo retomas tú / pero siempre / al final es / una escritura de textos / el recomponer / el cuento del día del libro↑ / se hizo / entre todos / se lo escribí yo / y se lo llevaron / también ¿no? / pero es escritura conjunta de textos sí / ¿lectura de textos? / pues también↓ / tienen un ratito / algunos días/ paraaa / eeh / miran los libros / los cuentos y están un ratito / de / de biblioteca decimos</p> <p><b>y también la lectura del cuento / que ya comentamos</b></p> <p>también / claro / sí</p> <p><b>¿práctica de elementos gramaticales?</b></p> <p>como cuáles ((risas))</p> <p><b>((risas)) aquí hay puestas amplísimas posibilidades</b></p> <p>a ver / mmmh / elementos gramaticales / pues / mmh / pues / es que no sé / a veces sí que se puede hacer / eeh por ejemplo / eso de la construcciónnn / elementos gramaticales / ¿cómo la construcción de la frase / por ejemplo? / es que me tengo que refrescar ahora / todas la / las cuestiones estas de / claro / perooo / sí / porque a veces↑ / bueno / pero <u>no se plantea</u> una clase para hacer / la práctica de elementos gram / no se plantea una clase para eso</p> <p><b>es como lo que me decías del léxico ¿no? / surge...</b></p> <p>exactamente / van surgiendo y entonces / lo lo planteas porque / aunque no quieras surge / sí / aunque no quieras surge / ¿eh? / yyy / ¿juego? / mmmh / o sea ¿juego de lenguaje te refieres? / o juego juego simplementeee</p> <p><b>las dos cosas</b></p> <p>las dos cosas / juego sí que lee / sí que le hay↓ / entre ellos / que yo no intervengo para nada↑ / yyy / y pocas veces / pocas veces sinceramente / mmmh / juegos de lenguaje↓ / aaah / tiempo atrás yo creo que se hizo más / juegos de lenguaje / se han hecho algunas veces↑ / pues eso los</p>	<p><b>La entrevistadora coopera con la aportación de la maestra</b></p> <p>Paz acepta la cooperación corroborando lo dicho.</p> <p><b>Estímulo de continuación</b></p> <p>Demuestra que juzga inadecuadas las opciones que conllevan una visión estructural – analítica de la lengua, sobre las que llega a ironizar (<i>como cuáles ((risas))</i>)</p> <p><b>Aceptación de la ironía para estimular respuesta libre</b></p> <p>Paz intenta dar una respuesta real, pero cuestiona la validez de la práctica por la que se le pregunta aludiendo a la necesidad de refrescar su memoria respecto de estas cuestiones, de forma que remite a un tipo de prácticas anticuadas y no válidas en la medida en que son prescindibles en su actividad. Se opone frontalmente a la posibilidad de organizar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en función de objetivos gramaticales (<i>no se plantea una clase para hacer / la práctica de elementos gram / no se plantea una clase para eso</i>).</p> <p><b>Negociación de la intercomprensión</b></p> <p>Acepta y confirma</p> <p>Ante la cuestión del juego como práctica para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, Paz manifiesta no intervenir en el juego libre, lo que denota que valora su potencial de aprendizaje. Sobre los juegos específicos de lengua se muestra poco interesada en ellos y los juzga anticuados (<i>tiempo atrás yo creo que se hizo más</i>) aunque no frontalmente, puesto que alude a que los niños recurren a ellos. Considera que estos juegos son prescindibles como práctica</p>
--	--



<p>juegos / lo hacen ellos / eeh / lotos fonéticos / deee / y se les va sacando↑ / te te van diciendo↑ / teee utilizan la palabra / el vocabulario adecuado↑ / o les dices efectivamente lo que es↑ / muchas veces con esos / lotos / lo que pasa es que / los dibujos / no se corresponden / con la idea que ellos tienen de lo que sea / o hay cosas que nooo / conocen↑ / y entonces / pueees / pues eso↓ / sí que hay juegos a veces connn / que / que se mezclan un poquitín↑ / con cuestiones de percepción↑ / de memoria visual↑ / o de... / o de juguetes que traen↑ / o de cosas de / se ponen / te cuentan a lo mejor cómo es su juguete↑ / qué es lo que tiene↑ / cómo les gusta↑ / canciones / sí / esto / también / elementos fónicos también / y esto además / mmmh / hacen / como si fuesen unos trabajitos / en los que ellos / mmh / intentan reconocer↑ / si tiene un sonido determinado / o no lo tiene / seee se / están sacados también deee / de cosas fonéticas ¿no? / de especie de lotos / si lo tiene o no lo tiene / simplemente ¿no? / y ellos sí queee / sí que lo hacen / bueno / y cuando sale / una palabra que quieren escribir↑ / por ejemplo / puf / pues están con ello / pero vamos / venga y dale / venga y dale / y cómo suena / y se parece aaa / bueno / muchísimo / dramatización también se hace eeeh</p> <p><b>XXX ((interrupción de la grabación por causas técnicas))</b></p> <p>(...) pues esto / teníamos prevista una↑ / con con unnn / cuando / hemos estado trabajando el / el tema del mar↑ / íbamos a ir al museo marítimo↑ / en abril / no sé si estabas tú / o en febrero / no me acuerdo cuándo / en febrero yo creo que era</p> <p><b>no / yo no estaba en febrero</b></p> <p>ah / íbamos a ir en febrero / yyy / resulta que fue cuando la huelga de los autobuses↑ / entonces no pudimos ir↑ / y se / se ha tenido que trasladar / bueno↓ / con ese tema de ir al museo marítimo↑ / estuvimos trabajando todo el asunto del mar↑ / de los animales↑ / y tal↓ / yyy estaba aquí la chica de prácticas↑ / que el padre es / marino↑ / y entonces / pues / mmmh / comentamos de queee / con los niños↑ / que teníamos un conocido↑ / que era marino y no se qué / y que iba a venir / a contarles / cómo había pescado un tiburón / y comooo / ésta de prácticas / bueno / la mujer / eeh / cayó embarazada↑ / y tuvo que estar haciendo reposo y no</p>	<p>sistemática, como refleja la alusión a conceptos pedagógicos que han perdido mucho protagonismo en la concepción actual de la enseñanza y aprendizaje de la lengua (<i>muchas veces con esos / lotos / lo que pasa es que / los dibujos / no se corresponden / con la idea que ellos tienen de lo que sea / o hay cosas que nooo / conocen ↑ / y entonces / pueees / pues eso ↓ / sí que hay juegos a veces connn / que / que se mezclan un poquitín ↑ / con cuestiones de percepción ↑ / de memoria visual ↑</i>).</p> <p>En general, valora positivamente las prácticas más comunicativas, para las que aporta ejemplos que describen su actividad, a la vez que rechaza las prácticas más estructurales, apuntando que las realiza desde otra perspectiva. El ejemplo que aporta de conversación con personas ajenas al aula es interesante porque muestra una visión global de la lengua: se planifica la conversación con el apoyo de la escritura.</p>
--	---

<p>sé qué / se paró la cuestión / y está / pendiente / pero sí que hay una / hay unaaa cuestión / y lo que se hace↑ / cuando ya se sabe fijo qué día va a venir↑ / o tal / se les dice que escriban qué le quieren preguntar / que escriban en eso qué es lo que le quieren preguntar / y cuando viene↑ / pues le preguntan lo que / lo que sea / no está hecha pero bueno / ya estaba ésa en concreto prevista / sí</p> <p><b>pero que son cosas que se hacen</b></p> <p>sí</p> <p><b>y ¿visitas fuera de la escuela?</b></p> <p>también / también / <i>mmh</i></p> <p><b>y alguna cosa más que se te ocurra / que tenga que ver con el lenguaje</b></p> <p>bueno las esto / tiene que ver un poco con la dramatización / y con las fiestas que se hacen por ejemplo / de fin de trimestre / que suele ser unaaa / suele ser un cuento dramatizado / entre / entre todo el colegio ¿no? / se reparten los personajes↑ / <i>eeeh</i> / los de tres años son / unos personajes↑ / los de cuatro otros↑ / los de cinco otros↑ / vamos / no / no tres personajes↑ / sino que a lo mejor aquí son dos o tres↑ / en la otra clase son uno o dos↑ / en / yyy / y normalmente ellos ahí sí queee / sí que <i>aaah</i> / <u>intervienen</u> / de alguna manera / un poco... / con un texto... / no es un texto↑ / pero vamos / la <u>idea</u> sí que está / y después ellos dicen / alguna cosa↑ / suelen alguna retahíla / que que repiten↑ / o queee / sí sí que hay / esas cosas...</p> <p><b>es que el lenguaje está en todas partes</b></p> <p>es que está en todas partes / eso es / y lo que tú dices / de / de matemáticas↑ / de de el recreo↑ / cuando están jugando↑ / cuando van al / al baño↑ / ¡en cualquier cosa! / cuando te comentan algo↑ / de / en el / cuando se ponen el babi↑ / pues es que ya están también↑ / pues es que está del revés↑ / está del derechas↑ / es que es el cuello↑ / es que / es que está en / en todas partes / yyy / y se utiliza↑ / bastante↓ / °(se utiliza bastante)° / estás todo el rato con él / el el medio / es el medio / que se tiene / claro</p> <p><b>¿qué técnicas de observación↑ / utilizas para evaluar / entre comillas evaluar / las</b></p>	<p><b>Estímulo para la continuación abierta de su exposición</b></p> <p>Retoma alguna opción presente en el cuestionario y puntualiza sus posibilidades, siempre desde una óptica comunicativa, que relaciona el aprendizaje lingüístico con la socialización y la experiencia.</p> <p><b>Estímulo para que concluya su discurso aludiendo a un implícito</b></p> <p>Acepta la afirmación y confirma, exponiendo su visión interdisciplinar y comunicativa del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua (<i>es el medio que se tiene / claro</i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información precisa</b></p>
--	--

<p><b>habilidades lingüísticas? / para observarlas un poco / como hablan...</b></p> <p>puesss / nada↓ / sinceramente / °(nada)°↓ / les observas↑ / y a veces / mmmh / estás / cuando juegan o eso / les puedes observar un poquitín↓ / pero aparte de eso↑ / aquí desde luego / aaa lo largo del curso les / bueno pues les vas conociendo bastante / lo que / eeh / lo que hacen↑ / cómo se expresan↑ / si tienen una buena... / estructuración del lenguaje↑ / si tienen un vocabulario rico o no↑ / y al que le ves / que tiene algún tipo deee / bueno ves que tiene algún tipo de problema / de algo↑ / pues / lo que hacemos es / mmmh / a la logopeda / le pedimos que le / que le mire un poquitín / que haga / sí / o que le hagaaa / pues mira este niño / puede ser que tenga algún tipo deee / de problema↑ / o de / entonces ella le / le pasa unas pruebas↑ / le / y a partir de ahí↑ / pues ella te / te comenta↓ / perooo / antes sí que se pasaban cosas / pero desde que hay logopeda / la verdad es que / es queee / sí / hombre / a la hora de mandarles a ellos / los / los informes y eso pues / mmh / si tienes alguna duda / de alguna cosa concreta↑ / pues por ejemplo / niños que hablan poco↑ / si son cap / pues por ejemplo R. o tal / que se ha soltado / ¿te das cuenta de R.? / bueno pues sí / que no hablaba prácticamente naaada / que tardaba muchísimo / ya / cuenta cosas↑ / ya viene y te dice↑ / pues / ese niño a lo mejor↑ / se expresa tan poco / que que no sabes muy bien↑ / cómooo / entonces / a esos sí que en algún momento determinado / pues con un cuento / con alguna cosa los coges / y miras a ver si / siii / en lo que tú tienes para evaluar↑ / pues más o menos lo tieneee en cuenta o no ↓/ perooo / técnicas así de observación yo quisiera conocer alguna / ((risas)) / porque / porque la verdad es que no</p> <p><b>¿qué aspectos de la lengua tienes en cuenta en la evaluación? / bueno / esto estaría relacionado con esto / pero / tiene que ver también con objetivos ¿no?</b></p> <p>sí / es sí / pero se mira / los objetivos así que se miran es / si / si él normalmente se comunica / si hablaaa / si normalmente se expresa↑ / o no↓ / seee / la / a ver / la evaluación por ejemplo trimestral↑ / es diferente de la / de la evaluación que se hace final↓ / la trimestral es un poquitín / pues eso el vocabulario↑ / si más o menos tiene un vocabulario escaso / rico / vamos no entramos en más / mmh / si es un vocab adecuado↑ / si tiene un vocabulario rico↑ / o si es más</p>	<p>Paz es contundente al afirmar que no lleva a cabo ningún tipo de evaluación respecto de la lengua. Sin embargo, está identificando el término evaluación con su sentido más clínico y cuantitativo, ya que después afirma que lleva a cabo un proceso de observación continua (<i>aaa lo largo del curso les / bueno pues les vas conociendo bastante / lo que / eeh / lo que hacen↑ / cómo se expresan↑ / si tienen una buena... / estructuración del lenguaje↑ / si tienen un vocabulario rico o no↑</i>). La identificación entre el término “evaluación” y estudio clínico del lenguaje viene dada por la relación que Paz establece entre la observación y la prevención y tratamiento de patologías lingüísticas (<i>pues / lo que hacemos es / mmmh / a la logopeda / le pedimos que le / que le mire un poquitín / que haga / sí / o que le hagaaa / pues mira este niño / puede ser que tenga algún tipo deee / de problema↑ / o de / entonces ella le / le pasa unas pruebas↑ / le / y a partir de ahí↑ / pues ella te / te comenta↓</i>). Muestra su desconfianza hacia los procedimientos de evaluación del aprendizaje lingüístico y deriva hacia la experiencia para ilustrar que los ha sustituido en su práctica por prácticas más comunicativas (<i>pues con un cuento / con alguna cosa los coges / y miras a ver si / siii / en lo que tú tienes para evaluar↑ / pues más o menos lo tieneee en cuenta o no ↓</i>). Es explícita en su escepticismo hacia la evaluación de la lengua sobre la que ironiza (<i>perooo / técnicas así de observación yo quisiera conocer alguna / ((risas)) / porque / porque la verdad es que no</i>).</p> <p><b>Requerimiento de información más concreta sobre un aspecto que se ha tratado antes</b></p> <p>Alude a objetivos de índole comunicativa y a la diferencia entre la evaluación formativa y la sumativa. Indica que la evaluación es cualitativa, global y se realiza en función de criterios de adecuación y eficacia comunicativa. Su expresión es clara en este sentido, pero no tiene adquirida una terminología para hablar de los distintos aspectos de la lengua en uso con precisión (<i>si más o menos tiene un vocabulario escaso / rico / vamos no entramos en más (...)</i>)</p>
---	---

<p>o menos escaso ¿no? / eeh / eso si se comunica↑ / cómo es el vocabulario↑ / cómo es la construcción de las frases↑ / yyy // ¿y qué? / ¿y qué más hay? / pues ahora mismo no me acuerdo↓ / y luego ya / eeh / la pronunciación↑ / si tienee / una pronunciación / <u>correcta</u> o no / eeh / por correcta no se entiende / no / o sea si un niño hablaaa / todavía no pronuncia la erre / o no pronuncia / pues no se / considera / un problema ¿no? / pero sí que haya / pues algún niño que / que tenga por ejemplo D. / que es que / mmmh / tiene todavía muchas dislalias / está como muy... / mmmh / no tiene ningún problema de comunicación él / pero sí / a lo mejor de enseñarle aaa / a colocarla↑ / ehh la lengua↑ / a poner / entonces / esas cosas / la pronunciación↑ / laa / cómo se comunica↑ / y luego también / se evalúa / se les pone / si / si son capaces ellos de / lo que decimos de habilidades lingüísticas ¿no? / si es capaz de escuchar↑ / a los compañeros↑ / si respeta los turnos de palabra↑ / si hablaaa / mmh ((lee desde el cuestionario)) sí sí eso sí / si grita muchísimo o no / o sea / esas cosas también / porquee / el tono deee / de voz↑ / sí / es que / mmh / no no los tengo aquí / pero vamos / el informe tiene↑ / la comunicación no verbal pues también / en este apartado del lenguaje↑ / no se evalúa / se evalúa más en / la expresión corporal y / eso / si / si es capaz de / pues eso / de expresarse↑ / también con otros... / mmh / si / actitudes de participación y de escucha / también / eso se evalúa / para resolver problemas de comunicación / mmmh / es que est / son problemas de de / para resolver situaciones problemáticas ponemos nosotros / no de comunicación / de comunicación a lo mejor no lo tenemos contemplado /</p> <p><b>me refiero a esto con / encontrarse de repente con la necesidad de decir algo y no conocer la palabra / y ser capaz de</b></p> <p>de sacar / ya / pues eso no se evalúa↓ / eso mira no se evalúa↓ /</p> <p><b>y de expresarse de forma creativa / bueno / tiene un poquito que ver ¿no? / porque muchas veces una solución / es creativa / es una creación / pero</b></p> <p>sí / si / sí / pues mira / así tal como lo tienes tú expresado no / pero es curioso / claro / es que tú lo tienes / mmh / sí no / y más estructurado↓ / pero sí que cuando le evalúas por ejemplo / cómo</p>	<p>cómo es la construcción de las frases). El conocimiento de los ítems de evaluación le resulta innecesario para su práctica cotidiana (yyy // ¿y qué? / ¿y qué más hay? / pues ahora mismo no me acuerdo↓). Para Paz el criterio de corrección no se relaciona con la comunicación, sino con la prevención de trastornos en el lenguaje (por correcta no se entiende / no / o sea si un niño hablaaa / todavía no pronuncia la erre / o no pronuncia / pues no se / considera / un problema ¿no? / pero sí que haya / pues algún niño que / que tenga por ejemplo D. / que es que / mmmh / tiene todavía muchas dislalias). Los trastornos están conceptualizados como problemas fisiológicos, no comunicativos (no tiene ningún problema de comunicación él / pero sí / a lo mejor de enseñarle aaa / a colocarla↑ / ehh la lengua↑). Leyendo desde el cuestionario, admite la evaluación cualitativa de otros objetivos comunicativos de lengua.</p> <p>Paz concluye explicando que la forma que tienen de evaluar no se corresponde con el planteamiento que aparece en el cuestionario. Al mostrar duda sobre algunos términos, demuestra que de su experiencia educativa no se ha derivado una terminología sistemática que se corresponda con la utilizada por la investigadora.</p> <p><b>Aclaración de la referencia de los términos del cuestionario para estimular la continuación del razonamiento</b></p> <p>Paz señala que determinados aspectos no aparecen (de sacar / ya / pues eso no se evalúa↓ / eso mira no se evalúa↓), o bien se contemplan de manera diferente (pues mira / así tal como lo tienes tú expresado no / pero es curioso / claro / es que tú lo tienes / mmh / sí no / y más estructurado↓ / pero sí que cuando le evalúas por ejemplo / cómo se expresa y tal /</p>
--	---

<p>se expresa y tal / normalmente / siempre ponemos al final / pues eso / que se expresa de forma / es muy creativo expresándose / o es muyyy / eso sí que se pone / pero normalmente↑ / lo vamos haciendo al final / como de puño y letra↓ / no estááá / reflejado en eIII / en el boletín↓ / pero sí que / porque es una formaaa / y esto de la coherencia / que decías anteriormente / pues también↓ / que hayyy / hay niños / lo que decíamos / que a lo mejor tienen una lengua de trapo↑ / y sin embargo / mmh / tienen / muchísima coherencia / y muyyy...</p> <p><b>sí / lo que decías de D. / que es el que los cuentos <u>más largos</u> contaba / exactamente / exactamente</b></p> <p><b>estaba hablando y hablando / y además los tenía escuchando</b></p> <p>claro / claro / sí / sí sí / y y algún otro↑ / queee / eh mh / a lo mejor planteas una cosa↑ / estás hablando de algo↑ / y hay uno que te sale↑ / por peteneras↓ / y sin embargo / hay otros / que sí que están en el / contexto ese que estás hablando↑ / y están muy... / bueno puede ser por lo que piensen ¿no? / a lo mejor no están / ellos en el / en la onda tuya ¿no? / pero / pero sí que hayyy / sí / se evalúaaaan / °(pues)° / éste / problemas de comunicación / en concreto↑ / no↓ / ahora / lo demás↑ / sí / sí se tiene / sí se tiene en cuenta / sí / además el lenguaje oral↑ / pues es un pocooo / hay mucho escrito ¿eh? / pero es un poco la estrella / deee / yo creo de / de Infantil↓ / es la estrella de Infantil↓</p> <p><b>y ahora / por lo que decías↑ / pues eso / qué particularidades crees que tiene este tipo de</b></p>	<p><i>normalmente / siempre ponemos al final / pues eso / que se expresa de forma / es muy creativo expresándose / o es muyyy / eso sí que se pone</i>). Paz utiliza la primera persona del plural, implicando al ciclo, al explicar que la actividad de evaluación que se desarrolla en la etapa es más intuitiva que predeterminada (<i>pero normalmente↑ / lo vamos haciendo al final / como de puño y letra↓ / no estááá / reflejado en eIII / en el boletín↓</i>). La prevalencia que Paz otorga a los criterios comunicativos de adecuación y eficacia sobre la corrección se manifiesta de nuevo en su discurso respecto de una generalización de su experiencia (<i>que hayyy / hay niños / lo que decíamos / que a lo mejor tienen una lengua de trapo↑ / y sin embargo / mmh / tienen / muchísima coherencia / y muyyy...</i>).</p> <p><b>Estímulo para la continuación del razonamiento</b></p> <p>Acepta cooperación</p> <p><b>Alusión a un ejemplo que confirma la argumentación de Paz</b></p> <p>Acepta el ejemplo como válido para ilustrar su discurso, y aporta un nuevo ejemplo de la importancia que se otorga a una educación lingüística global en el marco de actividades significativas aunque se aprecia imprecisión en la conceptualización de lo que es un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la comunicación (<i>estás hablando de algo↑ / y hay uno que te sale↑ / por peteneras↓ / y sin embargo / hay otros / que sí que están en el / contexto ese que estás hablando↑</i>).</p> <p>En resumen, aunque la evaluación no sea exhaustiva sino global (<i>°(pues)° / éste / problemas de comunicación / en concreto↑ / no↓ / ahora / lo demás↑ / sí / sí se tiene / sí se tiene en cuenta / sí</i>), Paz apunta implícitamente que sí existe una reflexión constante sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral debido a su trascendencia en la etapa, aludiendo a un tópico (<i>además el lenguaje oral↑ / pues es un pocooo / hay mucho escrito ¿eh? / pero es un poco la estrella / deee / yo creo de / de Infantil↓ / es la estrella de Infantil↓</i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información precisa</b></p>
---	--

<p><b>tratamiento de la lengua en Infantil↑ / comparado con Primaria↓?</b></p> <p><i>mmh / a mí me parece / en Infantil desde luego↑ / es↑ / mmh / la estrella deee↓ / junto con / la cuestión de la motricidad por ejemplo ¿no? / o de la psicomotricidad↓ / pero es / la psicomotricidad / al final / queda un poquitín / en momentos determinados↑ / yyy y al final / no aparcada↑ / pero bueno / sí que / tienes el momento éste / eso es / eso es / y sin embargo↑ / eeh / el lenguaje oral↑ / es que / es que es como / como el caldo↓ / donde se mueve todo / ahí estáá / es la estrella vamos / eeh / y de hecho↑ / mmmh / por ejemplo cuando se hacen laaas / me parece / la las reuniones a los padres↑ / en tres años por ejemplooo / está un poquitín / enfocada / a los hábitos y eso ¿no? / porque en tres años / mmh / es como muyyy / en cuatro↑ / la cuestión del lenguaje oral / es el / el / o sea se habla un poquitín de todo / pero / lo centras un poquitín <u>más</u> / en en la cuestión del lenguaje oral↓ / y en cinco años↑ / te centras más / en el lenguaje escrito↑ / pues porquee / les entra una preocupación grandísima / con el asunto de la lectura y la escritura↑ / y tal↓ / pero son↑ / las grandes eeh / junto connn / la matemática que / que es también estructuradora del pensamiento ¿no? / pero bueno / como tiene toda la base / en el lenguaje↑ / pues es que / es que estáá / es que está todooo / vamos / a mí me parece que es / primordial</i></p> <p><b>desde el grupo de cuatro años / frente a / a los otros grupos / también me contestabas al principio ¿no?</b></p> <p><i>sí sí / porquee / se da / desde luego en cuatro años es↑ / mmh / a ver / como laaa / también↓ / un poco la estrella↑ / porque ya ellos↑ / eeh / empiezan a tener el lenguaje / como / como una medio arma ¿no? / o sea ya ellos / tienen / en tres años↑ / te pueden contar y tal / pero todavía los pobrines estánnn / pues aprendiendo ¿no? / yyy / muchas veces / cuando entran en tres años es que no hay quien les entienda / lo que dicen↑ / ni nada↓ / y en cuatro años / normalmente les entiendes perfectamente / ellos te / bueno / te te <u>cuentan</u> / ya muchas cosas / encuentran <u>agradable</u> el el comunicar / ya es cuando empiezan ellos a / y en cinco años lógicamente /</i></p>	<p>Ante la necesidad de especificar la organización didáctica de la lengua en Infantil, Paz vuelve a aludir a la importancia de la oralidad en la etapa utilizando una expresión frecuente en las representaciones del profesorado (<i>la estrella de Infantil</i>), y define de una forma más precisa la relevancia de la lengua en esta etapa (<i>es que / es que es como / como el caldo↓ / donde se mueve todo / ahí estáá / es la estrella vamos</i>). Alude a la información que se les da a los padres como guía de las peculiaridades de la lengua en la etapa y la progresión que se establece en ella, que consiste en una intervención global en tres años (<i>enfocada / a los hábitos y eso ¿no?</i>), una intervención más específica en cuatro (<i>en cuatro↑ / la cuestión del lenguaje oral / es el / el / o sea se habla un poquitín de todo / pero / lo centras un poquitín <u>más</u> / en en la cuestión del lenguaje oral↓</i>) y una actividad más centrada en la escritura en cinco años (<i>y en cinco años↑ / te centras más / en el lenguaje escrito↑</i>). Implícitamente muestra la influencia que las demandas de los padres tienen en la actividad de aula en el último curso, señalando la importancia que adquieren los aprendizajes de la lengua escrita y las matemáticas. Menciona que a pesar de estos matices, la lengua oral está en la base de toda la actividad de aula, insistiendo en ofrecer una visión comunicativa e interdisciplinar del proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico (<i>pero bueno / como tiene toda la base / en el lenguaje↑ / pues es que / es que estáá / es que está todooo / vamos / a mí me parece que es / primordial</i>).</p> <p><b>Requerimiento de reelaboración de la información</b></p> <p>Insiste en calificar la lengua oral de <i>estrella</i>, subrayando esta condición en el grupo de cuatro años. Justifica esta visión describiendo la autonomía de uso lingüístico que ya han adquirido los niños de cuatro frente a los de tres, que permite que la práctica sea dinámica (<i>normalmente les entiendes perfectamente / te / bueno / te te <u>cuentan</u> / ya muchas cosas</i>) y afectivamente favorable (<i>encuentran <u>agradable</u> el el comunicar</i>). La diferencia con respecto a cinco años la localiza en la fuerza y el valor de la intervención docente (<i>pero en cuatro años a lo mejor es / es elll / elll / el punto ahíí / del centro / sí / sí / o desde el que arrancas un poquitín yaaa / eeh / lo demás ¿no? (...) ahora ya con ellos / mmmh / puedes hacerles preguntas un poquitín más /</i></p>
---	--

<p>ampliado ¿eh? / y enriquecido / pero en cuatro años a lo mejor es / es eill / eill / el punto ahíí / del centro / sí / sí / o desde el que arrancas un poquitín yaaa / eeeh / lo demás ¿no? / que no quiere decir que en tres años no se haga / pero es / está como / lo trabajas y todo eso / pero / pero el / pero está como más limitado todavía ¿no? / allí te centras lógicamente mucho en los cuentos / en el día a día / ahora ya con ellos / mmmh / puedes hacerles preguntas un poquitín más / mmmh / más profundas o más</p>	<p>mmmh / más profundas).</p>
---	-------------------------------

Secuencia 4: las Asambleas	
Transcripción	Interpretación
<p><b>¿Cómo defines la situación de Asamblea de clase? ¿cómo / la definirías?</b></p> <p>¿qué es / una Asamblea? / pues a mí me parece / es el momento de / de reunirnos todos / y deee / y de compartir algo / de compartir algo / lo que sea / porque ese algo puede ser / un problema que has tenido / puede ser / el que tú les vas a plantear / queee / que sé yo / que te tienes que ir... / pues como yo que me he tenido que estar marchando / tienes queee / mmh / tengo que irme / porque tengo que ir al médico / y voy a irme muchos días seguidos / y no sé qué / y que / eso / es un momento de de / de compartir / puede ser compartir / un aprendizaje / un conocimiento / puede ser compartir / una cosa que novedosa / que quieres lanzar / que quieres / mmh / podría servir / muchas veces paraaa / eeh / sería el momento también / de <u>organizar</u> la / la clase ¿no? / es el momento de / de organizarlo y tal / yo / eeh / de momento / yo no sé si es por el / por laaa / el tipo de clase que tengo / que es muy numerosa / que los hay muy movidos / que se / mmh / el momento que hay alguien queee / eso ya / muchos seee / mmmh / normalmente es el momento de compartir cosas / y rápidamente organizas ciertas cosas paraaa / pero nooo / mmmh / no tanto / a mí me / me encantaría poder / eeh / °(a lo mejor es que son pequeños / igual es que yo pido demasiado)° / sí / el poder / plantear / todo lo que se vaya a hacer en la clase / o en la semana o / o en el Proyecto / todo</p>	<p><b>Requerimiento de información precisa</b></p> <p>Para Paz la Asamblea es un espacio de socialización basado en la actividad de compartir. Pone al mismo nivel el hecho de compartir cuestiones que afectan a la convivencia en el aula (porque ese algo puede ser / un problema que has tenido / puede ser / el que tú les vas a plantear / queee / que sé yo / que te tienes que ir... / pues como yo que me he tenido que estar marchando / tienes queee / mmh / tengo que irme) y cuestiones relativas al aprendizaje (puede ser compartir / un aprendizaje / un conocimiento / puede ser compartir / una cosa que novedosa / que quieres lanzar) o a los comportamientos (las normas / las looo / lo que nos gusta / lo que no nos gusta). También señala que la Asamblea podría cumplir la función de dirigir toda la actividad que se despliega en el aula (sería el momento también / de <u>organizar</u> la / la clase ¿no?). Sobre esto, explica que la naturaleza del grupo condiciona la gestión de la comunicación en la Asamblea (yo no sé si es por el / por laaa / el tipo de clase que tengo / que es muy numerosa / que los hay muy movidos) y puede dificultar que cumpla todos sus objetivos sobre todo en relación a la organización y desarrollo de los Proyectos de Trabajo (me encantaría poder / eeh / °(a lo mejor es que son pequeños / igual es que yo pido demasiado)° / sí / el poder / plantear / todo lo que se vaya a hacer en la clase / o en la semana o / o en el</p>

plantearlo desde la Asamblea ¿no? / y qué vamos a hacer / pues vamos a hacer esto / yyy / y cómo looo / y ¿y esto? / y cómo lo vamos a hacer / pues vamos a hacer de esta manera / de esta↑ / y de esta↓ / bueno pues ahora vamos a hacer esto ¿no? / o sea que / que compartan el aprendizaje también / a partir de la Asamblea / pero yo / sinceramente↑ / este año / no / no looo / no puedo↓ / pero es / queee / que ellos vean↑ / que lo que se hace tiene un porqué↑ / tiene un sentido↑ / y sepan adónde / adónde van / o adónde / y cuáles sonnn / los momentos de / de esa / de actividad / más dirigida↑ / los momentos de actividad / eeeh / un poco más libre↑ / es el momento de compartir todo / las normas / las looo / lo que nos gusta / lo que no nos gusta

**¿Qué finalidades educativas consideras que tiene?**

sí / es que es / es un pocooo / el compartir todo↑ / y el / el organizar↑ / el que se vean elloos / pues eso partícipes de / de todo↑ / y el queee / lo que vayas aaa estudiar / o a aprender / o aaa / pues / que parta↑ / de ahí / y de hecho / yo no sé si es que estamos ya tan acostumbradas a hacerlo así que / mmmh / en algunas ocasiones↑ / no es lo mismo / °(ffjate / viene / por ejemplo la de inglés ¿no? / y te lleva a la mitad de la clase / y te quedas tú con la otra mitad)° / pues / mmmh / planteas cosas↑ / mmmh / como parciales / no no / no cuestiones queee / mmh / porque podrías decir / bueno pues / hoy planteo esto a esta mitad↑ / y y cuando vengan / a la otra mitad↓ / pues nooo / a mí no me funciona la cosa

**yaaa / porque te parece que faltan**

sí / exactamente / porque teee / estás comooo / como / como partida / aunque luego en algún momento↑ / hagas / pues hoy por ejemplo me parece quee / han estadooo / como pegotando eso↑ / una mitad pero es que / es algo que ha partido↑ / como de / de diferentes / de diferentes momentos ¿no? / y las cosas no salen / no salen igual / que no quiere decir ni mejor ni peor ¿no? / salen diferentes / y a mí me parece que es un momento muyyy / mmmh / muy importante ése / aunque sean cinco minutos↓ / pero sí que son... / sí que son interesantes / y luego / también les / les ayuda a ellos a / a hacerse grupo / no a no a estar cada uno a su / se

*Proyecto↑ / todo plantearlo desde la Asamblea ¿no? (...) / que ellos vean↑ / que lo que se hace tiene un porqué↑ / tiene un sentido↑*). Para Paz no es posible aprovechar todo el potencial de la situación de Asamblea debido a la naturaleza del grupo con el que trabaja, y duda sobre si esto se debe a que son todavía pequeños.

**Requerimiento de información más sistematizada y precisa**

Insiste en que la finalidad de la Asamblea es compartir, socializar y organizar la actividad, añadiendo que esta rutina permite que los niños adquieran un mayor protagonismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la exposición y negociación de los intereses del grupo (*lo que vayas aaa estudiar / o a aprender / o aaa / pues / que parta↑ / de ahí*). Considera la Asamblea como el corazón de la vida del aula, muy ligada a un proceso de enseñanza y aprendizaje que considera cooperativo, y afirma que la Asamblea no es tal si no se realiza con el grupo al completo, negociando y compartiendo el discurso.

**Estímulo para la continuación del razonamiento**

Insiste en la importancia vital de la Asamblea como centro global de toda la actividad (*y a mí me parece que es un momento muyyy / mmmh / muy importante ése / aunque sean cinco minutos↓*) dirigida a la socialización y el aprendizaje del grupo en tanto que grupo (*les ayuda a ellos a / a hacerse grupo / no a no a estar cada uno a su / se sienten / o sea / a hacerse grupo↑*) y subraya el hecho de que esta situación proporciona un marco de sentido para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua entendida en su perspectiva comunicativa y socializadora (*todas estas cuestiones de habilidades / de comunicación / de de / de*



<p>sienten / o sea / a hacerse grupo↑ / a tener... / a aprender / todas estas cuestiones de habilidades / de comunicación / de de / de habilidadeees / <u>sociales</u> también / o sea es el momento óptimo paraaa / para que todo eso seee / funcione / sí</p> <p><b>y ¿qué utilidad tiene para la didáctica de la lengua oral?</b></p> <p>¿qué utilidad? / pues yo creo que verla↑ / como / como un medio de comunicación <u>social</u> por excelencia / nooo / entre dos o tres queee / bueno / puede ser una pequeña comunidad o / pero / una utilidad paraaa / pues eso / social por excelencia / amm / para el grupo↑ / y paraaa / para ver / cómo se usa / el / el para qué / eeeh / el cómo / es un poquitín // pues no s / es que es / como una sociedad↑ / en en pequeño ¿no?</p> <p><b>un tipo de comunicación / que les XXX para la vida ¿no? / XXX</b></p> <p>eso sí / claro sí / sí claro / es que además↑ / hombre / en petit comité↑ / yo creo queee / todos somos como más capaces de hablar y expresar ¿no? / aunque luego habría que hacer muchas / muchas matizaciones ¿no? / perooo / pero sí queee / mmh / aprender estas cosas / a mí me parece que además es a base de / no q / no se / no se aprenden porque tú digas que esto se hace así / se aprenden / practicándolas↑ / yyy / y además / con frecuencia / o sea / teniendo muchas experiencias de ello</p> <p><b>El tiempo dedicado a la Asamblea↑ / ¿está establecido como una rutina? /</b></p> <p>sí / mmmh</p> <p><b>o se organiza de manera espontánea</b></p> <p>no / es una rutina / o sea el estar ahí↑ / es una rutina / que podrá surgir / también en algunos momentos de forma espontánea ¿no? / pues si hay / algún asunto↑ / algún problema↑ / alguna cosa↑ / entonces / mmmh / a ver / dejadlo / venimos aquí / nos sentamos y / lo pensamos o lo hablamos o lo organizamos / pero es / o sea es rutina / es↑ / como el arranque y el comienzo deee / de cosas ¿no?</p> <p><b>y ése es el motivo ¿no?</b></p> <p>sí sí / mmh / eso es sí</p>	<p>habilidadeees / <u>sociales</u> también / o sea es el momento óptimo paraaa / para que todo eso seee / funcione / sí).</p> <p><b>Requerimiento de información precisa</b></p> <p>En la Asamblea la lengua sólo tiene cabida en tanto que comunicación en sociedad, de modo que se accede a su funcionalidad a través de la experimentación en un contexto real (<i>es que es / como una sociedad↑ / en en pequeño ¿no?</i>)</p> <p><b>Colaboración en su argumentación para estimular la continuación</b></p> <p>Acepta la información dada y apunta que la Asamblea adquiere también el valor de práctica real de la comunicación en un contexto público, de modo que participar en ella constituye un reto (<i>en petit comité↑ / yo creo queee / todos somos como más capaces de hablar y expresar ¿no?</i>) y precisa de un aprendizaje basado en la experiencia (<i>aprender estas cosas / a mí me parece que además es a base de / no q / no se / no se aprenden porque tú digas que esto se hace así / se aprenden / practicándolas↑</i>).</p> <p><b>Requerimiento de información precisa</b></p> <p>La Asamblea, que Paz ha caracterizado como el núcleo de toda la actividad del aula, es una rutina establecida – e implícitamente se entiende que constante en espacio y tiempo que se le dedica - (<i>es rutina / es↑ / como el arranque y el comienzo deee / de cosas ¿no?</i>), aunque Paz demuestra flexibilidad al indicar que lo que rige la práctica de la Asamblea es el hecho de que exista una determinada cuestión que tratar en ella, y, si es urgente, cabe la posibilidad de realizar la reunión en algún momento que normalmente se dedique a otra actividad (<i>a ver / dejadlo / venimos aquí / nos sentamos y / lo pensamos o lo hablamos o lo organizamos</i>). En definitiva, la Asamblea es actividad verbal significativa en grupo.</p> <p><b>Requerimiento de confirmación</b></p>
--	---

<p><b>¿cuánto tiempo suele durar?</b>  pues eso depende / puede durar diez minutos↑ // yo creo que más de / con ellos / más de veinte minutos ya es pasarnos / se puede hacer / pero ya no... / <i>mmmh</i> / ya pierde laaa cosa deee / de Asamblea ¿no? / ya se empiezan a disgregar / aunque no todos siempre estén en / en ello ¿no? / pero ya / pasados veinte minutos / o por ahí / yo creo que ya la cosaaa / pierde / eso lo de Asamblea↓ / pueden quedar ya / ciertos grupos / que te / que tee / que estén ahíí / atentos ooo / pero / yo creo que ya...</p> <p><b>y una cosa que me he saltado aquí / el espacio de la Asamblea↑ / ¿es siempre el mismo / es también una rutina ooo...?</b>  sí sí / aquí sí / es siempre / el sitio éste en el que podemos estar todos / yyy / sí / es siempre el mismo</p> <p><b>eeeh / ¿qué temas se tratan en las Asambleas? / ¿cómo se seleccionan?</b>  no / eeh / los temas de las Asambleas↑ / eeh / suelen ser / o los temas deee / que tienen que ver con los Proyectos↑ / o los temas que tienen que ver con las / con las formas deee / de pues eso / de comunicarnos / o de relacionarnos / o de / <i>mmmh</i> / de organizarnos↑ / lo temas pueden serrr / dependiendo un poco de / deee / pues eso / de lo que tengas medianamente programado ¿no? / o de lo que / que en un momento determinado te / te puedaaa / te pueda surgir ¿no? / eeh / aquí en cuatro años↑ / surgen muchos muchos temas de / de relación↓ / de relación entre ellos↓ / muchos / eeh / la cuestión de las habilidades sociales y de / y surgen muchos de / la la forma deee / deee / a ver / aprender / bueno / <i>mmh</i> / o comentar ellos / qué formas hay de / y cuáles son las que nos parecen mejores↑ / o co / o las que nos gustan↑ / o / de eso / pues de solucionar los problemas que surgen / de / deee / si hay un niño que no encuentra amigos↑ / o que no / o sea de / de solucionar problemas de / de ese tipo ¿no?</p> <p><b>o sea que se seleccionan a veces de / de la actividad del aula / y a veces de <u>ellos</u></b>  sí / sí sí sí sí / <i>mmh</i></p> <p><b>y por ejemplo / es un poco volver a lo de antes / pero los temas de los Proyectos y tal /</b></p>	<p>Paz corrobora</p> <p><b>Requerimiento de información precisa</b>  Paz demuestra flexibilidad en la gestión del tiempo dedicado a la rutina. Considera que no se puede dedicar demasiado tiempo porque es difícil mantener la atención en el discurso conjunto con un grupo numeroso de niños de cuatro años sin que la Asamblea pierda sus características más positivas (<i>ya pierde laaa cosa deee / de Asamblea ¿no? / ya se empiezan a disgregar</i>).</p> <p><b>Requerimiento de información explícita</b>  Confirma una información implícita en su discurso, el espacio es siempre el mismo porque cumple las condiciones para reunir cómodamente al grupo.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b>  Los temas que se tratan en las Asambleas vienen determinados por los Proyectos y por la vida del aula. Están programados de una forma muy abierta (<i>dependiendo un poco de / deee / pues eso / de lo que tengas medianamente programado ¿no? / o de lo que / que en un momento determinado te / te puedaaa / te pueda surgir ¿no?</i>). Las cuestiones que pueden surgir a iniciativa de los niños suelen estar relacionadas con problemas de relación entre iguales o también pueden ser relativas a los aprendizajes derivados de los Proyectos.</p> <p><b>Confirmación de la interpretación e insistencia en la comprensión de la relación entre Asamblea y Proyectos</b>  Expone claramente que hay una relación estrecha entre Proyectos y Asamblea, y el poder</p>
--	---

<p><b>también se seleccionan... / en la Asamblea↑ / fuera de la Asamblea↑</b></p> <p>sí sí / no / hay veces que se seleccionan↑ / en la Asamb / pues / a partir de sus int / de lo que a ellos les interesa ¿no? / puede / pueden surgir / entonces si les / claro / si les interesa una cosa concreta↑ / en algunas ocasiones / si dices bueno pues deee / si surgen varias cosas↑ / pues hay que escoger alguna ¿no? / dee por / por cuál empezamos / o por cuál / en algunas ocasiones se / se hace / votando / pues por ejemplo cuál / cuál / por cuál empezamos ¿no? / o cuál nosss / en otras también se puede decir / bueno pues tú / tú pregunta por esto↑ / o túúú / pregunta por / o sea interésate un poquitín por esto otro / y luego se se ponen en común / pero suelen surgir / <u>de ellos</u> / o de / <u>algo</u> que a ti te interese / <i>mmh</i> / incluir o plantear / pues / pues por las razones que sean / o bien deee / de aprendizaje / porque también de / de lo que tú vas viendo / que los niños van conociendo / no sólo del Proyecto sino de / deee / conceptos ooo conocimientos que tienen que tener / que a lo mejor te das cuenta queee / que están un pocooo / pues entonces a lo mejor / lo metes también para ver cómo / cómo está la cosa ooo</p> <p><b>¿cómo se organiza la interacción del grupo? / quiero decir con esto pues que cómooo / planteas la participación de todos↑ / si en algún caso / planteas actividades para hacer / pues eso / lo que hablábamos antes / en grupos o en parejas</b></p> <p>¿para que participen en el lenguaje / oral?</p> <p><b>en la Asamblea</b></p> <p>pues en la Asamblea / cada uno / lo que te decía antes / lanzas↑ / yyy y ellos comentan↑ / ellos dicen↑ / y en otras ocasiones / se va / a ver / pensamos todos↑ / algo que queramos decir / algo / todos tenemos que decir algo / y entonces↑ / hay que pensar / y vas plin plin plin plin / que le toca el turno / y nooo tiene nada pensado / bueno pues lo vas pensando / pasamos y luego / se vuelve sobre / sobre el que sea / <i>mmmh</i> / es así↓ / a veces hay algunos queee / que nooo / por ejemplo este Roberto al principio / <i>mmmh</i> / era un suplicio / entonces no lee / pues no le yo / tampoco le obligas / a lo mejor / pues hombre / si le puedes preguntar y te dice↑ / pues / pues muy bien / perooo / tampocooo / y además es que / yo no sé cómo habrááá / cómo será la cosa</p>	<p>organizativo de ésta. No se trata de que los niños aporten un tema estructurado desde la Asamblea, sino que en ella es posible detectar sus intereses y negociar si abordar uno u otro tema o actividad en la dinámica de Proyectos. También cabe la posibilidad de votar desde opciones preestablecidas o de motivar a los niños para que comiencen a investigar algo. Expresa claramente que la iniciativa de plantear temas en la Asamblea corresponde a partes iguales al grupo y a la maestra (<i>pero suelen surgir / de ellos / o de / algo que a ti te interese</i>) más que a temas preestablecidos. Esto refuerza el carácter verdaderamente significativo e interdisciplinar de los Proyectos de Trabajo. Paz nunca niega su papel de guía y su responsabilidad en todo el proceso (<i>porque también de / de lo que tú vas viendo / que los niños van conociendo / no sólo del Proyecto sino de / deee / conceptos ooo conocimientos que tienen que tener / que a lo mejor te das cuenta queee / que están un pocooo / pues entonces a lo mejor / lo metes también para ver cómo / cómo está la cosa</i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Paz organiza la interacción de una manera natural (<i>lanzas↑ / yyy y ellos comentan↑ / ellos dicen↑</i>) aunque en ocasiones da lugar a que los niños planifiquen su discurso y establece una pauta de interacción flexible (<i>en otras ocasiones / se va / a ver / pensamos todos↑ / algo que queramos decir / algo / todos tenemos que decir algo / y entonces↑ / hay que pensar / y vas plin plin plin plin / que le toca el turno / y nooo tiene nada pensado / bueno pues lo vas pensando / pasamos y luego / se vuelve sobre / sobre el que sea</i>). Propone un ejemplo que le permite mostrar que antepone la naturalidad de la conversación a la exigencia del respeto por la pauta de interacción (<i>tampoco le obligas</i>) y continúa desarrollando el ejemplo seleccionado para argumentar que el respeto por los silencios de los niños es una actitud inteligente por parte del docente.</p>
--	--

perooo / está ahoraa / muy cambiado / él sigue teniendo sus características↑ / porque es un niño que pensábamos que era autista ¿eh? / perooo / dices bueno / pues quééé / quééé / qué habrá pasado / qué habrá sido / qué es lo queee / que es lo que ocurrirá / hoy le saqué para que / dijese cada uno / un verso / de / de unaaa / la poesía esa que tal↑ / y le dije tú tamb / eeh / ven tú también↑ // tardó un ratín en empezar↑ / pero sabes con una voz así fuerte y tal ((modifica su voz )) / que te extraña sí / por eso queee / a ver cómo era / la pregunta? / que se me haaa

**que cómo se organizan para que vayan / participando**

sí sí sí no / pues eso / un poquitín↑ / de forma espontánea / pero luego / si ves que alguno / no / dice↑ / pues / seee

**¿cuáles son las funciones de la maestra y de los niños en la Asamblea?**

pues la mía / yo creo que dirigir un poco / eeh / dirigir un poco el asunto / reforzar↑ / ooo / o recalcar↑ / ooo o retomar↑ / repetir↑ / lo que ellos dicen / porque si te dicen a lo mejor / algooo / eeh / pues no sé / que está mal dicho↑ / o queee / pues entonces / repetirlo bien↑ / oo / sí ¿cómo se llama? / feed back eso

**¿y los niños? / ¿también pueden tener esta función?**

ah claro / sí / sí porqueee / mmh / ellos retoman deee / eso / ideas↑ / o palabras↑ / o deee / y a veces te iba a decir / discutir / no es la palabra / pero síí queee / que no / que no es así / que esto es de otra manera / o quee / entre ellos se / se dicen↑ / o se ayudan↑ / o see / sí sí la tienen

**¿y pueden llegar a dirigir / la Asamblea / también?**

ah eso no lo sé↓ / no lo sé porque / no / no lo sé / pero luego sí que ellos / °(pues oye / sería cuestión de mirarlo)° / pero / mmh / a pequeñitos grupos o cosas / sí / que hayy / desde luego hay niños que / que a o mejor les dices / mira / mmh / ayúdale un poco que nooo / que no puede / o que nooo / lo ha entendido / o que nooo / y rápidamente van yyy / y le explican / no mira es que tienes que hacer / o es queee / sí que lo hacen sí / sí / sí sí / yo lo de dirigir / no lo sé

**Replanteamiento de la pregunta ante petición**

Paz concluye que antepone la naturalidad pero concibe la Asamblea como un contexto de participación por lo que procura motivar a los niños sin llegar a obligarles a participar.

**Requerimiento de nueva información**

Tiene muy claro que su papel en la Asamblea es el de intervenir para que se desarrolle el discurso compartido. Alude a un término técnico, proporcionar feed – back.

**Requerimiento de nueva información**

También responde con absoluta seguridad que los niños cumplen una función de andamiaje respecto del discurso conjunto (ellos retoman deee / eso / ideas↑ / o palabras↑ / o deee / y a veces te iba a decir / discutir / no es la palabra / pero síí queee / que no / que no es así / que esto es de otra manera / o quee / entre ellos se / se dicen↑ / o se ayudan↑ / o see / sí sí la tienen).

**Requerimiento de información más precisa**

Ante la pregunta de hasta qué punto llega la capacidad de control del discurso por parte de los niños responde no saber respecto del caso concreto, aunque no desconfía de las capacidades Infantiles (desde luego hay niños que / que a o mejor les dices / mira / mmh / ayúdale un poco que nooo / que no puede / o que nooo / lo ha entendido / o que nooo / y rápidamente van yyy /

<p><b>¿Qué estrategias se utilizan para motivar la participación? / igual ahora te está recordando mucho la anterior / perooo / me refiero más a cosas pues comooo / utilizar por ejemplo / la noticia / cuéntanos una noticia / todos los días / ¿este tipo de cosas las / las haces?</b></p> <p>un tema / algo / una cosa para que todos see / sí / sí seee / o ooo / o eso / o esto / ay / no me sale la palabra / pues si se trata deee / del Proyecto que se esté haciendo↑ / pues / pues que tienen queee / les dices investigar↑ / o queee / sobre algo ¿no? ooo / cuando están con sus / sus / <i>mmmh</i> / su historia / ooo / pues / tenéis que saber↑ / o queréis preguntar↑ / pues / el año que nacisteis↑ / ooo el... / o el y / y venir / y ellos cuentan / y todos tienen queee traer / <u>algo</u> / claro / algo de eso / sí que las hay // estaba pensando yo / este año a lo mejor ha habido pocas / pero sí que se hacen sí / sí sí sí / que tienen que hacer / o queee / <i>mmh</i> / sí sí</p> <p><b>que tienen que hablar para los otros</b></p> <p>que tienen que / ¿hablar para los otros / estás diciendo?</p> <p><b>sí / que tienen que llegar y // implicarse en la Asamblea ¿no?</b></p> <p>sí / bueno / <i>aaah</i> / a lo mejor traen / ha habido el otro día un niño↑ / que traía unos... / un / de una revista↑ / traía... / <i>eeh</i> / estooo / unas fotos deee / niños pequeños con animales salvajes ¿no? / entonces él lo traía↑ / y se lo tuvo que contar a los / a los compañeros ¿no? / pues es que estos niños yyy / lógicamente / él lo contaba / a su manera↑ / <i>eeh</i> / y yo les / traducía un poquitín algo más de lo queee / o yo lo lo... / lo enriquecías ¿no? / eran unas fotos muy bonitas / y venía él con ellas comooo / como loco ¿no? / con laaa / por ejemplo / todos los días↑ / pero claro no es unaaa / todos los días↑ / <i>eeeh</i> / uno / está encargado de decir el / el día↑ / y se lo dice a los demás / o lo del tiempo ¿no? / bueno con el tiempo hacemos una tontería / pero bueno a ellos les / les hace gracia / lo deee / “señoras y señores↑ / damas y caballeros↑ / hoy hace un tiempo↑ / no sé qué no sé cuál↑” / <i>eeeh</i> / yyy / y “hace un día soleado↑” / y que / pues bueno / tienes que andar tirando / pues “qué maravilloso día↑ / podemos ir a pasear↑ / o a caminar↑” / yyy / y cada día le toca / a uno diferente / o sea / va va turnándose / yyy / y claro /</p>	<p>y le explican).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Sí declara utilizar estrategias, sobre todo ligadas al Proyecto en el que se esté trabajando, de modo que parece trabajar mucho la investigación y puesta en común posterior en la Asamblea.</p> <p><b>Requerimiento de información más precisa o confirmación</b></p> <p>Negociación del sentido de la intervención de la entrevistadora</p> <p><b>Explicación negociada</b></p> <p>Confirmación y añade más ejemplos de estrategias de participación como aportar objetos sobre los que hablar en gran grupo, y describe su intervención como docente al respecto (<i>niños yyy / lógicamente / él lo contaba / a su manera↑ / eeh / y yo les / traducía un poquitín algo más de lo queee / o yo lo lo... / lo enriquecías ¿no?</i>) el uso de la palabra “traducir” indica el valor que Paz otorga a su intervención como conductora del hilo del discurso conjunto, no como correctora de intervenciones individuales. Alude a la estrategia cotidiana de comentar qué tiempo hace, que cada día corresponde a un niño. En cierto modo se disculpa por ello, parece indicar que le resulta poco significativa, pero se refugia en la motivación que despierta en los niños. No deja de insistir en el papel de andamiaje que le corresponde como docente, al tiempo que alude al hecho de que esta estrategia, muy pautaada, provoca interacción entre iguales en función del tema y de la forma de la expresión. Los niños velan porque la pauta se respete y corrigen a quien se salga del guión.</p>
---	--

cuando hay alguno que no lo dice↑ / pues en seguida los otros van y le / y le dicen ¿no? / pues qué es lo que haces / pues no has dicho / no / no has hecho / nooo

**ya claro / en el momento en que uno / tiene una responsabilidad / los otros también se la demandan / y lo de la noticia↑ / lo llegan a decir / yo qué sé / el fin de semana / o de cosas que hacen**

sí sí sí / sí las cuentan sí / cuentan también laaa / pues lo que han hecho↑ / lo que / dónde han ido↑ / ooo / pues si han estado en un cumpleaños / que siiii / sí / sí sí / y luego dicen tienen una cosa también con / con cuándo es los cumpleaños↑ / pueees / se apagan las velas↑ / se hacen las... / las velas de la tarta esa de plastilina↑ / se apagan las velas↑ / y después / eeh / le cantamos↑ / yyy / y cada uno le dice / una cosa bonita a suuu / bueno piensa un deseo / y cada uno le dice una cosa bonita ¿no? / entonces pues / hay algunos que te dicen / “es que tienes una nariz muy bonita” le dicen ((risas)) / otros / “es que voy a ser tu amigo” / “es que te voy a invitar a mi casa” / “es que...” ((risas)) así que

**o sea que / claro / es otro tipo de estrategia para que**

sí sí sí / y ellos ellos / hombre / y a veces / como repiten lo mismo↑ / pues dices / bueno / eso ya se lo hemos dicho↑ / pues vamos a / otra cosa / que sea diferente↑ / que sea bonita↑ / que le guste↑ / que no sé qué↑ / que...

**y / ¿con qué intenciones intervienes en la conversación de la Asamblea? / o sea ya / no solamente dirijo / sino queee / igual repito algo de lo que han dicho...**

sí sí sí / claro eso / mmmh / pues eso / muchas veces es / ehhh / eeel / si no han / si no han dicho las cosas como muy claras↑ / tú no entiendes lo que quiere decir↑ / pues entonces / se lo repites a las demás / con la intención que él / mmh / quería decir / “¿era eso lo que querías decir?” / sí / pues / se lo repites / o / o lo retomas / no siempre es / llevar a tu terreno las / las cosas ¿no? / sino sí / es / retomar↑ / el intervenir y el / y ehhh / eso / decir lo que / eso surge mucho también ¿eh? / surge muchas veces sí porque / a veces te dicen algo que te cuesta entender / hasta que / has acertado aaa / pues porque no sabes lo que estaban pensando / te

**Aceptación de la argumentación y requerimiento de más información precisa**

Confirma la información relatando casos tipo de noticias que los niños aportan. No parece que haya una sistematicidad en la aplicación de la estrategia, de forma que el hecho de que se produzca viene motivado por su significatividad (*pues lo que han hecho↑ / lo que / dónde han ido↑ / ooo / pues si han estado en un cumpleaños*). Esto refuerza la concepción comunicativa del proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico de esta maestra. Un nuevo ejemplo subraya aún más el hecho de que la interacción en la que Paz interviene para andamiar el discurso de los niños parte siempre de la significatividad (*cuándo es los cumpleaños↑ / pueees / se apagan las velas↑ / se hacen las... / las velas de la tarta esa de plastilina↑ / se apagan las velas↑ / y después / eeh / le cantamos↑ / yyy / y cada uno le dice / una cosa bonita a suuu / bueno piensa un deseo / y cada uno le dice una cosa bonita ¿no?*) y de nuevo señala su intervención (y a veces / como repiten lo mismo↑ / pues dices / bueno / eso ya se lo hemos dicho↑ / pues vamos a / otra cosa / que sea diferente↑ / que sea bonita↑ / que le guste↑)

**Requerimiento de nueva información**

Explicita información proporcionada previamente de forma más implícita: Paz es perfectamente consciente de su labor de intervención en el discurso conjunto, y respeta siempre en su intervención la naturaleza comunicativa de la lengua (*si no han dicho las cosas como muy claras↑ / tú no entiendes lo que quiere decir↑ / pues entonces / se lo repites a las demás / con la intención que él / mmh / quería decir / ¿era eso lo que querías decir?*) en lugar de enfocar los aspectos estructurales. Alude a un ejemplo concreto de falta de eficacia

dicen una cosa y a veces huy esto a qué viene ¿no? / como lo de ven / como lo de “has comprado”

((se refiere a una confusión de los niños con la palabra “venta” de “vendar” y “vender”))

hasta que yo me quise dar cuenta / de qué era lo que me estaba diciendo↑ / lo del vendido y el vendido ¿no? / y entonces ya / pues / cuando nos reunimos / ah pues mira esteee / “una cosa muy interesante ha dicho / este niño / que fijaros que que” / siempre / al final / estructuras↑ / ooo

#### **siempre pensando en el sentido / nunca en la forma**

nooo / bueno / también puede ser la forma / en que lo ha dicho / no no / depende / porque ellos muchas / al / algunas veces↑ / eeh / laaa / a ver la forma no sé qué es lo que decías / no sé / con que / sentido lo decías / pero a veces / si te lo dicen↑

#### **rompido en vez de roto**

sí eso es / sí / sí sí / también puede ser en ese sentido queee / que looo / o también hay muchas palabras / que dicen / eeh / con con / palabras que tienen / dos sonidos que están muy próximos / ahora no se me ocurre / perooo aguja y abuja / o cosas de éstas así / mmmh / se / se las repites bien / mira es que esto se parece mucho↑ / claro es que lo decís así↑ / porque es muy fácil↑ / que nos confundamos↑ / pero abubú no / es agúgúja / aguja / guja / sí / en cuatro surgen muchas cosas de esas ¿eh? / en cinco ya no me acuerdo / porqueee / pero surgen / surgen muchas en cuatro años / porqueee / por eso porque yo creo que es eeh la edad en que / aprenden / mmh / muchas cosas↑ / muchas palabras↑ / muchas↑ / y entonces / claro las aprendenn / es que muchas suenan muy / muy parecido / yyy / y hace poco han surgido unas cuantas / que no me acuerdo yo ahora tampoco el qué / perooo / mmh / °(cuáles serían)° // no sé pero surgen yyy / y en ese momento↑ / claro / pues lo dices↓ / yo se las escribo a veces / también / pues para queee lo vean↑ / para queee sepan↑ / que aunqueee / yyy / con las / con los son / con las palabras / por ejemplo / la ce y la ka / que muchas veces ellos / te dicen / la ka con la ka / pero / se dan cuenta de que / mmh / pues a lo mejor lo han visto escrito / que ca / es

comunicativa por desconocimiento de las formas adecuadas (*hasta que yo me quise dar cuenta / de qué era lo que me estaba diciendo↑ / lo del vendido y el vendido ¿no?*) y la función que corresponde al docente de provocar la reflexión sobre el porqué de la falta de eficacia o adecuación en la comunicación.

#### **Requerimiento de información más precisa**

Paz explica que sus intervenciones pueden dirigirse también hacia el aspecto formal de la lengua, pero muestra dudas respecto de lo que se le está preguntando

#### **Ejemplo para ilustrar el sentido de la pregunta**

Admite el ejemplo relativo a irregularidades verbales y proporciona otro sobre una acomodación fonética. Apunta que este tipo de intervención es muy frecuente en el grupo de cuatro años, y alude a que su función ante estos fenómenos es marcar la pronunciación (*pero abúbú no / es agúgúja / aguja / guja*) y escribir la palabra (*yo se las escribo a veces / también / pues para queee lo vean↑ / para queee sepan↑*). Subraya la frecuencia con la que se producen estas interacciones focalizadas en la forma (*surgen muchas cosas muchas*). Aporta un ejemplo en el que implícitamente explica que tiene en cuenta los conocimientos previos de los niños respecto de las relaciones entre letras y sonidos (*por ejemplo / la ce y la ka / que muchas veces ellos / te dicen / la ka con la ka / pero / se dan cuenta de que / mmh / pues a lo mejor lo han visto escrito / que ca / es con ce↑ / pues entonces juegas con ello*), desde el que describe las estrategias que utiliza para que su intervención sea significativa (*son unas / letras↑ / que a veces nos quieren / engañar↑ / que en estos casos es con éste↑ / éstas es con la otra↑ / que tal que no sé↑ / escriben con be o con uve↑*). Los ejemplos que cita Paz muestran la relación que

<p>con ce↑ / pues entonces juegas con ello / y también / pues es que fíjate / son unas / letras↑ / que a veces nos quieren / engañar↑ / que en estos casos es con éste↑ / éstas es con la otra↑ / que tal que no sé↑ / escriben con be o con uve↑ / surgen <u>muchas</u> cosas muchas / muchas de / de esto / mmh / la verdad es que no se para / no no se para no / no en cuestiones de lenguaje↑ / nooo / no se para no / porqueee / es / siempre es algo / o bien comunicar↑ / o biennn / eeh / eeh / enriquecer de alguna manera↑ / ooo / ooo / o eso / ooo o encauzar algo↑ / o retomarlo↑ / ooo siempre en la cuestión del lenguaje↑ / estás continuamente / claro↓</p> <p><b>((el cuestionario ha terminado, pero desde esta pregunta se deriva una charla libre que concluye la entrevista))</b></p> <p>y te das cuenta en tres años / muchas veces / cuando bajas por ejemplo de cinco / a tres↑ / que te diriges a ellos↑ / como cuando te diriges a cinco años ¿no? / y te das cuenta / cuando ya estás al principio o eso / te das cuenta↑ / dices / es que no me están entendiendo / no me entienden / estás hablando↑ / pues pues / lógicamente ya con / pues es que vamos a hacer o a pintar o no sé qué / y dices bueno / pues es nooo / los / los pobres no me entienden todavía // es que estás en / es eseee / en ese caldo metido↑ / y ellos todavía / de ese / de ese caldo que hay aquí / pues no entienden mucho / por eso en tres↑ / es / mmh / vocabulario mucho mucho palabras / ahora ya van ellos aprendiendo a / así es por lo menos como yo lo veo ¿eh? / que habrá muchas cosas que nooo / y en cincooo / ya además como tienen / mmh / intereses por muchas cosas yyy...</p> <p><b>el maestro / se adapta a cada edad</b></p> <p>claro / en tres años tienes que hacer todo↑ / mmh / acompañado de gestos y de y de.. / o para hacer / pues por ejemplo ejercicio↑ / vas a hacer con ellos / saltas como el canguro↑ / no sé qué / y tienes que saltar con ellos↑ / porque no eso / en el momento en que tú te paras↑ / ((se oye un golpe en la mesa)) se pararon ellos↓ ((risas)) // no y / realmente / te pones a mirar y dices / todo lo que has estado haciendo ¿no? / del lenguaje y de / pero... / es que no sé / es comooo / el bebé ¿no? / que aprende / va aprendiendo a hablar aprendiendo a hablar / y la</p>	<p>establece entre reflexión metalingüística y el aprendizaje inicial de la lengua escrita.</p> <p>A partir de este razonamiento, Paz apunta que la intervención en lengua es constante (<i>en cuestiones de lenguaje↑ / nooo / no se para no / porqueee / es / siempre es algo / o bien comunicar↑ / o biennn / eeh / eeh / enriquecer de alguna manera↑ / ooo / ooo / o eso / ooo o encauzar algo↑ / o retomarlo↑ / ooo siempre en la cuestión del lenguaje↑ / estás continuamente / claro↓</i>).</p> <p>Como conclusión de toda su intervención, Paz retoma la metáfora de la lengua como medio en el que se produce todo y en el que los niños deben ir aprendiendo a desenvolverse gradualmente en su uso antes de poder reflexionar sobre ella (<i>es que estás en / es eseee / en ese caldo metido↑ / y ellos todavía / de ese / de ese caldo que hay aquí / pues no entienden mucho</i>).</p> <p><b>Cooperación con su razonamiento</b></p> <p>Acepta la aportación y continúa explicando la necesidad de ir adaptando la intervención a cada grupo en función de la competencia comunicativa de los niños, ligada a su experiencia en el mundo y por tanto a la edad.</p> <p>Paz ve el proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico como un hecho natural pero compartido (<i>y la madre no se plantea que vaya aprendiendo aaa / sino que de forma natural↑</i></p>
--	---



<p>madre no se plantea que vaya aprendiendo aaa / sino que de forma natural↑ / ellos van entrando / van conociendo / yyy / y a mí me parece que lo ideal / sería / que aquí fuese lo mismo ¿no? / con esa / naturalidad↑ / y con esa... / y que fuesen aprendiendo / que se fuesen enriqueciendo / que fueran / porque a veces / te planteas una cosa↑ / y yo no sé si es que ellos van por un camino / y tú vas por el otro↑ /pero / nnnn / no surge lo queee / lo que esperas↑ / lo que quieres↑ / y / y lo que te digo / que a mí me gustaría que el lenguaje estuviera planteado↑ / mmh / con cosas / muy básicas↑ / muy elementales↑ / muyyyy / muy importantes↑ / y que / y que tú tuvieras esas <u>cuatro</u> cosas ahí en la cabeza / y que pudieras / eeeh / <u>moverte</u> / dentro de cualquier cosa↑ / dentro de cualquier Proyecto↑ / de cualquier / y con esas cuatro cosas saber que estabas / mmm / cumpliendo ↑ / ampliando↑ / trabajando↑</p> <p><b>tener algo donde agarrarte</b></p> <p>eso es sí / pero además que no / que no tuvieras por qué estar pendiente a lo mejor / de qué es lo que tengo que progra / programado para ahora ni paraaa / sino que fuesen cosas muyyy / a lo mejor eso es cuestión deee / de tener las ideas muy claras↑ / y muyyy / pero que el lenguaje↑ / digas bueno / esto esto esto y esto / porque es tan / tan grande↑ / tan amplio↑ / tan / que esas <u>cosas</u> que fuesen primordiales básicas e importantísimas↑ / que de forma natural↑ / see / que vamos / a mí / lo que se hace es / es como bastante natural ¿no? / en realidad y / pero bueno / mmh</p> <p><b>igual el tener más definida una línea</b></p> <p>eso es eso es sí / pero una línea↑ / que no esté llena deee / de cosas↑ / sino que fuesen / mmh / como muy claras↑ / y / yyy específicas↑ / y que realmente fuesen como la base deee / deee / del camino posterior ¿no? / porque oye / en cada / nivel / incluso en cada trimestre seguramente que te tienes que plantear cosas diferentes ¿no? / mmh / pero sí queee / sí que sería interesante↓ / lo mismo que en las matemáticas que / eeeh / parece queee / tienen que seer / lo que tienen que saber es el uno el dos hasta / mmh / en cuatro años↑ / tienen que saber hasta el seis↓ / supuestamente ¿no? / la cantidad↑ / los números↑ y... / y sin embargo / a mi</p>	<p>/ ellos van entrando / van conociendo). No cree que esa naturalidad se dé en la escuela aunque quisiera conseguirla (lo ideal / sería / que aquí fuese lo mismo ¿no? / con esa / naturalidad↑ / y con esa... / y que fuesen aprendiendo / que se fuesen enriqueciendo). Alude a cómo en el medio escolar no es fácil identificar el tipo de intervención que es necesario llevar a cabo para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (porque a veces / te planteas una cosa↑ / y yo no sé si es que ellos van por un camino / y tú vas por el otro↑ /pero / nnnn / no surge lo queee / lo que esperas↑ / lo que quieres↑). Alude a la falta de conocimiento explícito de estrategias específicas de acción dirigidas a favorecer el proceso (a mí me gustaría que el lenguaje estuviera planteado↑ / mmh / con cosas / muy básicas↑ / muy elementales↑ / muyyyy / muy importantes↑ / y que / y que tú tuvieras esas <u>cuatro</u> cosas ahí en la cabeza / y que pudieras / eeeh / <u>moverte</u> / dentro de cualquier cosa↑ / dentro de cualquier Proyecto↑). Paz alude a la necesidad de sentir la seguridad de que la intervención que se realiza es adecuada (y con esas cuatro cosas saber que estabas / mmm / cumpliendo↑ / ampliando↑ / trabajando↑). Justifica esta necesidad aludiendo a la amplitud de objetivos que conlleva el aprendizaje lingüístico desde una perspectiva comunicativa (el lenguaje↑ / digas bueno / esto esto esto y esto / porque es tan / tan grande↑ / tan amplio↑) y a la seguridad que proporcionaría poder establecer prioridades en estos objetivos (que esas <u>cosas</u> que fuesen primordiales básicas e importantísimas↑) para acometer un proceso de enseñanza y aprendizaje que pudiera asimilarse al natural, a pesar de que considera su forma de proceder cercana a la naturalidad del aprendizaje externo a la escuela (que vamos / a mí / lo que se hace es / es como bastante natural ¿no? / en realidad)</p> <p><b>Cooperación para estimular su discurso</b></p> <p>Continúa explicando que echa en falta una mayor precisión en los objetivos y en la secuenciación (que fuesen / mmh / como muy claras↑ / y / yyy específicas↑ / y que realmente fuesen como la base deee / deee / del camino posterior ¿no? / porque oye / en cada / nivel / incluso en cada trimestre seguramente que te tienes que plantear cosas diferentes ¿no? / mmh</p>
--	---

<p>me parece queee / que hay cosas↑ / que son básicas↑ / y fundamentales / lo mismo que lo de las formas y tal / bueno pues en las formas serán importantes para ciert / pero a mí me parece que hay cosas que son / básicas y fundamentales↑ / para que / se vayan adquiriendo... / experiencias↑ / yyy / y se vayan construyendo el número↑ / y la / más que / que conozcan eso / el uno el dos el tres el cuatro el cinco y el seis ¿no? / que fuesen / que tú digas / bueno yo↑ / no me tengo que preocupar en matemáticas↑ / de nada / pues por ejemplo / sí / de que vayan estructurando el espacio↑ / de que vayan conociendo eso / de los números / conocer los núm / a contar↑ / que vayan / que sepan ordenar números↑ / no sé / yo es que ahí tengo / unas cosas por ahí un poco pululando / pero que me parece que / para los profesionales sería importante que / que fuesen cosas↑ más claras.</p>	<p>/ pero sí queee / sí que sería interesante↓). Ilustra esta idea a través de una comparación con el caso de las matemáticas que permite acceder a los matices de su exposición. No quiere una serie de objetivos estáticos que se conviertan en aprendizajes acumulables, sino orientarse en función de la consecución de competencias (<i>pues por ejemplo / sí / de que vayan estructurando el espacio↑ / de que vayan conociendo eso / de los números / conocer los núm / a contar↑ / que vayan / que sepan ordenar números↑</i>). Sirviéndose de la alusión a las matemáticas, plantea la necesidad de identificar competencias de lengua para poder llevar a cabo una práctica más sistemática, aunque a la vez no se muestra en ningún momento incómoda con su forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico. Simplemente le gustaría sentirse más segura, más respaldada en su planteamiento.</p>
--	---

## **CASO 1: SESIÓN 1**

**CASO 1: SESIÓN 1**

**CARACTERÍSTICAS:**

**Situación:** Sentados en corro en el lugar habitual de reunión del aula.

**Grupo:** 19 niños de los 22 que constituyen el grupo de 4 años del colegio.

**Maestra:** Una maestra (M) se encarga de la gestión de la sesión.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** la Asamblea, que se desarrolla al final de la mañana, se define por su naturaleza verbal. Es dependiente del PT que se está llevando a cabo en el aula. No se observan fórmulas claras de apertura y cierre.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** La maestra gestiona una conversación entre los niños dirigida a activar sus conocimientos previos sobre un museo que van a visitar en los próximos días, y a organizar los intereses de los niños para poder planificar una serie de preguntas para formular durante la visita.

**Secuencia 1 (ÚNICA): PREPARAMOS LA VISITA AL MUSEO MARÍTIMO. (Intercambios 1 – 4)**

Transcripción del intercambio 1 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
1) M: nos callamos y empezamos. Nos callamos y empezamos. A ver ¿dónde vamos a ir la semana que viene?	Nuc.	I	D	Propone y formula pregunta didáctica al grupo	Promueve intervenciones
2) Todos: al museo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

3)	M: al museo	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
4)	Todos: bieeeen ((aplauden))	Nuc.	I	E	Expresan emoción de forma eficaz y adecuada	Participan por iniciativa propia
5)	M: vamos a ir / al museo marítimo / y ya como estuvimos	Dep.	F	D	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información complementaria	Reelabora para la mejora del discurso y promueve reflexión
6)	Daniel: eh y a mí ((se refiere a salir en la cámara – dejo de mirar por el objetivo))	Inc.	I	D	Requiere acción de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
7)	M: Daniel / y ya como estuvimos trabajando lo del museo marítimo hace tanto tiempo ya no sé / ya no sé si nos acordamos siquiera de lo del museo / ni qué es lo que sabíais / ni qué es lo que queréis saber / así que / nos vamos a poner a pensar / a ver / no / quién ha dicho algo por ahí / ha dicho algo por ahí	Dep.	F I	E D	Aporta información complementaria (continuación de la anterior) y pregunta metadiscursiva	Promueve reflexión explícita y promueve intervención
8)	Sonia H: yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
9)	M: Sonia H / qué has dicho tú	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve repetición o reelaboración de una intervención espontánea
10)	Sonia H: peces	Dep.	R	E	Repuesta no eficaz (no clara) ni adecuada (no pertinente)	Participa
11)	M: peces / que había peces en el museo / ¿no?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y hetero-reformulación interrogativa	Acepta intervención pero ofrece modelo alternativo de discurso para adecuarlo y solicita confirmación
12)	Daniel: y anguilas	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia

13)	M: ¿había peces? / ¿había peces?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
14)	Alejandro: tiburones	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
15)	Sonia L: y había / y había peces mantas	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
16)	M: peces / anguilas ((comienza a escribir las aportaciones de los niños en papel continuo que ha pegado en la pizarra))	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva de las aportaciones de los niños	Acepta intervenciones y promueve por tanto un cambio de pauta
17)	Lucas L: tiburones	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada a la pauta actual	Participa por iniciativa propia
18)	M: anguilas / espera ((sigue escribiendo, lo hará durante toda la sesión)) / tiburones	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva de las aportaciones de los niños	Acepta intervenciones
19)	Eva: mantas / mantas / peces mantas	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada a la pauta actual	Participa por iniciativa propia
20)	Alejandro: ballenas	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
21)	M: peces manta / peces manta	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva de las aportaciones de los niños	Acepta intervenciones
22)	Alejandro: ballenas	Dep.	R	E	Auto-repetición de la información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
23)	Lucas L: tiburones / delfines	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
24)	Juan: Nemo	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

25)	M: ((varios hablan a la vez; sube el tono de voz y coloca a algunos en el corro; varios tienen levantada la mano)) un momentito que no me entero / qué tenemos que hacer / qué tenemos que hacer para hablar / cuando estamos todos así juntos / qué tenemos que hacer / qué hay que hacer / ¿qué hay que hacer?	Inc.	I	D	Aporta información metadiscursiva y realiza pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y sus normas
26)	Eva: levantar la mano	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
27)	M: levantar la mano / y ¿lo decimos todos al tiempo? / ¿cómo lo decimos? /	Inc. Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve reflexión e intervención pautada
28)	Sonia L: de uno en uno	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
29)	M: de uno en uno / a ver / qué más cosas me queréis decir / Lucas Ruiz por ejemplo	Inc. Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve reflexión e intervención libre
30)	Lucas R: ha / había una ballena / mamá / y una / y una cría	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
31)	M: ¿había una ballena mamá / y una cría / en el museo?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
32)	Lucas R: sí pero estaban en huesos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
33)	M: aaah / ah ah /	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
34)	Sonia L: y estaban muertas	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia

35)	M: y ¿cómo es que estaban en huesos? / ¿qué es eso?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión y continuidad de la intervención
36)	Carmen: porque se las habían comido	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incoherente) pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
37)	Lucas R: no porque / porque eran muy grandes y / y todas las / y y donde metían a los peces no eran muy grande / para meterlo ahí	Dep.	R	E	Respuesta no parcialmente eficaz (no clara) y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa
38)	M: ah por	Dep.	F	R	Inicia hetero-reformulación	Inicio de aceptación de la intervención
39)	Sonia L: porque algunas ballenas / no están en huesos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y no adecuada (no pertinente, y no respeta turno)	Participa
40)	M: algunas ballenas no están en huesos	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
41)	Sonia H: sí lo están	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma parcialmente eficaz (incompleto) y adecuada	Participa por iniciativa propia
42)	M: pero ¿están en el museo las ballenas / que no están en huesos / están allí en el museo?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión e intervenciones
43)	Pablo: ((gritando)) están en el museo marítimo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente e impropio de la pauta interactiva)	Participa
44)	M: están °(en una en una caja)° / no chilles y levanta el dedo / a ver Lucas López / qué más me quieres decir tú	Dep.	F	D	Aporta información complementaria pero es incompleto. Dirige orden a Pablo y dirige pregunta abierta a Lucas L	No acepta intervención precedente. Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas. Promueve intervención



45)	Lucas L: hay un pez espada también	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
46)	M: ¿hay un pez espada también?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Solicita confirmación
47)	Lucas López: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
48)	M: aaah / hay un pez espada también	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
49)	Lucas López: y XXX	Dep.	F	E	Aporta información complementaria (inaudible)	Participa por iniciativa propia
50)	M: ¿un delfín hay también?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Solicita confirmación
51)	Lucas L: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
52)	M: ah sí	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
53)	Daniel: nooo	Dep.	F	E	Niega información precedente de forma parcialmente eficaz (incompleto) y adecuada	Participa por iniciativa propia
54)	Lucas R: sí hay un delfín / pero de verdad no	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
55)	M: un delfín pero de verdad no / a ver	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva e inicio de petición	Acepta intervención pero promueve repetición o reelaboración para la mejora del discurso
56)	Lucas R: también / hay una foca pero de verdad no	Dep.	R	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
57)	M: ah / y ¿cómo es eso de que no es de verdad?	Dep.	F	R D	Expresa comprensión y realiza una pregunta focalizada	Promueve reflexión y reelaboración para la mejora del discurso
58)	Lucas L: están en huesos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

59)	Lucas R: está en / pero hay una foca que está en / en / en piedra	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada que complementa la anterior	Participa
60)	M: ah / está en piedra / ah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
61)	Alejandro: y cangrejos	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero parcialmente adecuada (no del todo pertinente)	Participa por iniciativa propia
62)	M: ¿y cangrejos hay también?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
63)	Iván: y mares	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
64)	Lucas R: y también juguetes de animales / del mar	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
65)	M: y juguetes del mar / a ver / vamos a ver	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva e inicio de petición	Acepta intervención pero promueve repetición o reelaboración para la mejora del discurso
66)	Daniel: y cachalotes	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
67)	M: y cachalotes / vamos a ver	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva e inicio de petición	Acepta intervención pero inicia un cambio en la pauta de interacción
68)	Andrés: y agua	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia

69) M: a ver / si somos capaces de enterarnos ((varios hablan a la vez)) / VALE vale vale / vamos a parar un poquitín porque habéis dicho tantas cosas / que ya me parece a mí que hay que parar / Pablo / a ver / todas esas cosas / decimos que las hay en el museo / Roberto / que no ha dicho nada y está con el dedo ahí / a ver / qué quieres decirnos	Dep.	F I	R D	Aporta información metadiscursiva y dirige pregunta abierta a Roberto	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve nueva intervención pautada
70) Roberto: que hay agua	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
71) M: hay agua / importantísimo / claro / importantísimo / ¿por qué es importantísimo eso Roberto? / ¿eh? / ¿por qué?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva, expresión de valoración y pregunta focalizada	Acepta y valora la intervención y promueve su continuidad
72) Roberto: porque si no hay agua se mueren	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
73) M: claro / porque si no hay agua / porque si no hay agua se mueren / claro	Dep.	F	R	Hetero-reformulación valorativa (modalizada)	Acepta y valora intervención
74) Alejandro: pero los cangrejos pueden andar	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y parcialmente adecuada (es pertinente pero no lo hace notar)	Participa por iniciativa propia
75) M: los cangrejos pueden andar / bueno / pues ahora yo quería decirnos / a ver / Andrés / Andrés	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva e inicio de petición	Acepta (descuidadamente) la intervención e inicia petición

76)	Andrés: qué	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (grado de formalidad)	Participa
77)	M: estamos aquí hablando del museo / y tú estás hablando de tu pierna / luego si quieres hablamos de tu pierna / pero ahora / vamos a pensar / en todo lo que sabemos del museo / y luego de tu pierna	Dep.	I	D	Aporta información metadiscursiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas. Promueve planificación
78)	Lucas L: vale / y luego de tu pierna / vale ((ríe))	Inc.	I	E	Hetero-repetición exclamativa	Juega
79)	M: ahora yo os pregunto / a ver /	Nuc.	I	D	Inicia pregunta	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
80)	Lucas L: de tu pierna	Inc.	I	E	Hetero-repetición exclamativa	Juega
81)	M: vamos a ver / dime / qué es lo que vas a hacer ahora / en qué estamos trabajando Andrés	Inc.	I	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
82)	Andrés: °(en el museo marítimo)°	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
83)	Lucas L: en el agua	Inc. Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no del todo clara) y adecuada	Participa por iniciativa propia
84)	M: pues vale ya / deja de atender a Lucas López / y vamos a ver / qué es lo que tenemos que hacer	Inc. Dep.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

85)	Daniel: en las cosas	Inc. Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y adecuada	Participa por iniciativa propia
86)	M: / entre todos / ahora yo os pregunto a vosotros / os voy a preguntar una cosa / ¿os gustaría a vosotros saber / alguna otra cosa del museo que no sabéis? / vosotros sabéis que hay peces / que hay mmm mantas / que hay tiburones	Nuc.	I	D	Pregunta abierta al grupo	Promueve intervenciones pautadas (relacionadas con el Proyecto de Trabajo)
87)	Lucas R: también estrellas de mar	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
88)	M: estrellas de mar / pero yo ahora os pregunto una cosa	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva e inicio de pregunta	Acepta intervención pero promueve implicación en la actividad, cuya pauta interactiva está cambiando
89)	Sonia H: caballitos de mar	Inc.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente y no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
90)	Iván: y pez espada	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente y no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
91)	Alejandro: y caballitos de agua	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente y no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia

92)	M: vale / muy bien / pero yo quiero saber	Dep.	F	R D	Expresa acuerdo e inicia pregunta	Acepta intervenciones y las opone a la promoción de implicación en la actividad (nueva pauta interactiva)
93)	Alejandro: y un tiburón	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente y no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
94)	M: y un tiburón / vale / muy bien // pues ya / Andrés / Andrés	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y aportación de valoración	Acepta y valora intervención. Cierra intercambio

## ANÁLISIS DEL INTERCAMBIO 1:

### Aspectos organizativos:

#### Gestión de los turnos de palabra:

Paz organiza los turnos de palabra en función del avance del discurso conjunto: recupera una información consabida – la visita al Museo Marítimo – para conseguir la implicación de los niños en el discurso, y da más importancia al hecho de que los niños aporten información relevante que a que todos ellos tengan la opción de intervenir además de estar escuchando, ya que promueve sus intervenciones dejando libre la iniciativa para la participación - que regula mediante la exigencia, consabida, de que levanten la mano para solicitar su turno -, y acepta las intervenciones espontáneas. En los casos en que Paz se dirige a cada uno de los niños para que participen (29; 44; 69), no llegan a constituirse intercambios radiales entre cada niño y la maestra, ya que Paz integra con normalidad aportaciones complementarias del resto de los niños y abre la posibilidad de intervenir libremente sin mencionar la falta de adecuación al turno de palabra (34 – 40; 53 – 55; 74 – 75). En 86 alude explícitamente a su forma de gestionar el discurso: todos los niños tienen opción de participar y complementarse en función de su propia iniciativa, de modo que la maestra no se ocupa de promover la intervención de todos los niños: “*entre todos / ahora yo os pregunto a vosotros*”.

Control del grupo: Paz opta por promover la implicación de los niños en el discurso de forma que el control del grupo resulte de esa participación. Sólo debe imponer el control en dos ocasiones, pero en ninguno de los dos casos debe realizar una imposición directa: en 25 explicita las normas que rigen la participación de los niños en el grupo, presentándolas como consabidas, de modo que la imposición es relativa, y en 77 Paz alude la necesidad de guardar coherencia en el discurso como estrategia de control dirigida a una parte del grupo.

Presencia constante de la maestra como gestora: Paz apoya constantemente la construcción conjunta del discurso, pero no pone en marcha estrategias específicas dirigidas a favorecer la interacción entre iguales.

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral no se constituye en un objeto claro de enseñanza y aprendizaje. Paz plantea una necesidad comunicativa - explorar lo que los niños saben y lo que quieren saber sobre el Museo -, y considera la planificación (7), pero no exige que las intervenciones se sean eficaces y adecuadas a la situación discursiva. Entre 10 y 13 se observa cómo Paz quiere promover la eficacia y la adecuación, pero el desarrollo inmediato de la acción la lleva a adaptarse a los niños, de forma que muchas de las intervenciones infantiles se quedan en simples denominaciones (10; 12; 14; 15; 17; 19; 20; 22; 23; 24; 61; 63; 64; 66; 68) , mientras que en pocos casos hay una implicación mayor, que cuenta con el apoyo de la maestra, aunque no llega a ajustarse al planteamiento inicial mediante un proceso de planificación (30 – 41; 49 – 60; 69 - 75).

La pauta de interacción es resultante y dependiente de las aportaciones de los niños: la previsión de Paz no se realiza. Es posible que el hecho de que Paz tome nota de cada aportación en la inmediatez de la acción lo impida.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Paz respeta el mundo posible infantil y sus particularidades expresivas. Aunque, por ejemplo, Paz trata de que Lucas R. reformule la expresión “*estar en hueso*” (35), a continuación la permite puesto que todos los niños siguen utilizando esa fórmula (39 – 42). Además, entre 56 y 60 también busca la reformulación de la expresión “*pero de verdad no*” de Lucas R., cuya

reformulación “*está en piedra*” respeta (60). Sin embargo, en otro momento (70 – 73), ligado al aprendizaje, se observa que celebra el ajuste de la expresión infantil al modelo adulto “*porque si no hay agua se mueren*”.

**Aspectos de intervención en la acción:**

No hay suministro de modelos de discurso: la maestra promueve intervenciones de los niños sin haberles ofrecido un modelo previo.

La mediación está orientada a la experimentación comunicativa: Paz sitúa a los niños ante un reto comunicativo (7) pero se conforma con aportaciones de los niños que no cumplen las expectativas de la propuesta (10; 12; 14; 15; 17; 19; 20; 22; 23; 24; 61; 63; 64; 66; 68). Media para conseguir mayor implicación en el reto en ciertos momentos en que se da una posible falta de comprensión de las palabras infantiles (30 – 41: “*en hueso*”; 49 – 60: “*pero de verdad no*”) o en que la lengua se orienta al aprendizaje (69 – 75: “*porque si no hay agua se mueren*”), de modo que la mediación no se debe tanto a una conciencia de la práctica discursiva que está llevando a cabo como a la voluntad de conseguir la eficacia de la comunicación, en particular cuando ésta va ligada a la expresión de contenidos más específicamente escolares. Debemos apuntar también que en este punto Paz ignora el potencial de la aportación complementaria de Alejandro “*pero los cangrejos pueden andar*” para la continuidad de un discurso orientado al aprendizaje.

La maestra se muestra como mera receptora: acepta las intervenciones de los niños sin justificar el porqué de la aceptación, puesto que la mediación para la reelaboración de las intervenciones infantiles sólo se da cuando puede haber una falta de comprensión.



Transcripción del intercambio 2 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
95) M: (...) ahora cada uno / va a pensar alguna cosa / que le interese mucho saber / del museo marítimo / le interese mucho / saber / del museo marítimo / ((a Pablo)) vete un rato ahí al perchero y cuando ya quieras venir aquí a aprender con todos vienes / ahí / al perchero / allí / bueno / vais todos ahora a pensar / cada uno va a pensar lo suyo / qué os gustaría / Andrés / a Sonia / a Lucas / qué os gustaría a vosotros conocer / de aquello que hay en el museo / o de los peces / que no lo sabéis / y que sí que os gustaría conocerlo / a ver quién	Dep.	I	D	Pregunta abierta	Promueve implicación en la actividad (cuya pauta interactiva está cambiando). Promueve planificación
96) Sonia H: a mí me gusta	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
97) M: a ver / que os gustaría saber a vosotros ahora	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta abierta	Promueve intervenciones
98) Sonia H: a mí me gusta que hay	Dep.	R	E	Inicia respuesta de forma no eficaz (no coherente) no adecuada (no pertinente)	Participa

99)	M: qué te gustaría <u>saber</u>	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta abierta	Promueve intervenciones pautadas
100)	Sonia H: °(caballitos de mar)°	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) ni adecuada (no pertinente)	Participa
101)	M: que te gustaría qué	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración del discurso para lograr su eficacia y adecuación
102)	Andrés: caballitos de mar	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta no eficaz (no coherente) ni adecuada (no pertinente) dada por Sonia H en 99	Participa
103)	M: no eso /	Dep.	F	D	Inicia negación metadiscursiva	Promueve búsqueda de respuestas alternativas
104)	Lucas R: descubrir caballitos de mar	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
105)	M: te gustaría descubrir caballitos de mar / en dónde / ¿en el museo?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Acepta la intervención subrayando su vínculo con la pauta y solicitud de confirmación
106)	Lucas R: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
107)	M: ((a Sonia H, que está asintiendo con la cabeza)) ¿a ti también?	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada dirigida a Sonia H	Solicitud de confirmación
108)	Sonia H: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
109)	M: ((escribe)) me gustaría descubrir / descubrir caballitos de mar	Dep.	F	E	Hetero-reformulación de la respuesta obtenida	Ofrece modelo reelaborado de discurso mientras escribe

110)	Varios: a mí también	Dep.	R	E	Aportación de información complementaria de forma parcialmente eficaz (no auténtica) y adecuada	Participan
111)	M: vale ((escribe)) / caba / caballitos de mar	Dep.	F	E	Cierra la hetero-reformulación asertiva mientras escribe	Cierra el ofrecimiento de modelo reelaborado de discurso
112)	Daniel: a mí pulpos / a mí pulpos	Dep.	R	E	Aportación de información complementaria de eficaz y adecuada a la pauta vigente	Participa por iniciativa propia
113)	Varios: a mí pulpos	Dep.	R	E	Aportación de información complementaria de forma parcialmente eficaz (no auténtica) y adecuada	Participan
114)	M: a / a ver / vamos a ver	Dep.	F	D	Inicia petición	Promueve reflexión
115)	Lucas R: pulpos grandes / pulpos grandes porque / yo vi una vez / un pulpo chiquitín pero / pulpos grandes no	Dep.	R	E	Aportación de información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
116)	M: pulpos grandes no / bueno / y vosotros	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, expresión de valoración y pregunta abierta al grupo	Acepta intervención y promueve nuevas intervenciones
117)	Lucas R: sí yo vi uno	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) ni adecuada (no pertinente)	Participa
118)	M: scch / no quiero / a ver / vamos a ver si no me habéis entendido bien lo que yo he / he querido decir / vamos a ver / que nos gustaría saber / de todo lo que allí en el museo / por ejemplo / a ti te gustaría descubrir caballitos de mar / muy bien	Dep.	F I	R D	Aportación de información metadiscursiva y auto-reformulación de la pregunta abierta previa	Promueve implicación en la actividad y facilita adecuación a la pauta

119)	Eva: y a mí también	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta pauta interactiva)	Participa por iniciativa propia
120)	M: y a ti / no / pero ya no te vale que todos queráis descubrir caballitos / otra cosa diferente	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y aportación de información metadiscursiva	Promueve intervenciones alternativas
121)	Alejandro: yo pulpos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (continúa pauta anterior – podría ser útil para ésta)	Participa por iniciativa propia
122)	M: a ver Carmen / a ti qué te gustaría	Dep.	I	D	Auto-reformula la pregunta abierta dirigida a Carmen	Promueve intervención pautada
123)	Carmen: delfines	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no se adecua claramente a la pauta propuesta)	Participa
124)	M: te gustaría descubrir delfines	Dep.	F	R	Hetero-reformulación de la respuesta	Ofrece modelo reelaborado de discurso para el logro total de la adecuación
125)	Carmen: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Afirma la información precedente	Participa por iniciativa propia
126)	M: bien / delfines	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

## **ANÁLISIS DEL INTERCAMBIO 2:**

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: Paz organiza los turnos siguiendo una lógica radial, puesto que propone que cada niño intervenga de forma individual (95). Sin embargo, las aportaciones de los niños son espontáneas y se dirigen a la construcción de un discurso conjunto (sobre todo, entre 110 y 118).

Control del grupo: Paz opta por promover la implicación de los niños en el discurso de forma que el control del grupo resulte de esa participación. De hecho, al ver que los niños no respetan la organización radial de la interacción la lleva a imponer un control en 118, pero no llega a explicitarlo, sino que espera que surja de la propuesta de intervención que realiza, y lo consigue (118 – 126).

Presencia constante de la maestra como gestora: Paz apoya constantemente la construcción conjunta del discurso, pero no pone en marcha estrategias específicas dirigidas a favorecer la interacción entre iguales.

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: aumenta la pretensión de objetivación de la lengua oral, a través de la promoción de planificación de las intervenciones en 95.

La pauta de interacción se impone: Paz aumenta la visibilidad de una pauta de intervención, al promover la planificación en 95, pero también en 99, 105, 109, 118 y 124. Admite también la necesidad de negociarla en la acción (99; 103; 107 - 109; 118, 120).

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Paz respeta el mundo posible infantil y sus particularidades expresivas. Acepta sus intervenciones (100 – 109; 116; 120) antes de negociar la adecuación a la pauta de intervención.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: no ofrece modelos, sino que se limita a reelaborar las intervenciones de los niños en dos ocasiones (109, 124), y, sobre todo, hace emerger la pauta de interacción que quiere conseguir (99, 109, 118, 120).

La mediación está orientada a la experimentación comunicativa: Paz sitúa con decisión a los niños ante un reto comunicativo (95) y busca que se impliquen en él (99, 109, 118, 120).

La maestra se muestra como oyente cualificada: no acepta inmediatamente las intervenciones de los niños sino que exige que sean adecuadas a la pauta dada (99; 118). No justifica el porqué de la aceptación, aunque sí subraya los vínculos de las intervenciones de los niños con la pauta requerida (105; 109; 124).

Transcripción del intercambio 3 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
127) M: ((varios hablan a la vez)) caballitos de mar / bueno a ver / empezamos ((recoge a Pablo del perchero)) / bueno / vale ya / vale / vale ya / ahora yo os pregunto / alguno de vosotros sabe / por ejemplo por ejemplo / si los peces / ¿dormirán los peces?	Dep. Nuc.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva, orden y pregunta cerrada	Acepta una intervención, promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve reflexión e intervenciones
128) Todos: nooooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

129)	M: ¿vosotros lo sabéis fijo?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta (modalizada)	Promueve reflexión e intervenciones
130)	((murmullo, algunos niegan y otros asienten))	Dep.	R	E	Respuestas eficaces y adecuadas	Participan
131)	M: ¿sí sabéis si duermen los peces?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta	Promueve reflexión e intervenciones
132)	Carmen: no lo sabemos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
133)	M: ¿tú no lo sabes? / y ¿te gustaría saber si duermen los peces?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta cerrada	Solicita confirmación y promueve intervención
134)	Carmen: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
135)	M: a ver y qué más cosas / por ejemplo / si duermen los peces / ¿qué más cosas nos gustaría saber?	Dep.	I	D	Pregunta abierta al grupo	Facilita intervenciones pautadas
136)	Sonia H: si no duermen los peces	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero parcialmente adecuada (no pertinente al haber preguntado la contraria)	Participa
137)	M: a ver / ¿dormirán?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa (no es eficaz – es información redundante)	Promueve reflexión
138)	Sonia H: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
139)	Andrés: o no duermen	Dep.	F	E	Aportación de información complementaria eficaz y adecuada (completa la pregunta de M)	Participa
140)	M: a ver / qué más cosas os gustaría a vosotros a averiguar / o saber	Dep.	I	D	Pregunta abierta al grupo	Facilita intervenciones pautadas
141)	Sonia H: despiertan	Dep.	R	E	Intervención no eficaz ni adecuada	Participa
142)	M: si duermen los peces	Dep.	F	E	Hetero-repetición de una intervención anterior	Ofrece modelo de discurso

143) Daniel: medusas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no se adecua a la pauta propuesta)	Participa
144) M: <u>nooo</u> / pero medusas son / medusas / nada más / qué más cosas os gusta	Dep.	F	R D	Aporta información metadiscursiva (sin ser eficaz) y auto-reformula la pregunta abierta	Rechaza intervención y promueve intervenciones pautadas
145) Todos: ((silencio))	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz	No participan
146) M: descubrir medusas / ya lo hemos dicho / medusas / caballitos	Dep.	F	R	Aporta información metadiscursiva y reformula la información ya aportada	Promueve reflexión y búsqueda de intervenciones alternativas
147) Roberto: descubrir tiburones	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no se adecua claramente a la pauta propuesta)	Participa
148) M: / delfines	Dep.	F	R	Continúa reformulando información ya aportada	Facilita intervenciones pautadas
149) Alejandro: tiburones ya lo has dicho Roberto	Inc.	F	R	Aporta información metadiscursiva	Promueve intervención alternativa
150) Sara: estrellas de mar	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no se adecua claramente a la pauta propuesta)	Participa
151) M: estrellas de mar / qué os gustaría	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Promueve intervenciones pautadas
152) Lucas R: tiburones	Dep.	R	E	Hetero-reformulación de una respuesta anterior eficaz y parcialmente adecuada (no se adecua claramente a la pauta propuesta)	Participa
153) M: bueno / vale / pues nada ¿no os gustaría saber nada más del museo?	Dep.	I	D	Expresa acuerdo y auto-reformula pregunta abierta	Permite pero no promueve intervenciones. Anticipa cierre de la pauta interactiva
154) Varios: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan



155) M: porque allí en el museo hay una señora / que nos va a llevar por todo el museo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
156) Alejandro: no se pueden sacar fo / fotos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
157) M: ¿no se pueden sacar fotos allí?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicitud de confirmación
158) Alejandro: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
159) M: claro / y ¿no os gusta más °(nada más / no os gustaría saber nada más del museo)°?	Dep.	F I	R D	Expresión de comprensión y auto-reformulación de la pregunta abierta anterior	Acepta intervención y permite pero no promueve intervenciones. Anticipa cierre de la pauta interactiva
160) Mario: nooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
161) Andrés: a mí sí / un pulpo descubrir	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
162) M: descubrir / un pulpo descubrir / descubrir un pulpo / muy bien	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y valoración	Acepta y valora intervención ofrece modelo reelaborado de discurso
163) Lucas R: descubrir orcas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada (a la pauta apenas premiada)	Participa
164) M: descubrir orcas / bueno a ver / ¿alguien sabe	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva e inicio de pregunta	Acepta intervención y promueve intervenciones pautadas
165) Roberto: descubrir peces	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa
166) M: ¿alguien sabe lo que comen los peces?	Dep.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervenciones pautadas

167)	Alejandro: ((abriendo los brazos)) eso ya lo has dicho / Roberto	Inc.	F	R	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Promueve intervención alternativa
168)	Daniel: sí / tiburoones ((hace el gesto de surcar el mar con el brazo))	Dep.	F	E	Respuesta eficaz y adecuada pero no válida (identificación incorrecta)	Participa
169)	M: ¿alguien sabe lo que comen los peces?	Dep.	I	D	Auto-repetición de la pregunta abierta	Ignora las intervenciones anteriores y promueve intervenciones pautadas
170)	Carmen: comida de peces	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
171)	M: comida de peces / y ¿qué comida es la comida de peces?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
172)	Lucas R: gusanos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
173)	M: ¿son gusanos lo que comen?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
174)	Lucas R: sí / para pescar un pez	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada y aportación de justificación	Participa
175)	M: aah / para pescar un pez se le ponen gusanos / y ¿allí a los peces les echarán gusanos para comer? / ¿qué les echarán / de comida?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve continuidad
176)	Sonia H: pescado	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
177)	M: ¿pescados?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
178)	Sonia H: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
179)	M: o gusanos	Dep.	F	D	Aporta información alternativa	Promueve reflexión e intervenciones
180)	Carmen: noooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
181)	Andrés: son peces pescados ((ríe))	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Juega

182)	M: ah / yo no lo sé / lo que les echarán de comer	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve reflexión e intervenciones
183)	Carmen: los peces son pescados	Inc.	I	E	Aporta información complementaria a la intervención de Andrés	Promueve intervención alternativa de Andrés
184)	M: yo no lo sé lo que les echarán de comer	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Ignora intervenciones de Andrés y Carmen e insiste en promover reflexión e intervenciones
185)	Sonia H: sardinas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
186)	M: ¿sardinas les echarán de comer? / ¿les echarán a todos lo mismo? / ¿les echarán a los pulpos / al pez espada / a las / a todos les echarán lo mismo de comer?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Solicita confirmación y promueve reflexión e intervenciones
187)	Varios: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
188)	Varios: noooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
189)	Andrés: serpiente imaginada	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Juega
190)	M: ((a Iván)) ¿tú crees que no?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención
191)	Iván: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
192)	Andrés: serpiente imaginada	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Juega
193)	M: ¿serpiente imaginada? / ¿qué es eso?	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Solicita confirmación y promueve intervención
194)	Roberto: a los tiburones no les echan	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
195)	Andrés: una serpiente de mar	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

196) Roberto: / porque los tiburones se comen los peces	Dep.	I	E	Continúa aportando información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
197) M: a los tiburones no les echan porque se comen los peces / ah / oye	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y expresión de admiración	Acepta intervención
198) Alejandro: y también las / ballenas / se comen los tiburones	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
199) M: las ballenas	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
200) Carmen: hay serpientes de mar	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
201) M: se comen los tiburones /¿tú crees?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
202) Daniel: sí / y los tiburones se comen a los cangrejos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada y aportación de información complementaria	Participa
203) Lucas R: el que es más grande que el otro / se lo come	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Participa por iniciativa propia
204) M: ah / el que es más grande que el otro se lo come	Dep.	F	R	Expresión de comprensión y hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
205) Daniel: y los tiburones se comen a los cangrejos	Dep.	R	E	Auto-repetición de información complementaria	Participa por iniciativa propia
206) Pablo: hay luchas con los peces	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Participa por iniciativa propia
207) M: ¿y las ballenas entonces comen peces muy grandes? / ¿porque son muy grandes ellas?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión e intervención

208)	Daniel: Paz ((levanta la mano))	Inc.	I	D	Pide	Solicita intervenir
209)	Alejandro: no / porque las ballenas tienen la garganta pequeña	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada y aportación de información complementaria	Participa
210)	Pablo: XXX				Inaudible	
211)	M: ah mira lo que dice Alejandro	Dep.	I	E	Expresión de comprensión y propuesta	Promueve repetición o reelaboración de la intervención de Alejandro
212)	Carmen: serpientes	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
213)	Sonia L: a las ballenas no les echan nada de comer porque están en hueso	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
214)	M: ah / ah / claro / a las ballenas no les tienen que echar nada de comer	Dep.	I	E	Expresión de comprensión y hetero-reformulación asertiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención de Alejandro
215)	Eva: pero porque tienen la garganta muy chiquitina	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (redundante)	Participa por iniciativa propia
216)	M: porque tienen la garganta muy chiquitina / bueno / vamos a ver	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva e inicio de petición	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad
217)	Alejandro: y los XXX pequeñajos	Dep.	I	E	Aporta información complementaria pero no es eficaz	Participa por iniciativa propia
218)	M: yo quiero saber	Nuc.	I	E	Inicia propuesta	Promueve implicación en la actividad
219)	Daniel: y los pulpos / comen cangrejos	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

### **ANÁLISIS DEL INTERCAMBIO 3:**

#### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: Paz abre la participación a todos los niños que soliciten intervenir, pero sin promover, como gestora, la participación de cada uno de ellos. Así, resulta un discurso conjunto gestionado por la maestra, quien trata de integrar las intervenciones que realizan los niños en función de sus preguntas (143 – 146; 149; 151; 162; 164; 166 – 191; 194 – 218), e integra otras aportaciones espontáneas (157; 161; 193).

Control del grupo: Paz opta por promover la implicación de los niños en el discurso de forma que el control del grupo resulte de esa participación: los niños deben adecuarse a una pauta discursiva de formulación de preguntas, de modo que la maestra promueve intervenciones pautadas a partir de la espontaneidad de las aportaciones de los niños, sin que sea necesario explicitar un control.

Presencia constante de la maestra como gestora: Paz apoya constantemente la construcción conjunta del discurso; aunque hay un momento en que media para la interacción entre iguales (211), en otro momento se ha obviado la intervención que un niño dirige a otro (149), que es relevante en el discurso. Por tanto, consideramos que no pone en marcha estrategias específicas dirigidas a favorecer la interacción entre iguales.

#### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: Paz sigue aumentando la objetivación de la lengua oral, cambiando su estrategia: en lugar de hacer explícito un reto comunicativo, plantea un modelo de discurso entre 127 y 133 que en 135 le sirve como ejemplo para obtener nuevas intervenciones adecuadas a la pauta planteada. En 169 recurre a la misma estrategia. Aunque no considera la planificación en este intercambio, implícitamente viene dada desde los anteriores

La pauta de interacción se impone: y resulta visible, sobre todo a través de la negación de la validez de las intervenciones que no se ajustan a ella (144; 153). Sin embargo, la exigencia de adecuación a la pauta planteada – formular preguntas -, termina por admitir la deriva del discurso hacia una pauta emergente dada por los niños – dar respuesta a las preguntas - (162; 169 – 219).

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Paz se mantiene en el respeto al mundo posible infantil y sus particularidades expresivas, como muestra la flexibilidad con la que admite la deriva de la pauta de intervención.

### **Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Paz presenta modelos de discurso (127; 133; 166).

La mediación está orientada a la experimentación comunicativa: la maestra plantea un reto a los niños: intervenir de forma eficaz y adecuada a la pauta comunicativa propuesta (135), de modo que promueve y facilita intervenciones eficaces y adecuadas (135, 140, 151, 153, 159, 166, 169) y no acepta las que no lo son (144; 153), aunque se preocupa de mantener la motivación para la participación negociando con los niños (146 – 151; 161 – 162) hasta llegar a adaptarse al discurso emergente (169 – 219).

La maestra se muestra como oyente cualificada: no acepta inmediatamente las intervenciones de los niños sino que exige que sean adecuadas a la pauta dada, no aceptando las que no lo son (144; 153).

Transcripción del intercambio 4 [ Maestra - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
220) M: vale / bueno / vamos a ver / tenemos ahora / que pensar cada uno / una pregunta / cada uno vamos a pensar una pregunta / que le vamos a hacer cuando vayamos al museo / a la chica que nos va a llevar / por todo el museo / Mario / a ver / tenemos que pensar una pregunta	Nuc.	I	E	Propone acción	Promueve reflexión y planificación
221) Mario: eeh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
222) M: / no / no me la digas / de momento la vamos a pensar / qué le vamos a preguntar / del museo / a la guía que nos lleve por ahí por todo el museo / enseñándonos	Dep.	F	E	Propone acción	Promueve reflexión y planificación
223) Lucas R: si hay ang / si hay / si hayyy / anguilas	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia



224) M: ah / tú le vas a preguntar si hay anguilas / muy bien / él ya tiene / una pregunta / otra diferente / otra diferente / <i>sch</i> ((sube la voz por encima de las de los niños que hablan a la vez)) / él va a preguntar si hay anguilas / espera ((a Roberto)) / levanta el dedo / tú que le quieres preguntar Eva	Dep.	F I	R D	Expresión de comprensión, hetero-reformulación asertiva, valoración e información metadiscursiva. Ordena y dirige pregunta focalizada a Eva	Acepta y valora la intervención, promueve respeto por las normas de la actividad y promueve nueva intervención pautada
225) Eva: y yo si hay pulpos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
226) M: tú le vas a preguntar si hay pulpos	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
227) Daniel: y yo si hay tiburones	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia en función de la pauta que ha funcionado
228) M: muy bien / Sonia / qué le va a preguntar ((se lleva a Andrés de la mano al perchero; consigue el silencio y que todos levanten la mano para hablar))	Dep.	F	R D	Aporta valoración positiva y realiza una acción que funciona como una orden	Acepta intervención, promueve nueva intervención pautada y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
229) Daniel: yo si hay tiburones	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
230) Sonia H: yo si hay caballitos de mar	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
231) M: tú le vas a preguntar si hay caballitos de mar	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
232) Iván: yo le voy a preguntar XXX	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia

233)	M: Daniel / ((a Iván)) levantas el dedo / ((a Daniel)) tú qué le quieres preguntar	Dep.	F I	R D	Designa, ordena y pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención pautada
234)	Daniel: si si hay tiburones	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
235)	M: si hay tiburones / ¿en dónde?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve continuidad
236)	Varios: en el museo marítimo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
237)	M: ah / en el museo marítimo / muy bien	Dep.	F	R	Expresa comprensión, hetero-repetición asertiva y valoración	Acepta y valora intervención
238)	Sonia L: XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Trata de participar
239)	Pablo: ((alto e interrumpiendo)) yo le voy a decir que si hay / que si hay	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
240)	M: ((a Pablo)) sch / no / levantas el dedo / que está hablando otro niño / ((a Sonia L)) dime	Dep.	F I	R D	Ordena, aporta información metadiscursiva y ordena a Sonia L	Rechaza intervención y promueve respeto por las normas de la actividad. Promueve intervención pautada
241)	Sonia L: si / si hay delfines	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
242)	M: tú quieres preguntar si hay delfines	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
243)	Alejandro: ((a Sonia L)) no / yo fui y no hay delfines	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
244)	M: ¿y Lucas López?	Dep.	I	D	Designa	Promueve intervención pautada
245)	Lucas L: si hay ballenas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

246)	M: ¿tú que le quieres preguntar si hay ballenas?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
247)	Lucas L: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
248)	M: ¿sí? / ¿si hay ballenas de verdad?	Dep.	I	D	Doble hetero-reformulación interrogativa	Promueve reflexión y solicita confirmación
249)	Lucas L: esqueletos ((asiente con la cabeza))	Dep.	I	E	Aporta información correctiva de forma parcialmente eficaz (no establece la coherencia) y adecuada	Participa
250)	M: tú / pero tú qué le quieres preguntar a la chica	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta previa	Promueve reelaboración de la intervención
251)	Lucas L: que si hay ballenas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
252)	M: que si hay ballenas / muy bien / y Rafael qué quiere preguntar	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva, valoración y pregunta focalizada dirigida indirectamente a Rafael	Acepta intervención y promueve nueva intervención pautada
253)	Alejandro: de esqueleto	Inc.	R	E	Aporta información complementaria respecto de la intervención de Lucas L de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
254)	Rafael: si hay tiburones	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
255)	M: si hay tiburones / y Pablo qué quiere preguntar	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada dirigida indirectamente a Pablo	Acepta intervención y promueve nueva intervención pautada
256)	Pablo: que si hay tiburones / tiburones / tiburones / tiburones de espada	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa
257)	M: ¿tiburones de espada? / ¿son tiburones de espada? /	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación

258) Eva: vamos a ir / por la tarde o por la mañana	Inc.	I	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
259) M: por la mañana vamos a ir / ¿Sara qué quiere preguntar?	Inc. Dep.	R I	E D	Respuesta eficaz y adecuada y pregunta focalizada dirigida indirectamente a Sara	Ofrece modelo de discurso y promueve intervención pautada
260) Sara: si hay caballitos de mar	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
261) M: si hay caballitos de mar / y ¿Carmen qué quiere preguntar?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada dirigida indirectamente a Carmen	Acepta intervención y promueve nueva intervención pautada
262) Carmen: si hay ser	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
263) M: / ay mira ((a Lucas L. y Rafael que están jugando)) / esperar por favor que no hemos acabado / Carmen	Inc. Dep.	I F	E D	Ordena y designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención
264) Carmen: si hay serpientes de mar	Dep.	R	E	Auto-reformulación de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
265) M: si hay serpientes de mar / ¿y Roberto? / ¿qué quieres preguntar tú?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada dirigida indirectamente a Roberto	Acepta intervención y promueve nueva intervención pautada
266) Roberto: que si hay peces de espadas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
267) M: que si hay peces de espada / y Alejandro ¿qué quiere preguntar?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada dirigida indirectamente a Alejandro	Acepta intervención y promueve nueva intervención pautada
268) Alejandro: que / si hay /	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
269) Sonia H: ¿estrellitas de mar?	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
270) M: si hay qué	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve repetición o reelaboración de la intervención

271)	Sonia H: estrellitas de mar	Dep.	F	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
272)	M: a ver	Dep.	I	E	Inicia petición	Inicia promoción de reflexión
273)	Alejandro: cangrejos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
274)	M: si hay cangrejos / ((a Iván)) y tú ¿qué quieres preguntar?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada dirigida a Iván	Acepta intervención y promueve nueva intervención pautada
275)	Iván: a ver si hay caracoles de mar	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
276)	M: si / a ver si hay caracoles de mar / muy bien	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y valoración	Acepta y valora intervención
277)	((interrupción porque entra el bedel))					
278)	M: bueno / pues mirad / os voy a dar a cada uno / un papelito / así ((lo muestra))	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve acción
279)	Lucas L: de sandía	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (no coherente) y adecuada (no pertinente)	Juega
280)	Varios: ((ríen)) de sandía	Inc. Dep.	F	R	Hetero-repetición exclamativa	Juegan

281) M: un papelito / en este papelito / cada uno va a poner lo primero de todo / va a poner aquí su nombre / y después tiene que escribir / qué quiere preguntar / a la chica del museo / porque ahoraaa lo tenéis aquí en la cabeza / pero a lo mejor cuando vayamos se nos olvida / entonces lo vamos a apuntar aquí / cada uno me ha dicho una cosa que quiere preguntar	Dep.	I	E	Propone	Promueve acción
282) Andrés: ((que sigue en el perchero)): yo no	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
283) M: pues ahora / no te voy a preguntar ahora / tú te quedas ahí / ahora tenemos que escribir aquí qué es lo que vamos a preguntar a la chica / ¿os acordáis bien de lo que ibais a preguntarle?	Inc. Dep.	R	D	Aporta información conclusiva a la intervención de Andrés y dirige pregunta cerrada al grupo	Promueve implicación en la actividad respeto por sus normas y promueve intervenciones
284) Sonia H: Síííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (grita)	Participa
285) M: ¿sí? / ¿seguro?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa (modalizada)	Solicitud de confirmación
286) Todos: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
287) M: pues cada uno tiene que escribir / su pregunta	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva	Promueve acción
288) Sonia H: vale	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

289) M: con su nombre para que no se nos olvide / ¿vale? / y el día que vayamos allí llevamos las preguntas / y cuando veamos a la chica / pues le decimos a ver te queremos preguntar una cosa / ¿de acuerdo?	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva, propone y realiza pregunta cerrada	Promueve acción y cierra secuencia
--	------	---	---	---	------------------------------------

#### ANÁLISIS DEL INTERCAMBIO 4:

##### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: Paz tiende a imponer una gestión radial, puesto que pide una contribución de cada niño (220). Sin embargo, el hecho de que sea un requisito levantar la mano para hablar, aunque es positiva porque exige un comportamiento reflexivo y responsable, no garantiza que la maestra dé la palabra a todos. Por otro lado, la maestra no se detiene en las intervenciones individuales de los niños, no demanda continuidad, sino que las acepta rápidamente integrándolas en un discurso común. De este modo, podemos hablar de una tendencia hacia una gestión radial, pero no de su aplicación sistemática.

Control del grupo: Paz se mantiene en su opción de promover la implicación de los niños en el discurso de forma que el control del grupo resulte de esa participación, pero en este intercambio necesita imponer el control, primero implícitamente al llevar a un niño al perchero (228), y posteriormente de forma explícita indicando que deben respetar las normas de la actividad (233, 240, 263).

Presencia constante de la maestra como gestora: Paz apoya constantemente la construcción conjunta del discurso; no se observan estrategias específicas dirigidas a favorecer la interacción entre iguales.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: Paz objetiva la necesidad comunicativa que va a generar las intervenciones de los niños considerando la planificación (220, 222), pero su objetivo está ligado a la planificación de un texto escrito, no a la práctica de la oralidad (278 – 289).

La pauta de interacción se impone: y es admitida por los niños desde el principio (220 - 224). Genera intervenciones que se mantienen en esa pauta, puesto que ha sido aceptada (225; 227; 229; 230; 234; 241; 245; 251; 254; 256; 260; 264; 271; 274; 275). La maestra admite la adecuación mínima a esa pauta, de modo que en lugar de realizar preguntas diversas que respondan a sus intereses, los niños se mantienen en una única pauta posible, que configura una enumeración. Paz se implica para que los niños diversifiquen sus aportaciones y respeten la adecuación (224), y llega a conseguirlo (234 – 237; 245 – 251).

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Paz se mantiene en el respeto al mundo posible infantil y sus particularidades expresivas, como muestra la flexibilidad con la que admite la deriva de la pauta de intervención.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Paz ofrece algunos modelos de discurso pero siempre a partir de reformulaciones de las intervenciones infantiles, dirigidas a aumentar su adecuación (226, 231, 242, 246). En otros muchos casos, sin embargo, se limita a aceptar las aportaciones de los niños sin reformularlas (252, 255, 261, 265, 267, 276).

La mediación está orientada a la experimentación comunicativa: la maestra plantea un reto a los niños: deben intervenir de forma eficaz y adecuada a la pauta comunicativa propuesta y negociada (220 - 224), para lo que promueve intervenciones pautadas (228, 233, 240, 244, 252, 255, 259, 261, 265, 267, 274) y exige la continuidad o la reelaboración de las intervenciones para explicitar su adecuación (235, 250).



La maestra se muestra como oyente cualificada: Paz es algo más que una mera receptora, puesto que aunque acepta mediante repetición varias de las intervenciones infantiles (252, 255, 261, 265, 267, 276), también ofrece algunos modelos de discurso a partir de las intervenciones de los niños (226, 231, 242, 246) dirigidos a la mejora de la adecuación infantil a la pauta discursiva.

## **CASO 1: SESIÓN 2**

**CASO 1: SESIÓN 2**

**CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD.**

**Situación:** Sentados en corro en el lugar habitual de reunión del aula.

**Grupo:** 21 niños de los 22 que constituyen el grupo de 4 años del colegio.

**Maestra:** Una maestra (M) se encarga de la gestión de la sesión.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** La Asamblea, que se desarrolla al final de la mañana, es independiente del desarrollo del PT. Está clara su naturaleza verbal, y se dan fórmulas de apertura y cierre, aunque con más claridad el inicio que el final.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** La sesión se dirige a celebrar el cumpleaños de una de las niñas, y a continuación se crea una conversación improvisada que la maestra respeta. Así, la Asamblea refuerza la estructura del grupo y promueve el desarrollo de la capacidad de expresarse en público.

**Secuencia 1: el cumpleaños de Ana. (Intercambios 1 - 22)**

Transcripción del intercambio 1 [M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
1) M: a ver / nos tenemos que sentar / cada uno en nuestro sitio ((están jugando pero se van sentando))	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
2) M: bueno a ver // bueno // cinco de mayo / cumpleaños de Ana	Nuc.	I	E	Aporta información referencial	Promueve implicación en la actividad

3)	Andrés: cinco de mayo / cumpleaños de Ana	Inc.	I	E	Hetero-repetición asertiva	Juega
4)	M: cumpleaños de Ana / tenemos la tarta / vamos a ver / si está bien / las velas que hemos puesto / a ver si están bien puestas / ¿tú cuántos años cumples?	Dep.	I	D	Pregunta didáctica dirigida a Ana	Promueve intervención pautada
5)	Ana: cinco	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
6)	M: cinco / vamos a ver si están bien las velas	Dep.	F	E D	Hetero-repetición asertiva y pregunta didáctica	Acepta intervención, promueve implicación en la actividad y acción (contar)
7)	Todos: una / dos / tres / cuatro / y cinco	Dep.	R	E	Acción esperada	Participan
8)	M: ¿falta alguna?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
9)	Ana: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
10)	M: no / está completo / pues vamos a ver / a encenderlas / vamos a ver / una / dos / tres / me voy a quemar los dedos / tres	Dep.	F I	E	Hetero-reformulación asertiva y aporta información complementaria	Ofrece modelo reelaborado de discurso y aporta modelo de discurso
11)	Andrés: te falta otra	Inc.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
12)	Lucas R: tres años / tienes ((ríe))	Inc.	I	E	Aporta información alternativa también opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
13)	M: ¿tienes tres?	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa dirigida a Ana	Solicita confirmación
14)	Ana: no	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

15)	M: no / tres / cuatro / cinco	Inc. Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva y aporta información conclusiva	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad
16)	Lucas R: y seis	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Promueve intervención de M
17)	M: y ya tenemos nuestra tarta	Dep.	F	E	Continúa aportando información conclusiva	Promueve implicación en la actividad
18)	Lucas R: seis tiene	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Promueve intervención de M
19)	M: no / y ahora espera que tiene que pensar su deseo	Dep.	F I	E	Niega intervención anterior y aporta información metadiscursiva	Rechaza intervención y promueve implicación en la actividad y planificación
20)	Andrés: a que / a que no tiene seis años	Inc.	I	E	Aporta información opuesta a la dada por él mismo previamente	Participa por iniciativa propia - Juega
21)	M: cierra los ojos / cierra los ojos / °(dejad que piense / en su deseo / XXX)° / ¿ya?	Dep.	F	D	Ordena y pregunta metadiscursiva	Promueve implicación en la actividad y promueve planificación
22)	Ana: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
23)	M: venga prepárate / uno dos / y tres					
24)	Ana: ((sopla))					
25)	Todos: bieeeen					
26)	((cantan cumpleaños feliz))					

Transcripción del intercambio 2 [M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
27) M: bueno a ver ahora nos tenemos ((van corriendo a encender luces y subir persianas)) nos tenemos que poner juntitos / esperad / esperad / dónde vais / Andrés/ eh eh eh / Andrés / Clara / pero bueno	Nuc. Inc.	I	E D	Inicia aportación de información complementaria pero interrumpe para requerir acción	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
28) Daniel: todavía no	Inc. Dep.	I	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Facilita la realización de la acción
29) M: a ver / ¿queréis hacer el favor de sentaros? / todavía no / ¿le habéis dicho el deseo cada uno? / ¿le habéis dicho algo? / pues ¿dónde vais? / a ver / nos tenemos que poner juntitos / en el corro	Inc. Nuc.	F I	E D	Ordena, hetero-repetición asertiva de la intervención de Daniel, aportación de información explicativa y orden	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
30) Pablo: de la manita	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

<p>31) M: de la manita / dame la mano / bien juntitos / sch sch / y ahora / todo el mundo tiene que pensar / su buen deseo para ella / ¿eh? / a ver qué le vamos a decir / precioso / no / primero cerramos los ojos / ponemos las manos juntas °(y lo pensamos todo muy fuerte fuerte)° / scccchhhh / y ahora ya soltamos la mano / y ¿ya lo tenemos? //</p>	<p>Dep.</p>	<p>F I</p>	<p>E D</p>	<p>Hetero-repetición asertiva, aporta información metadiscursiva y dirige una pregunta cerrada</p>	<p>Acepta intervención, promueve reflexión y planificación y promueve intervención pautada</p>
---	-------------	----------------	----------------	--	--

**ANÁLISIS DE LOS INTERCAMBIOS 1 Y 2:**

**Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: Paz organiza los turnos de palabra en función del avance del discurso conjunto, no hay una preocupación por que todos los niños participen. En estos dos intercambios este hecho no es relevante porque no interesa la participación de los niños, sino la motivación.

Control del grupo: es impuesto por la maestra, pero cuenta con una motivación alta.

Presencia constante de la maestra como gestora: en estos dos intercambios no es relevante observar el grado de autonomía concedido a los niños, puesto que se dirigen a despertar su motivación. sólo observamos la mediación de Paz en 13, pero durante el resto de los intercambios no hay opción para promover la interacción entre iguales.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: no se objetiva en estos intercambios, aunque en 2 Paz propone la planificación de las intervenciones que van a configurar los intercambios 3 – 21. Esta oportunidad de planificación está muy ligada a la afectividad del grupo (31).

La pauta de interacción es resultante: la interacción emerge espontáneamente a partir de la presentación de la situación de comunicación por parte de la maestra (2). Se trata de una pauta conocida por los niños, en la que se implican exigiendo su respeto (28, 30), de modo que se cumple. El protagonismo corresponde a la maestra.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: no hay opción de valorarlo por las pocas intervenciones de los niños.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro o no de modelos de discurso: no hay opción de valorar este aspecto, puesto que Paz no promueve intervenciones infantiles, sólo apunta la planificación dirigida a los próximos intercambios.

Orientación de la mediación: no hay opción de valorar este aspecto, puesto que la maestra no está promoviendo intervenciones infantiles. Sólo hay una anticipación del contexto del reto comunicativo frente al que se situarán durante el desarrollo posterior de la secuencia.

Rol de la maestra: no hay opción de valorar este aspecto, puesto que Paz no promueve intervenciones infantiles y por tanto no debe valorarlas.

Transcripción del intercambio 3 [M- Iván, respecto de Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
32) M: Iván ¿ya has pensado algo bonito para decirle? / a ver / dile a Ana	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervencion pautada
33) Iván: que voy a jugar siempre con ella	Dep.	R	E	Intervención eficaz y parcialmente adecuada (no se dirige a Ana)	Participa



34)	M: ¿te parece bien?	Dep.	F	D	Dirige pregunta focalizada a Ana	Promueve intervención derivada de la de Iván
35)	Ana: ((asiente))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
36)	M: muchas gracias Iván	Dep.	F	E	Hetero-reformulación de la respuesta dada por Ana	Ofrece modelo reelaborado de discurso

Transcripción del intercambio 4 [M – Lucas R, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
37)	M: a ver ((a Lucas R))	Nuc.	I	D	Designa	Promueve nueva intervención dando por consabido el procedimiento
38)	Lucas R: que / que tiene los ojos bonitos	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada (a la pauta que ha sido admitida en el intercambio anterior)	Participa
39)	M: precioso / hale / pero qué bonito te lo ha dicho/ ¿no le das las gracias?	Dep.	F	R D	Aporta valoración positiva y requiere acción	Promueve intervención pautada de Ana
40)	Ana: ((asiente mirando hacia M))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (debería agradecer directamente a Lucas R)	Participa
41)	M: gracias Lucas (...)	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva	Ofrece modelo reelaborado de discurso

Transcripción del intercambio 5 [M – Jorge, respecto de Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
42) M: (...) a ver Jorge	Nuc.	I	D	Designa	Promueve nueva intervención dando por consabido el procedimiento
43) Jorge: que le voy a / que le voy a invitar a mi casa todo el rato que quiera	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
44) M: eh qué suerte / qué bien / muchas gracias (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración positiva, agradece	Ofrece modelo reelaborado de discurso

Transcripción del intercambio 6 [M – Clara, respecto de Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
45) M: (...) Clara	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
46) Clara: que tiene la nariz muy bonita	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
47) Ana: ((ríe))	Dep.	F	E	Ríe	Participa
48) M: mmmh / le ha gustado / ¿eh? / muchas gracias Clara (...)	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva y agradece	Ofrece modelo reelaborado de discurso

Transcripción del intercambio 7 [M – Pablo, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
49)	M: (...) a ver Pablo	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
50)	Pablo: que tienes / que tiene la lengua muy preciosa	Dep.	R	E	Intervención eficaz y parcialmente adecuada (sigue pauta anterior, más que ser una aportación pertinente)	Participa
51)	M: tiene la lengua muy preciosa	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
52)	Varios: ((risas))	Dep.	F	E	Ríen	Participan
53)	M: muy bien (...)	Dep.	F	E	Aporta valoración	Acepta intervención (escolar)

Transcripción del intercambio 8 [M – Alejandro, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
54)	M: (...) a ver Alejandro	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
55)	Alejandro: que siempre voy a jugar con ella	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
56)	M: siempre va a jugar contigo	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención

57)	Pablo: que voy a jugar con ella	Inc.	R	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos y es redundante)	Participa por iniciativa propia
58)	M: muy bien / muy bien Pablo / y Alejandro / gracias (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración positiva dirigida a las dos intervenciones anteriores y agradece	Acepta intervenciones y ofrece modelo reelaborado de discurso

Transcripción del intercambio 9 [M – Roberto, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
59)	M: (...) a ver Roberto / sch / Roberto / sch sch / oye / a Roberto no le dejáis decirlo porque estáis hablando / a ver Roberto / dinos	Nuc.	I	D	Designa, aportando información metadiscursiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, y nueva intervención dando por consabido el procedimiento
60)	Roberto: que va jugar siempre / con ella	Dep.	R	E	Intervención no eficaz (incorrección en cohesión) y adecuada	Participa
61)	M: siempre contigo va a jugar / sch / ((a Pablo, que susurra algo)) tu turno ya pasó / muy bien / ((a Ana)) ¿le dices algo a Roberto?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación correctiva, orden, aportación de información metadiscursiva, valoración positiva y pregunta cerrada dirigida a Ana	Ofrece modelo reelaborado de discurso, rechaza una segunda intervención fuera de turno de Pablo, y facilita intervención pautada de Ana
62)	Ana: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
63)	M: ¿qué le dices?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
64)	Ana: gracias	Dep.	R	E	Agradece	Participa

Transcripción del intercambio 10 [M – Alberto, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
65)	M: a ver Alberto	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
66)	Alberto: que / voy a jugar / siempre con ella	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
67)	M: qué bien / qué contenta se está poniendo Ana ¿eh? (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración positiva, información metadiscursiva y designa	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 11 [M – Lucas R, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
68)	M: (...) a ver Eva	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
69)	Eva: y que la quiero mucho	Dep.	R	E	Intervención parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
70)	M: ooh / qué bien Ana / que te quiere mucho muy bien	Dep.	F	R	Aporta valoración positiva y hetero-reformulación asertiva	Acepta y valora intervención
71)	Pablo: XXXX	Inc.	R	E	Inaudible	Trata de participar

72) M: no / tu turno ya pasó / ahora van a decir los demás (...)	Inc.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Rechaza intervención, promueve implicación en la actividad y respeto por las normas
--	------	---	---	-----------------------------------	---

Transcripción del intercambio 12 [M – Sonia H, respecto de Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
73) M: (...) / Sonia	Nuc.	I	D	Designa	Promueve nueva intervención dando por consabido el procedimiento
74) Sonia H: que / que la voy a invitar todos los días que quiera / a mi cumple	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
75) M: todos los días que quiera a tu cumple	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
76) Clara: todos los días no / en su cumple	Inc.	F	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
77) M: en tu cumple / claro / todos los días no / en tu cumple	Inc. Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y expresión de acuerdo	Acepta la intervención previa
78) Julio: y cuando sea una vez / otra vez otra vez	Inc. Dep.	F	E	Aporta información explicativa de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa por iniciativa propia
79) M: cuando sea otra vez otra vez otra vez / cada vez que cumpla / muy bien	Inc. Dep.	F	R E	Hetero-reformulación asertiva y expresión de acuerdo	Acepta y valora intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso

Transcripción del intercambio 13 [M – Sonia L, respecto de Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>		<u>Función didáctica</u>	
80) M: ((dirige su mirada a Sonia L, que está sentada al lado de Sonia H))	Nuc.	I	D	Acción no verbal		Promueve nueva intervención dando por consabido el procedimiento	
81) Sonia L: ((ante la mirada de M)) que yo quiero invitarte a mi casa cuando / todos los días que quiera	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada (a la pauta prevista inicialmente)		Participa	
82) M. oye / qué bien / muy bien Ana / gracias ¿no? / ¿no le decimos nada? (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración positiva, agradece, dirige pregunta cerrada a Ana		Acepta y valora intervención y promueve intervención pautada	

Transcripción del intercambio 14 [M – Mario, respecto de Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>		<u>Función didáctica</u>	
83) M: (...) Mario / ¿has pensado algo?	Nuc.	I	D	Dirige pregunta metadiscursiva a Mario		Promueve implicación de Mario en la actividad	
84) Mario: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada		Participa	
85) M: a ver / dile	Dep.	F	D	Ordena		Promueve intervención pautada	
86) Mario: ((mirando hacia abajo)) que tiene una nariz bonita	Dep.	R	E	Intervención parcialmente eficaz (se oye mal) y adecuada		Participa	

87)	M: que tiene ((balbucea)) / ¿tú crees que se lo podemos decir así? / ((habla sin vocalizar)) tiene una nariz bonita	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva dirigida a Mario	Promueve reelaboración del discurso
88)	Clara: que tiene / unos dientes bonitos	Inc.	R	E	Aporta respuesta alternativa de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
89)	M: pero no / él le puede decir lo que quiera / pero mírale a los ojos	Inc. Dep.	F	D	Aporta información explicativa e información metadiscursiva	Rechaza intervención de Clara y facilita reelaboración del discurso
90)	Mario: que tiene la nariz bonita	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
91)	M: claro / Ana / tienes una nariz preciosa	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-reformulación asertiva	Ofrece modelo reelaborado de discurso
92)	Clara: y tiene el pelo bonito	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
93)	M: pero a ella / muy bien / a ver / sch sch (...)	Inc.	F	E	Aporta información metadiscursiva y valora	Facilita la reelaboración del discurso para que se adecuen a una pauta no explícita – y hasta ahora apenas utilizada - de interacción.

Transcripción del intercambio 15 [M – Lucas L, respecto de Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
94) M: (...) ¿Lucas López?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve nueva intervención dando por consabido el procedimiento



95)	Lucas L: que la quiero mucho	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
96)	M: que te quiere mucho	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
97)	Alejandro: se me ha caído otra vez el diente	Inc.	I	E	Aporta información de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos y no es pertinente)	Participa por iniciativa propia
98)	M: qué suerte / muchas...	Dep.	F	E	Expresa admiración y comienza a agradecer	Facilita intervención pautada de Ana
99)	Ana: gracias	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
100)	M: gracias (...)	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

Transcripción del intercambio 16 [M – Andrés, respecto de Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
101) M: (...) Andrés/ venga	Nuc.	I	D	Designa	Promueve nueva intervención ágil, dando por consabido el procedimiento
102) Andrés: eh / que voy a jugar siempre con ella	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
103) M: muy bien / pues dile / Ana / yo voy a jugar siempre contigo / tú díselo a ella	Dep.	F	R D	Aporta valoración positiva y ordena	Acepta intervención pero promueve su reelaboración para el logro de la adecuación a una pauta que implícitamente comienza a funcionar
104) Andrés: yo siempre voy a jugar contigo	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada a la pauta implícita	Participa

105)	M: mmm / ¿estás contenta?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada a Ana	Promueve intervención
106)	Ana: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
107)	M: muy bien (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración positiva	Valora intervención

Transcripción del intercambio 17 [M – Julio, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
108)	M: (...) a ver Julio	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
109)	Julio: que voy a jugar siempre con ella	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
110)	M: está diciendo / a ver / Julio	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
111)	Julio: voy a jugar con ella	Dep.	R	E	Auto-reformulación de la respuesta eficaz y adecuada anterior	Participa
112)	M: díselo	Dep.	F	D	Orden	Promueve reelaboración del discurso para el logro e la pauta interactiva implícita
113)	Julio: que voy a jugar contigo siempre	Dep.	R	E	Auto-reformulación eficaz y adecuada	Participa

114)	M: ah eso es / muy bien / voy a jugar contigo siempre / a ver Rafael	Dep. Inc.	F I	R D	Aporta valoración positiva y hetero-repetición asertiva, designa	Acepta y valora intervención, promueve nueva intervención dando por consabido el procedimiento
115)	Julio: y a veces al fútbol	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (alarga su turno cuando se había acabado)	Participa por iniciativa propia
116)	M: ¿a veces al fútbol?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
117)	Julio: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
118)	M: aha / y ¿le gusta jugar a ella al fútbol?	Dep.	F I	D	Expresa acuerdo y realiza pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
119)	Julio: ((encoge los hombros))	Dep.	R	E	Respuesta o verbal eficaz y adecuada	Participa
120)	Ana: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
121)	M: ¿no sabes? / pues se lo tendrás que preguntar / ¿no?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulacion interrogativa y propuesta	Solicita confirmación y promueve intervención pautada
122)	Juan: ha dicho que no	Inc.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
123)	M: ha dicho que no / pues entonces a otra cosa / ¿no? (...)	Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva, aportación de información conclusiva	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 18 [M – Rafael, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
124)	M: (...) Rafael / te toca a ti / a ver qué le dices	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención pautada de Rafael
125)	Rafael: ((rápido)) que voy a jugar siempre con ella	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
126)	M: no te entendí / perdona	Dep.	F	D	Aporta información metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención
127)	Julio: que va a jugar siempre con ella	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva de la respuesta eficaz y adecuada de Rafael	Facilita la comprensión de M
128)	M: ¿tú le has entendido? / ¿sí? / ¿qué te ha dicho?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada a Ana	Promueve intervención pautada
129)	Ana: que va a jugar conmigo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
130)	M: muy bien (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración positiva	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 19 [M – Juan, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
131)	M: (...) Juan	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento

132) Juan: que voy a jugar contigo / y que estás como una princesa	Dep.	R	E	Intervención parcialmente eficaz y adecuada a la pauta inicial	Participa
133) Ana: ((ríe))	Dep.	F	E	Ríe	Participa
134) M: pero bueno / que estás como una princesa / se nos ha olvidado ponerte la corona / bueno ahora te la ponemos / va a jugar contigo y estás como una princesa / muy bien / muy bien / qué suerte	Dep.	F	R E	Expresa admiración, hetero-repetición asertiva, aporta información complementaria y auto-repetición de la hetero-repetición asertiva, aporta valoración y expresión de admiración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 20 [M-Carmen, respecto de Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
135) M: a ver Carmen / <i>sch sch sch</i>	Nuc.	I	D	Designa y ordena	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento, promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
136) Carmen: que la voy a invitar siempre a mi cumple	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
137) M: que la va a invitar siempre a su cumple / hala / cuántos cumpleaños vas a tener / ¿no? / que te van a invitar todos al cumpleaños	Dep.	F	R E	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información conclusiva	Acepta intervención

Transcripción del intercambio 21 [M – Daniel, respecto de Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
138)	M: a ver Daniel / qué le dices tú a Ana	Nuc.	I	D	Designa y dirige pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
139)	Daniel: queeee / que está muy guapa	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
140)	M: ay mira	Dep.	F	E	Expresa admiración	Acepta y valora intervención
141)	Ana: ((ríe))	Dep.	R	E	Ríe	Participa
142)	Todos: ((ríen))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
143)	M: que está muy guapa / muy bien / ah / escucha / ((a Daniel)) ¿qué le has dicho?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, valoración y pregunta focalizada	Acepta y valora intervención y promueve repetición de la intervención
144)	Daniel: que está muy guapa	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
145)	Julio: que está muy guapa	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
146)	Andrés: que está muy guapa	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
147)	Ana: XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Participa
148)	M: ¿qué le dices tú?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita intervención pautada (normas educación)
149)	Ana: muchas gracias	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

150)	M: muchas gracias (...)	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
------	-------------------------	------	---	---	----------------------------	---------------------

Transcripción del intercambio 22 [M –Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
151) M: (...) / bueno / y yo / yo también le / yo también le voy a decir / que te deseo / te deseo / que seas siempre / muy feliz / y que lo pases muy bien / porque eres una niña / muy guapa / muy alegre / y muy simpática	Nuc.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Ofrece modelo elaborado de discurso
152) Todos: ((ríen))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
153) M: muy bien (...)	Dep.	F	R	Expresa valoración	Cierra intercambio
154) M: (...) bueno / pues ahora / scch	Nuc.	I	E	Comienza a aportar información complementaria	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
155) Pablo: ¿y Rafael? / ¿y Rafael?	Inc.	I	D	Realiza pregunta metadiscursiva de forma eficaz y parcialmente adecuada (interrumpe)	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
156) M: Rafael ya habló / Pablo / ahora le vamos a poner la corona / y nos reparte las golosinas / a ver / ahora sí que encendemos / y nos reparte las golosinas / que ha traído / a ver	Dep.	R I	E	Responde de forma eficaz y adecuada y aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
157) ((se reparten las golosinas)) (...)					

### **ANÁLISIS DE LOS INTERCAMBIOS 3 - 22:**

#### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: Paz organiza la participación de forma radial. Cada niño tiene la oportunidad de intervenir, siguiendo el orden del corro, independientemente de lo que hayan aportado el resto de los compañeros. Dadas las características de la secuencia, la gestión radial es significativa. Además, en los intercambios 8, 12, 14 y 17 Paz muestra una tendencia a flexibilizar la gestión radial de los turnos, puesto que admite las intervenciones de más niños de los implicados (líneas 57, 76, 78, 92, 122). En particular, en el intercambio 12 las aportaciones de Clara y Julio enriquecen notablemente el discurso puesto que reaccionan ante una posible falta de eficacia de la niña que está ocupando su turno de palabra, Sonia H. En los casos de los intercambios 9, 11, 15, 18 y 21, Paz no admite intervenciones ajenas al turno de palabra, pero sólo las rechaza explícitamente cuando se trata de un niño que insiste en intervenir (Pablo, en la línea 61 del intercambio 9 y en la 71 del intercambio 11, que además ha intervenido fuera de turno previamente en el intercambio 8, línea 57, siendo aceptado). En el último intercambio, la maestra asume su turno en función de la lógica radial que se ha seguido.

Control del grupo resultante: Este rasgo se mantiene durante toda la secuencia. Paz sólo debe hacer explícitas las normas en los intercambios 9 y 11, líneas 59, 61 y 72, puesto que los niños se controlan como resultado de la motivación.

Grado de concesión de autonomía a los niños: las características de la secuencia provocan varias veces la mediación de Paz entre cada niño implicado en el intercambio y la receptora de la felicitación, Ana, de modo que los niños tienen la oportunidad de ir adquiriendo habilidades de gestión autónoma del discurso conjunto. Las características de esta mediación varían, puesto que puede consistir en que Paz pida a la receptora que dirija una respuesta al niño (intercambios 3, 4, 9, 15, 16, 21), que Paz asuma el rol de Ana y ofrezca un modelo de agradecimiento por la felicitación (intercambios 5, 6, 7), que Paz reformule la intervención que dirigen a Ana de forma indirecta convirtiéndola en directa (intercambios 8, 9, 11, 14), o bien que exija la reformulación al niño que interviene para adecuarse a la pauta de felicitación dirigida a Ana (intercambios 14, 16, 17). En 12 y en 17 se da también otro tipo de mediación: la niña que interviene lo hace de forma eficaz y adecuada, puesto que se dirige a



Ana. La mediación se produce en este caso entre la niña que interviene y otros niños ajenos en principio al intercambio, que matizan significativamente la intervención dada. Paz acepta explícitamente estas intervenciones, valorando así la interacción entre iguales cuando es significativa. En 18 la mediación se produce por falta de comprensión.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: está objetivada desde el intercambio 2, en que se propone planificar el discurso: cada niño debe expresar un “buen deseo” dirigido a Ana, lo que implica ser eficaz y adecuado respecto de la situación de comunicación generada. No hay más menciones a la necesidad de pensar antes de hablar.

La pauta de interacción es impuesta: Paz marca la necesidad de acogerse a la pauta de interacción dada, pero se adapta las características de las intervenciones de los niños. A veces admite la falta de adecuación (intercambio 10), otras media, adoptando el rol de alguno de los dos niños, para evitarla (intercambios 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 21) y en ocasiones exige reelaboración (intercambios 14, 17). En los intercambios 13 y 19 los niños que intervienen se adecuan a la pauta de interacción dada, y Paz no lo celebra explícitamente; le interesa más la significatividad y la afectividad del discurso.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Paz respeta las características del discurso infantil, dentro de unas exigencias mínimas de eficacia y adecuación (en el intercambio 14, línea 87 se revela esta exigencia). Recurre a la hetero-repetición asertiva como modo de aceptación (líneas 51, 75, 79, 96, 100, 137, 143), y celebra determinados logros de los niños, como en los intercambios 12 (línea 79) y 13 (línea 82).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro o no de modelos de discurso: Paz no suministra modelos de discurso previos a las intervenciones de los niños, sólo en el contexto de la mediación entre los niños (intercambios 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 21). En el último intercambio, en el que la maestra asume su

turno de participación, ofrece un modelo de discurso, pero éste ya no es relevante como modelo para los niños puesto que sus opciones de intervención han terminado.

La mediación está orientada a la experimentación comunicativa: los niños deben intervenir en función del reto propuesto, y la maestra apoya sus intervenciones mediando para que lo consigan.

La maestra es una oyente cualificada: Paz media en el proceso que los niños llevan a cabo para resolver el reto comunicativo en el que están implicados (previamente hemos aludido a este esfuerzo mediador), y expresa la aceptación de sus intervenciones.

**Secuencia 2: Buscando a Nemo. (Intercambios 23 - 34)**

Transcripción del intercambio 23 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
158) M: a ver / mientras cantamos / un poquitín / los niños que tienen el baby desabrochado se lo abrochan / para estar presentables / porque si no parecemos cualquier cosa / así que Jorge / se abrocha muy bien / y Pablo también / y cantamos la de / las tres noches	Nuc.	I	E	Propone	Promueve implicación en la acción y respeto por sus normas
159) Todos: ((cantan))					
160) M: muy bien / lo habéis cantado	Dep.	F	R	Aporta valoración	Valoración

161)	Juan: ¿y los premios?	Inc.	I	D	Pregunta focalizada deforma eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto, o éste no es evidente)	Participa por iniciativa propia y promueve la intervención de M
162)	M: los premios / ¿qué premios?	Dep.	R	D	Dirige pregunta focalizada	Promueve intervención
163)	Roberto: los premios	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no es clara) ni adecuada (no mejora la contextualización)	Participa por iniciativa propia
164)	Sonia L: de las poesías	Dep.	R	E	Aporta información complementaria que proporciona una respuesta eficaz y adecuada	Participa
165)	M: no éstos / los premios de las poesías / luego / ahora es que tenemos / voy a cerrar un poco que parece que se nos va la voz ((mientras cierra, varios comienzan a hablar entre sí)) / los premios <i>sch</i> / el premio va a ser / si nos deja la película Ana para por la tarde / pues vemos / la película de Nemo / un trozo / porque es muy larga	Dep.	F	R	Responde aportando información conclusiva	Promueve implicación en la actividad
166)	Sonia L: yo ya la he visto en el cine y es muy guachi	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
167)	M: claro	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Acepta la intervención
168)	Varios: ((hablan a la vez))	Inc.	I	E	Inaudible	Tratan de participar
169)	M: a ver / un momento / me vienen / me vienen cosas de aquí / me vienen cosas de allí / otras de por aquí y todas en el medio ¿sabéis lo que pasa? /	Dep.	F	R D	Aporta información metadiscursiva y realiza una pregunta didáctica	Promueve reflexión

170)	Ana: qué	Dep.	R	D	Hetero-reformulación interrogativa que proporciona una respuesta eficaz y adecuada	Participa e invita a M a continuar lo iniciado
171)	Alejandro: que no nos entendemos	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
172)	M: que no nos entendemos	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva de la intervención previa	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
173)	Alejandro: que no sabes lo que dicen	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
174)	M: ¿qué habías dicho tú / Pablo?	Nuc.	I	D	Dirige pregunta focalizada a Pablo	Promueve intervención
175)	Pablo: que que he visto un una peli en el cine / es muy guachi	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no es pertinente y sigue la pauta dada por Sonia L)	Participa
176)	M. °(muy bien)°	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención

### ANÁLISIS DEL INTERCAMBIO 23:

#### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: se dirige a construir el discurso conjunto, sin garantizar la participación de todos. Paz trata de integrar las intervenciones espontáneas de los niños en un hilo discursivo.

Control del grupo: es resultante, (161 – 187) pero Paz necesita explicitar unas normas, que son consabidas, para mantenerlo (169 – 173).

Grado de concesión de autonomía a los niños: aunque la presencia de Paz es constante y por tanto no se da una autogestión de la sesión, el hecho de que dote de relevancia a las aportaciones espontáneas de los niños provoca que éstos participen en el discurso conjunto por iniciativa propia sin romper ninguna lógica establecida, de modo que se les da una cierta autonomía.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral no está objetivada.

La pauta de interacción es resultante: emerge de la situación que se crea en el grupo.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Paz muestra respeto por las características del discurso infantil, y así permite la expresividad de Sonia L. en 166 y su repetición por parte de Pablo en 175.

**Aspectos de intervención en la acción:**

No hay suministro de modelos de discurso: no hay opción para ello. Los niños han tomado la iniciativa en el discurso.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: no hay necesidad de implicarse en un reto, las intervenciones infantiles son espontáneas y la maestra las acepta inmediatamente.

La maestra es mera receptora: no hay un reto comunicativo planteado.

Transcripción del intercambio 24 [M – Carmen]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
177) M: a ver Carmen / ¿y qué decías tú?	Nuc.	I	D	Designa y dirige pregunta focalizada	Promueve intervención libre

178) Carmen: que / he visto / la / la peli de buscando a Nemo en el ordenador de mi tía / y el de y el y el dvd que le tiene / mi prima	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
---	------	---	---	---------------------------------------	-----------

Transcripción del intercambio 25 [M – Sara]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
179) M: a ver Sara	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención libre
180) Sara: que yo / que yo con / con una amiga / he ido a ver al cine la película de Nemo	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
181) M: muy bien (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 26 [M – Sonia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
182) M: (...) ¿y Sonia?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención libre

183) Sonia H: yo me voy a pedir / la de / buscando a Nemo y / y mi hermano tiene muchas películas / y me las deja	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
184) M: muy bien (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 27 [M – Daniel]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
185) M: (...) a ver Daniel	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención libre
186) Daniel: pues yo he visto la película de / de / de buscando a Nemo / y y he / y he visto al tiburón que se llama / Bruce	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
187) M: °(aaaah)° (...)	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención

Transcripción del intercambio 28 [M – Sonia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
188) M: (...)¿y Sonia? / qué me cuenta Sonia / a ver	Nuc.	I	D	Designa y pregunta focalizada	Promueve intervención libre
189) Sonia L: que yo he visto la de buscando en el cine Nemo / y era muy guay / porque decía eh eh eh eh deja de me / perseguirme y dijo dijo el padre de Nemo eh ¿no estábamos buscando al bote blanco? ((ríe))	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (incoherencia) y parcialmente adecuada (no compartimos contexto)	Participa
190) M: ah / muy bien (...)	Dep.	F	R	Expresa comprensión y aporta valoración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 29 [M – Sara]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
191) M: (...)Lucas López	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención libre
192) Lucas L: y decía la XXX a a Nemo / ¡eres total tío!	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
193) M: ((ríe))	Dep.	F	R	Ríe	Acepta intervención



Transcripción del intercambio 30 [M – Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
194) M: Ana	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención libre
195) Ana: que / en buscando a Nemo / Lodi / Dodi no pensaba lo que	Dep.	R	E	Interviene de forma no eficaz (incompleto) y adecuada	Participa
196) Andrés: decía	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
197) Ana: / lo que hacía	Dep.	R	E	Completa su intervención ahora eficaz y adecuada	Participa
198) M: ¿no pensaba lo que hacía?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa de la intervención de Ana	Solicita confirmación
199) Andrés: decía	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
200) Carmen: lo que decía / le decía una / una vez al / al padre de Nemo / XXX	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa de forma parcialmente eficaz (incompleta) y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
201) Varios: ((hablan a la vez))	Dep.	R	E	Inaudible	Participan

202) M: ¿y es que no sabía lo que decía / o era otra cosa?	Dep.	I	D	Dirige una pregunta cerrada al grupo	Facilita reelaboración para la mejora del discurso
203) Sara: es que / no sabía lo que decía / porque / la / decía / una cosa la decía y la volvía a repetir	Dep.	R	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa
204) M: una cosa la decía y la volvía a repetir / y eso ¿por qué le pasaba?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve la continuidad de la intervención
205) Lucas L: porque no tenía memoria	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
206) M: porque no tenía memoria	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención
207) Ana: y también que / que decía / vamos a buscar el bote blanco / y decía / me voy para allá y lo decía otra vez / y es que estaba loca loca	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y adecuada	Participa
208) M: no no claro era que no tenía memoria / venga vamos a seguir / ((varios hablan a la vez)) / sch sch /	Dep.	F I	E D	Aporta información conclusiva y ordena	Ofrece un modelo reelaborado de discurso y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

Transcripción del intercambio 31 [M – Lucas R]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
209) M: espera un poquitín / espera un poco que le toca a / a Lucas Ruiz	Nuc.	I	D	Ordena y designa	Promueve intervención libre

210)	Andrés: eh yo tenía el dedo ((levanta la mano))	Inc.	I	D	Aporta información metadiscursiva	Solicita intervenir
211)	M: a ver / tú	Dep.	F	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
212)	Lucas R: que la película de Buscando a Nemo la he visto / la he visto en el cine y en casa y decía el tiburón a Bruce / creo que perdí a mi amigo / y se lo había comido	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
213)	Daniel: mira mira mira	Inc.	I	E	Inicia una intervención sin ser eficaz ni adecuado (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
214)	M: pues sí que estaba bueno / a ver no / Daniel no / mira no / siéntate bien (...)	Dep.	F I	R D	Aporta información conclusiva y dirige orden a Daniel	Acepta intervención y ofrece modelo elaborado de discurso. Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

Transcripción del intercambio 32 [M – Juan]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
215) M: (...) y ahora le toca / el turno a Juan / que se está quejando de que tiene el dedo levantado pero es que todos lo tenían y tenemos que seguir un orden te toca a ti ahora	Nuc.	I	D	Aporta información metadiscursiva	Promueve intervención libre

216) Juan: que / que yo en la película de buscando a Nemo / en el principio / he visto / un atún que se comió a la madre	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
217) M: aaah	Dep.	F	R	Expresión de comprensión	Acepta intervención
218) Andrés: y a los niños pequeños	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (imprecisión léxica) y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa por iniciativa propia
219) M: un atún que se comió a la madre / claro / bueno / a ver	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva de la intervención adecuada y expresión de acuerdo	Acepta intervención
220) Juan: pero menos a Nemo	Dep.	R	E	Aporta información correctiva respecto de la intervención de Andrés de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 33 [M – Alejandro]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
221) M: ((a Daniel)) no / tú ya has hablado / así que te sientas bien y esperas / Alejandro	Nuc.	I	E D	Aporta información metadiscursiva y designa	Promueve intervención libre
222) Alejandro: °(que la vi en el cine)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

223)	M: la vio en el cine y qué	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve la continuidad de la intervención
224)	Alejandro: que llevaban a Nemo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos contexto)	Participa
225)	M: a ver / adónde le llevaron / a dónde le llevaron	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita reelaboración para la mejora del discurso
226)	Alejandro: a una pecera	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
227)	M: a una pecera / pero cómo era la pecera / era / era / cómo era	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
228)	Varios: ((abriendo los brazos)) era así	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
229)	M: era así / era grande / bueno vale ((varios quieren intervenir, están volcados))	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y expresión de acuerdo	Ofrece modelo elaborado de discurso y cierra intercambio

Transcripción del intercambio 34 [M – Julio]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
230) M: yo le quería preguntar a / sch schs sch / no no no no y no / no / esperas para hablar / a ver que le toca el turno a Julio ((que tiene la mano levantada))	Nuc.	I F	E D	Propone, ordena, y designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, y promueve intervención libre

231) Julio: XXX / que no la persigo porque estaba intentando nadar	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (en parte inaudible) y adecuada	Participa
232) M: ah / vale muy bien (...)	Dep.	F	R	Expresa comprensión y aporta valoración	Acepta valora intervención

### **ANÁLISIS DE LOS INTERCAMBIOS 24 - 34:**

#### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: Paz organiza la participación siguiendo una lógica que tiende a ser radial, puesto que emerge de la necesidad de ordenar un discurso espontáneo, y la maestra protege las intervenciones señalando la existencia de turnos (líneas 209, 214 - 215, 221, 230). Sólo en el intercambio 30 la maestra integra aportaciones significativas al discurso dadas por niños que no tienen en ese momento el turno de palabra, demostrando flexibilidad en los casos en que la rigidez en la gestión de los turnos puede romper la significatividad del discurso.

Control del grupo: viene dado por la situación de comunicación, que ha sido generada por los niños y regulada por la maestra en el intercambio anterior. Este rasgo se mantiene en todos los intercambios, aunque hay ocasiones en que Paz debe hacer explícitas las normas de participación, (citadas antes) pero se deben al exceso de motivación.

Grado de concesión de autonomía a los niños: aunque la presencia de Paz es constante y por tanto no se da una autogestión de la sesión, el hecho de que dote de relevancia a las aportaciones espontáneas de los niños provoca que éstos participen en el discurso conjunto por iniciativa propia sin romper ninguna lógica establecida, de modo que se les da una cierta autonomía.

#### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral no está objetivada.

La pauta de interacción es resultante: y depende de las aportaciones de los niños.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Paz respeta las características del discurso infantil, dentro de un mínimo de eficacia y adecuación que permita que las contribuciones sean significativas. En el intercambio 29 se observa cómo la maestra no interviene en una falta de eficacia y adecuación del discurso infantil por respetar la motivación de la niña, mientras que en 34 no interviene porque quiere cerrar el intercambio y cambiar la dinámica.

**Aspectos de intervención en la acción:**

No hay suministro de modelos de discurso: no hay opción para ello. Los niños han tomado la iniciativa en el discurso.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: no hay necesidad de implicarse en un reto, las intervenciones infantiles son espontáneas y la maestra las acepta inmediatamente. Sólo en los intercambios 30 y 33 facilita la reelaboración de las intervenciones infantiles, y en ambos casos se debe a la voluntad de que los niños se ajusten a los hechos de la película que están contando. Se trata por tanto de una intervención implícita en el discurso oral.

La maestra es mera receptora: no hay un reto comunicativo planteado. Sin embargo, su intervención en los intercambios 30 y 33 muestran interés por que los niños alcancen un mínimo de eficacia y adecuación respecto de la información que exponen, que es conocida por la maestra.

Transcripción del intercambio 35 [M – Carmen / grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
233) M: (...) yo le quería preguntar una cosa a Carmen que ha dicho / que no se oyó muy bien / dices que la has / eh / visto en dvd / ¿me has dicho algo así? / y ¿qué es eso del dvd?	Nuc.	I	D	Propone, y dirige pregunta focalizada a Carmen	Promueve intervención pautada
234) Niño n.i.: que	Dep.	R	E	Inicio de respuesta	Trata de participar
235) M: no / ella empieza y después vosotros / los que tengan idea / levantan el dedo / ¿qué es eso del dvd?	Dep.	F	E D	Aporta información metadiscursiva y auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, promueve intervención pautada
236) Carmen: una cosa que es redonda	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incompleta) y adecuada	Participa
237) M: una cosa que es redonda / ¿alguien más me puede decir?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y propuesta	Acepta intervención y promueve nuevas intervenciones
238) Lucas R: con un agujero	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
239) Sonia H: redondo	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
240) M: una cosa que es redonda / con un agujero redondo / y ¿qué tiene? ((a Roberto))	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervenciones y promueve nueva intervención pautada



241)	Roberto: °(un agujero)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
242)	M: ¿un agujero?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
243)	Carmen: y que es fina	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
244)	M: y que es fina y ¿qué más?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta intervención y promueve nuevas intervenciones
245)	Ana: y y por un lado / tiene el dibujo de buscando a Nemo	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
246)	M: ah por un lado / tiene el dibujo de buscando a Nemo	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
247)	Lucas R: y es / y es de colorines	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
248)	Carmen: y es como lo de las cintas	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa
249)	M: ¿ es como lo de las cintas?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
250)	Carmen: es como lo de meter / el cassette	Dep.	F	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa
251)	M: ah / es como lo de meter el cassette	Dep.	F	D	Expresión de acuerdo y hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
252)	Carmen: pero que es una peli	Dep.	F	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa

253) M: pero que es una peli ah/ ah / nos sentamos porque yo ahora os quería preguntar otra cosa / a ver quién me lo sabe decir	Dep.	F	D	Hetero-repetición asertiva, expresión de acuerdo y propuesta	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad
254) Rafael: yo yo yo yo yo yo yo	Dep.	R	E	Autodesignación	Solicita intervenir
255) M: ((a algunos niños que se están levantando)) primero trabajamos un poco / trabajamos aquí un poquitín / y después ya / eeh / miramos una cosa / en las mesas / yo os quería preguntar / a ver si sabéis vosotros decirme / qué es / es que yo quería hacer un / qué es un anuncio / qué es un anuncio yo no lo sé / a ver si vosotros me podéis explicar	Nuc.	I	D	Aporta información complementaria y dirige una pregunta focalizada al grupo	Promueve implicación en la actividad, promueve reflexión y promueve intervenciones pautadas
256) Lucas R: un anuncio es	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
257) M: a ver / levantáis el dedo / qué es un anuncio / qué son los anuncios / ¿qué es eso? / Ana	Dep.	F	D	Aporta información metadiscursiva y auto-reformula la pregunta focalizada	Rechaza intervención y promueve intervenciones pautadas
258) Ana: que / los anuncios / son que / que sale Nemo en los anuncios	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y adecuada	Participa
259) M: los anuncios son que sale Nemo en los anuncios	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
260) Carmen: pero en todos no / y son para que / no te canses de ver la película / que / de ver algo	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
261) M: para que no te canses de ver algo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
262) Sonia L: de ver la película / de ver la película de Nemo	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

263)	M: ¿vosotros habéis visto anuncios en algún sitio?	Dep.	I	D	Dirige una pregunta cerrada al grupo	Promueve reflexión y facilita nuevas intervenciones pautadas
264)	Sonia L: síí yo / en la tele	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
265)	Carmen: pero en las pelis no hay anuncios	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (sigue la pauta anterior)	Participa por iniciativa propia
266)	Ana: en la tele	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
267)	M: en la tele habéis visto anuncios / y ¿cómo son esos anuncios?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nuevas intervenciones pautadas
268)	Eva: en las pelis algunas hay anuncios	Dep.	R	E	Aporta información opuesta a la dada por Carmen de forma eficaz y adecuada	Participa siguiendo la iniciativa de Carmen
269)	M: ¿en las pelis algunas hay anuncios? / en cuáles Eva / <i>schs sch</i> a ver en cuáles	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
270)	Alejandro: en las que se graban	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
271)	M: en las que se graban en dónde	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
272)	Alejandro: en la tele	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
273)	M: aah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervenciones
274)	Julio: pues yo tengo una película que hizo un señor que / que era un anuncio	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no clara) y adecuada	Participa por iniciativa propia

275) M: ¿un señor que era un anuncio? / ¿y cómo era eso Julio? / a ver / mirad lo que está diciendo Julio / que él ha visto un señor / que era un anuncio / y ¿cómo era eso?	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada, hetero-reformulación de la intervención y auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención e implicación en la actividad
276) Julio: porque / porque tenía un / un / el / tenía una mezcla / de los / de unos más / que tenía el culo pelao / y y salía en anuncio	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y no adecuada (no pertinente)	Participa
277) Daniel: ((ríe)) el culo pelao	Inc.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Juega
278) M: y salía en anuncio / y ¿qué decía el anuncio?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
279) Julio: ya no me acuerdo	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
280) M: ya no te acuerdas / bueno a ver / <i>sch sch sch</i> / a ver / vamos a sentarnos bien / que a mí no me ha quedado muy claro lo de que son los anuncios / ¿solamente salen en la televisión y en el cine / o hay en algún otro sitio anuncios?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, propuesta y pregunta cerrada en dos opciones	Promueve implicación en la actividad y nuevas intervenciones pautadas
281) Ana: salen / salen / en el cine / en la tele / también / en los cuartos ponen la tele y lo ven	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
282) M: en los cuartos ponen la tele y lo ven / y ¿para qué son esos anuncios?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nuevas intervenciones pautadas
283) Ana: pa para ver	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
284) Julio: Paz	Inc.	I	D	Designa	Solicita intervenir

285)	Ana: / cómo es / Nemo y Do y Doti	Dep.	R	E	Continúa respuesta parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
286)	M: bueno / no	Dep.	F	E	Niega información anterior	Rechaza intervención
287)	Julio: yo tengo una tele y un vídeo que tengo / el mando del vídeo y de la tele	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente, no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
288)	M: sí / bueno a ver / ya esto me parece a mí	Dep.	F	R D	Acepta información y aporta información metadiscursiva	Cierra intercambio

### ANÁLISIS DEL INTERCAMBIO 35:

#### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: la organización deja su tendencia radial para regirse por la significatividad del discurso. Sólo cuando Paz dirige las preguntas a determinados niños exige que sean ellos quienes respondan (235; 240; 257), pero la propia dinámica creada hace que integre en el discurso aportaciones significativas de los demás niños.

Control del grupo: viene dado por la situación de comunicación, que es impuesta por la maestra: Paz formula una pregunta para promover la intervención de una niña (233), a partir de lo que se dan varias intervenciones espontáneas que la maestra hila en un discurso conjunto. En 253 – 255 vuelve a formular otra pregunta y se da la misma dinámica. Sólo hay una referencia al orden en 235.

Presencia constante de la maestra como gestora: los niños participan en respuesta a preguntas de la maestra.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral no está objetivada. Sólo podemos constatar la necesidad que la maestra crea de dar una respuesta válida para las preguntas que formula.

La pauta de interacción es impuesta: por la maestra a partir de sus preguntas.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Paz respeta las características del discurso infantil, recurriendo a la hetero-repetición asertiva como modo de aceptación (líneas 297; 300; 304; 306; 311; 313; 319; 321; 342), pero su voluntad de hilar el discurso en torno a unas preguntas la lleva a dejar de valorar las aportaciones de los niños por su falta de eficacia y adecuación y cerrar la sesión (275 – 288).

**Aspectos de intervención en la acción:**

No hay suministro de modelos de discurso: Paz promueve la reflexión a partir de preguntas que los niños deben contestar.

La mediación está parcialmente orientada a la experimentación comunicativa: ya que Paz promueve la reflexión heurística, ligada al aprendizaje. Así, la mediación se dirige a conseguir la exposición de conceptos construida en grupo por los niños, a través de la promoción de intervenciones pautadas y de la demanda continua de nueva información complementaria. Sin embargo, el hecho de que acepte cada una de las intervenciones de los niños antes de demandar más información mitiga la voluntad de experimentación y convierte el intercambio en una serie de aportaciones que no terminan de hilarse, de modo que sirve para conocer las ideas previas de los niños, pero no para construir conocimiento compartido.

La maestra es mera receptora: recurre rápidamente a la aceptación de sus intervenciones sin requerir más reelaboración, aunque sí reclamando constantemente nuevas aportaciones que complementen la exposición de información que están realizando.

## **CASO 1: SESIÓN 3**

## CASO 1: SESIÓN 3

### CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD.

**Situación:** Sentados en corro en el lugar habitual de reunión del aula.

**Grupo:** 17 de los 22 niños que constituyen el grupo de 4 años del colegio.

**Maestra:** Una maestra (M) se encarga de la gestión de la sesión.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** La sesión se define por su naturaleza verbal. Se realiza a última hora de la mañana y es dependiente del desarrollo del PT.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** tiene como objetivo organizar una conversación en gran grupo para explorar algunos conocimientos previos de los niños respecto del jabalí, un animal que están descubriendo a través de un Proyecto de Trabajo que está en marcha. Así, la sesión se dirige a promover el aprendizaje en socialización, reforzar la estructura del grupo y desarrollar la capacidad de expresarse en público.

### **Secuencia 1 (única): El jabalí. (Intercambios 1 - 22)**

Transcripción del intercambio 1 [ M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
1) M: (...) hoy no vamos a contar historias	Nuc.	I	E	Aporta información	Promueve implicación en la actividad
2) Daniel: ¡cuentos!	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia



3)	M: ni / ni cuentos tampoco / hoy no vamos a contar cuentos ni historias porque / tenemos que hacer / esta tarde / un trabajoo //	Dep.	F	E	Aporta información opuesta y explicativa que no completa; se convierte en una pregunta didáctica	Promueve implicación en la actividad y facilita intervenciones pautadas
4)	Sonia H: las caretas	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
5)	M: ¡claro!	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo	Acepta intervención
6)	Ana: y las serpientes / y la serpiente de Ratapón	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
7)	M: tenemos que hacer un trabajo / de las caretas	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva	Ofrece modelo reelaborado de discurso
8)	Ana: y la serpiente de Ratapón	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
9)	M: la serpiente de Ratapón no sé si nos va a dar tiempo / ¿eh?	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve reflexión
10)	Sonia H: ¿porque es mucho?	Dep.	F	D	Aporta información conclusiva transformada en una pregunta focalizada de forma eficaz y adecuada	Solicita confirmación de M
11)	M: porque hay que hacer / con las mamás tenemos que aprovechar / que vienen /	Dep.	R	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
12)	Andrés: por la tarde / es por la tarde / ¿a que es por la tarde?	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada y realiza pregunta cerrada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M

13) M: es por la tarde // pero / ya hemos visto / hemos hablado de los / de los zorros / a ver que cosas conocíamos nosotros de los zorros pero / hay / otro animal / hay otro animal °(del que también habíamos hablado)°	Inc. Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva y aporta información complementaria que no completa; se convierte en una pregunta didáctica	Acepta intervención y facilita intervenciones pautadas
14) Niño n.i.: el jabalí	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
15) M: del jabalí / que había muchos niños que habían escogido el jabalí / así que a ver / pensando todos / primero pensamos todos	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva, aporta información complementaria y propone	Acepta intervención y promueve planificación
16) M: ((se oyen murmullos)) no / bueno YA / nos preparamos / nos preparamos ya y empezamos / hay que empezar a pensar / qué cosas / conocemos o sabemos nosotros / del jabalí / el que sepa algo / levanta el dedo / y al / al niño que le digamos / cuenta algo	Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, planificación e intervenciones pautadas.

### ANÁLISIS DEL INTERCAMBIO 1:

#### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: Paz organiza los turnos de palabra en función del avance del discurso conjunto, no hay una preocupación por garantizar la participación de cada uno de los niños. No es relevante porque no interesa la participación de los niños, sino su motivación para la continuación de la sesión.

Control del grupo: viene dado por la situación de comunicación, que es planteada por la maestra con arreglo al desarrollo del PT. Paz se sirve de alguna estrategia como la de bajar la voz (3) para promover la escucha. En 16 debe imponer el control para comenzar con el desarrollo de la sesión.

Presencia de la maestra como gestora: en este intercambio no es relevante observar el grado de autonomía concedido a los niños, puesto que se dirigen a despertar su motivación, y no hay opción para promover la interacción entre iguales.

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: no se objetiva, aunque en 16 Paz propone la planificación de los las intervenciones que van a configurar los siguientes intercambios (2 – 21), éstas están supeditadas a la lógica del PT.

La pauta de interacción es impuesta: la maestra presenta la situación que la genera. Aunque atiende las sugerencias de los niños (1, 3, 9), las rechaza para imponer la planificación de las intervenciones en función de un tema predeterminado.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: las pocas intervenciones de los niños no permiten valorarlo.

### **Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro o no de modelos de discurso: no hay opción de valorar este aspecto, puesto que Paz no promueve intervenciones infantiles, sólo contextualiza y apunta la planificación dirigida a los próximos intercambios.

La mediación se orienta hacia la aportación inmediata: aunque la maestra no está promoviendo específicamente las intervenciones, recurre a la estrategia de dejar una intervención sin terminar (3, 13) para convertir su aportación de información en preguntas didácticas que facilitan la intervención de los niños, que consigue, implicándolos así en la contextualización y planificación del desarrollo de la secuencia.

Rol de la maestra: no hay opción de valorar este aspecto, puesto que Paz no promueve intervenciones infantiles y por tanto no debe valorarlas.

Transcripción del intercambio 2 [ M - Fernando]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
17) M: a Andrés no le hemos dado turno ((le quita el turno porque está levantado tratando de ir a jugar)) // a ver / eeh Fernando / ¿qué sabes tú de los jabalíes?	Nuc.	I	E D	Aporta información metadiscursiva y dirige una pregunta focalizada a Fernando	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención pautada
18) Fernando: que / que / que los / que los jabalís / tienen cuernos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
19) M: ((se dispone a escribir las aportaciones de los niños)) ¿que tienen cuernos? / a ver	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
20) Sonia H: como los caracoles	Inc.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
21) M: que tienen cuernos / ¿como los caracoles?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
22) Varios: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
23) Varios (más): nooooo	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participan
24) M: ¿los jabalís tienen cuernos como los caracoles?	Dep.	I	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación

25)	Lucas L: de hierro	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (coherencia) y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa
26)	M: eh?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve repetición / reelaboración del discurso
27)	Lucas L: de hierro	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta parcialmente eficaz (coherencia) y adecuada	Participa
28)	M: ¿tienen cuernos de hierro? / y ¿los caracoles los tienen de hierro?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Promueve intervenciones pautadas
29)	Varios: noooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
30)	M: °(¿tienen cuernos de hierro?)°	Dep.	F	D	Auto-reformulación interrogativa	Promueve intervenciones pautadas
31)	Lucas L: los tienen de babas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
32)	M: los tienen de babas / ¿quién los tiene de babas?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
33)	Clara: los caracoles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
34)	Juan: los caracoles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
35)	Sonia L: los caracoles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
36)	M: bueeeno / muy bien	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y valoración	Acepta y valora intervenciones
37)	Juan: y te curan	Inc.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 3 [ M - Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
38)	M: a ver / qué más cosas / me cuentaaa	Nuc.	I	D	Aporta información metadiscursiva que no completa, se convierte en pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
39)	Ana: ¡yo yo yo yo yo yo!	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
40)	M: Ana por ejemplo / que tiene el dedo / a ver	Dep.	F	E	Designa y aporta información complementaria	Promueve intervención y promueve respeto por las normas
41)	Ana: que tienen orejas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
42)	M: tienen orejas / los jabalíes /	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo elaborado de discurso

Transcripción del intercambio 4 [M - Juan]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
43)	M: (...) ¿qué más / Juan?	Nuc.	I	D	Dirige pregunta focalizada a Juan	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
44)	Juan: °(que)° / tienen rabo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
45)	M: tienen rabo / muy bien (...)	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y valoración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 5 [M – Lucas R]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
46) M: (...) Lucas R / qué más cosas sabemos de los... ¡shhh!	Nuc.	I	D	Dirige pregunta focalizada a Lucas R	Promueve intervención pautada
47) Lucas R: que los jabalís / que los jabalís comen castañas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
48) M: comen castañas / mírale / °(comen)° ((escribe, mientras varios hablan y los ignora))	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y expresa admiración	Acepta y valora intervención
49) M: muy bien (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 6 [M – Alberto]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
50) M: (...) a ver Alberto qué nos cuenta de los jabalís / a ver qué sabe él	Nuc.	I	D	Propone y designa	Promueve intervención pautada
51) Alberto: °(tienen la cola como un tirabuzón)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

52)	M: tienen / mira lo que dice Lucas / esto Alberto / tienen la cola como un tirabuzón	Dep.	F	R	Comienza hetero-repetición, expresa admiración y realiza hetero-repetición asertiva	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad
53)	Todos: ((risas))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
54)	M: ¿y cómo es un tirabuzón? / dibújamelos con el dedo / ¿cómo es?	Dep.	F	D	Dirige pregunta focalizada y propone acción	Promueve intervención pautada
55)	Alberto: ((hace una espiral con el dedo))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
56)	M: aaaah es así / muy bien / tienen la cola como un tirabuzón (...)	Dep.	F	R	Expresa comprensión y aporta valoración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 7 [M – Sonia H]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
57) M: (...) Sonia H / y tú qué sabes de los jabalís	Nuc.	I	D	Designa y dirige pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
58) Sonia H: que tienen las patas / duras	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
59) M: tienen las patas duras / muy bien (...)	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y valoración	Acepta y valora intervención



Transcripción del intercambio 8 [M – Lucas L]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
60) M: (...) Lucas López	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
61) Lucas López: que tienen las patas muy fuertes muy fuertes	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
62) M: tienen las patas muy fuertes °(muy fuertes)°	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
63) Raúl: y tienen hierros	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no coherente) y parcialmente adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
64) M: tienen hierros ¿dónde?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve continuidad de la intervención (para el logro de la eficacia)
65) Juan: en las piernas	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
66) M: ¿dónde tienen hierros?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve de nuevo la continuidad de la intervención (para el logro de la eficacia)

67)	Juan: en las piernas	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta previa, que se mantiene siendo parcialmente eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
68)	Clara: no / tienen huesos	Inc.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
69)	M: tienen huesos / ¿y por dónde tienen los huesos?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
70)	Sonia L: por adentro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
71)	M: por adentro	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
72)	Lucas L: que le limpia...	Inc.	I	E	Comienza a aportar información	Participa por iniciativa propia
73)	Eva: como nosotros	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 9 [ M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
74) M: ¿qué decías Lucas?	Dep.	I	D	Dirige pregunta focalizada a Lucas L	Promueve repetición o reelaboración de la intervención previa
75) Lucas L: que le limpiaban por donde pisaban	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (cohesión / coherencia) y adecuada	Participa

76)	M: ¿quién le limpiaba por donde pisaba?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención (para el logro de la eficacia)
77)	Lucas L: el dueño	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
78)	M: ¿el cuerno?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa (errada)	Solicita confirmación
79)	Lucas L: no / EL DUEÑO	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no debe gritar, sino repetir)	Participa
80)	M: aaaah / el dueño / le limpiaba por donde pisaba	Dep.	F	R	Expresa comprensión, y realiza hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
81)	Lucas L: sí / con / eeh / con el puñal	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
82)	M. ¿con el puñal le limpiaba?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
83)	Lucas L: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
84)	M: ¿para qué?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
85)	Lucas L: la pata / para / para que no esté sucio / y le manche todas las cosas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
86)	M: aaah / para que no esté sucio / y no le manche todas las cosas (...)	Dep.	F	R	Expresa comprensión y hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo elaborado de discurso

Transcripción del intercambio 10 [M - Alejandro]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
87)	M: (...) a ver Alejandro	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
88)	Alejandro: que / que tienen dientes	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
89)	M: tienen dientes	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
90)	Andrés: muy grandes	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
91)	M: muy bien (...)	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 11 [M - Eva]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
92)	M: (...) a ver Eva	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
93)	Eva: que tienen cuatro patas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
94)	M: aaaah / tienen cuatro patas / mira qué bien / ya vamos diciendo muchas cosas eh? (...)	Dep.	F	R E	Expresa comprensión, hetero-repetición asertiva y aporta información metadiscursiva	Acepta intervención y valora actividad

Transcripción del intercambio 12 [M - Rafael]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
95)	M: (...) Rafael / a ver qué más cosas	Nuc.	I	D	Designa y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
96)	Rafael: que comen / gallinas	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (es coherente, pero no prototípica) y adecuada	Participa
97)	M: ¿comen gallinas los jabalíes?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
98)	Rafael: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

Transcripción del intercambio 13 [M - Carmen]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
99)	M: mmmh / Carmen	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
100)	Carmen: que salen por la noche	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
101)	M: salen por la noche los jabalíes	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
102)	Fernando: cuando soñamos	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia

103)	M: que / ¿cuando soñamos? / ¿salen por la noche cuando soñamos? / fíjate / y a ti esto ¿quién te lo ha dicho / Carmen?	Inc. Dep..	F	R	Hetero-reformulación interrogativa, expresión de admiración, y pregunta focalizada dirigida a Carmen	Acepta intervención incrustada y promueve continuidad de la intervención de Carmen
104)	Carmen: porque vi un día un jabalí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
105)	M: ah / porque un día viste un jabalí	Dep.	F	R	Expresión de comprensión y hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención
106)	Carmen: y por la noche	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
107)	M: ¿y cómo / es que le viste tú al jabalí?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
108)	Carmen: porque salí con mi prima / y con un primo de / de mi primo Roberto / por la noche a una fiesta / a verla	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
109)	M: ¿a ver la fiesta? / y que pasó	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
110)	Carmen: que me encontré un / un jabalí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
111)	Raúl: ¿y que te hizo?	Inc.	F	D	Pregunta focalizada parcialmente eficaz (incorrección formal) y parcialmente adecuada (no respeta turno, aunque antes se ha aceptado intervención fuera de turno)	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de Carmen
112)	M: ¿y qué te hizo?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Ofrece modelo reelaborado de discurso
113)	Carmen: nada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

114) M: ah / no te hizo nada	Dep.	F	R	Expresión de comprensión y hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
115) Andrés: porque / porque estaban enroscaos	Inc.	I	E	Aporta información complementaria pero no es eficaz (no es claro), sí adecuado (previamente se han aceptado aportaciones no pedidas)	Participa por iniciativa propia
116) M: pero / pero ¿lo viste cerquita o un poco lejos?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Promueve intervención pautada
117) Carmen: estaba cruzando por donde estábamos nosotros	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
118) M: °(aaah / él cruzaba / aaaah)° y ¿os quedasteis parados?	Dep.	F	R D	Expresión de comprensión, con hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención
119) Carmen: ((asiente))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
120) M: ¿y qué hizo el jabalí? / ¿corrió / o siguió su camino / ¿cómo hizo?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Promueve continuidad de la intervención
121) Carmen: siguió su camino	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
122) M: °(siguió su camino / muy bien)°	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y valoración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 14 [ M – Raúl]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
123) M: a ver Raúl	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
124) Raúl: tiene la cola de hierro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
125) M: tiene la cola de hierro / pero esas cosas / ¿cómo es que las sabéis vosotros así?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Promueve intervención libre
126) Alejandro y Sara: ((ríen))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
127) Lucas R: que tienen huesos / por dentro	Inc.	R	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno, y no es pertinente)	Participa por iniciativa propia
128) M: que tienen huesos por dentro (...)	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención incrustada

Transcripción del intercambio 15 [M - Daniel]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
129) M: (...) a ver Daniel / ¿qué me cuentas tú de los jabalíes?	Nuc.	I	D	Designa y dirige pregunta focalizada	Promueve intervención pautada



130)	Daniel: queeeee / que / que vi / que vi cuando hacía sol / un jabalí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
131)	M: ¿viste cuando hacía sol un jabalí?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
132)	Daniel: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
133)	M: ¿en dónde / lo viste?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
134)	Sonia H: en la playa / será	Inc.	R	E	Aporta posible información complementaria de forma parcialmente eficaz (incoherencia de la relación sol – playa en este contexto) y adecuada	Participa por iniciativa propia
135)	Ana: ¿¡en la playa!?	Inc. Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa / admirativa eficaz y adecuada	Solicita confirmación
136)	Daniel: en las peñas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
137)	M: ¿en las peñas? / ¿y qué estaba, el jabalí suelto?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención
138)	Daniel: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
139)	Juan: yo me encontré / un jabalín eeh / cuando estaba soñando con mi padre / que fui / me fui / un paseo / a la XXX / entonces / vi / un jabalín / en Madrid / que estaba suelto	Inc.	I	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (claridad) y no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
140)	Andrés: más alto / que no te oímos	Inc. Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve repetición
141)	M: más alto	Inc. Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y promueve repetición

Transcripción del intercambio 16 [M – Sonia L]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
142) M: Sonia L tenía antes el dedo levantado / ¿ibas a contar algo? / o ya no	Nuc.	I	E D	Aporta información metadiscursiva respecto de Sonia L y dirige una pregunta cerrada en dos opciones	Permite intervención
143) Sonia L: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
144) M: ¿ya se te olvidó? / bueno	Dep.	F	D	Aportación de información conclusiva en forma de pregunta focalizada y expresión de acuerdo	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 17 [ M – Lucas R]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
145) M: ¿alguien más quiere contar? / a ver Lucas R / luego tú ((a Alejandro)) y luego tú ((a Alberto)) / Lucas R	Nuc.	I	D E	Pregunta cerrada y aporta información metadiscursiva	Permite intervenciones pautadas y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
146) Lucas R: que /	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Trata de participar

147)	Juan: que tú ya has contado Lucas	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
148)	M: bueno pero se le ha ocurrido más cosas	Inc. Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
149)	Lucas Ruiz: que	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Trata de participar
150)	Juan: y a / ya mí también / qué pasa	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz pero no adecuada (es agresivo)	Participa por iniciativa propia
151)	Lucas R: que / por la / noche / que / que / iba / iba / que iba / por la / noche / p.. / a buscar a mi hermano / y teníamos que ir por un / bosque / porque n.. / porque había una carretera cortada / y vi un jabalí	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (verdad) y adecuada	Participa
152)	M: y también viste un jabalí / fíjate / por la noche	Dep.	F	R	Hetero-reformulación admirativa	Acepta intervención
153)	Andrés: ¿y te pegó / o te comió?	Inc.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Participa por iniciativa propia y promueve continuidad del discurso
154)	Lucas R: no porque / estaba en la furgoneta / y / y el jabalí / se escapó	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
155)	M: ahaa / él estaba en la furgoneta y el jabalí se escapó / aaah ((sonríe irónicamente))	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta la intervención que se deriva de la incrustada
156)	Alejandro: se había asustado	Inc.	F	E	Aporta información explicativa	Participa por iniciativa propia
157)	M: se había asustado / claro / sí	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
158)	Raúl: a la carretera fue	Inc.	F	E	Aporta información explicativa	Participa por iniciativa propia

159) M: aaaah / se había asustado / claro / mmmhh ((sonríe irónicamente))	Dep.	F	R	Auto-reformulación de la intervención anterior	Acepta intervención
160) Alejandro: por el bosque	Inc.	F	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
161) M: claro / por el bosque / claro ((sonríe irónicamente))	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

Transcripción del intercambio 18 [M - Andrés]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
162) M: ¿qué dices Andrés?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervención libre
163) Andrés: nada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no aprovecha su turno)	Participa
164) M: no / vete a tu sitio (...)	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y orden	Acepta intervención y promueve acción

Transcripción del intercambio 19 [M - Alejandro]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
165) M: (...) a ver Alejandro / que tenía el dedo levantado también	Nuc.	I	D	Designa y aporta información complementaria	Promueve intervención pautada y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
166) Alejandro: eeh / que tienen ojos / y nariz	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
167) M: tienen ojos y nariz / ¿y sabemos cómo es la nariz?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
168) Lucas López: un hocico	Inc.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
169) M: ¿tienen?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve repetición / reelaboración del discurso
170) Lucas L: un hocico	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
171) M: un hocico	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
172) Ana: así ((hace un gesto con la mano en la cara)) / así es la nariz	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
173) M: ¿así? / ¿así es el hocico?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Ofrece modelo reelaborado de discurso y solicita confirmación
174) Sonia H: nooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
175) M: a ver / ¿cómo es?	Dep.	F	D	Pregunta abierta	Promueve intervenciones pautadas
176) Sonia H: un redondel	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

177)	M: ¿un redondel? / ¿así? / ¿y qué más?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta abierta	Solicita confirmación y promueve continuidad de la intervención
178)	Carmen: y tiene la nariz negra	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
179)	M: tiene la nariz negra / muy bien	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y expresión de valoración	Acepta y valora intervención
180)	Andrés: y las orejas las tiene más grandes que Dumbo	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Juega
181)	Todos: ((ríen))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
182)	M: ¿las orejas más grandes que Dumbo las tiene el jabalí? / no sé (...)	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa y expresión de duda	Rechaza la intervención

Transcripción del intercambio 20 [M - Alberto]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
183) M: (...) a ver Alberto / dime	Nuc.	I	D	Designa y ordena	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
184) Pablo: aaah / como la película mía	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente ahora)	Participa por iniciativa propia
185) Alejandro: y como la película mía	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente ahora)	Participa siguiendo la iniciativa de Pablo

186)	Lucas Ruiz: y como la película mía	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente ahora)	Participa siguiendo la iniciativa de Pablo
187)	M: a ver / dime Alberto	Nuc.	I	D	Dirige orden a Alberto	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
188)	Andrés: de Dumbo // a ti también te lo ha chupao / el oído	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no clara) y no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
189)	Alberto: el jabalí	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
190)	M. ¿cuál? / a ver / escuchamos a Alberto un poco	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva y orden	Promueve repetición / reelaboración de la intervención, y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
191)	Alberto: el jabalí / el jaba.. / el jabalí tiene	Dep.	R	E	Inicia la respuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
192)	Andrés: tiene las orejas más grandes que Dumbo	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (incoherente) y no adecuada (no respeta turno, y no es pertinente)	Juega
193)	Alberto: °(la parte de alante que se llama morro)°	Dep.	R	E	Termina la respuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
194)	M: ay / el jabalí / mira lo que dice Alberto / tiene / la parte de alante que se llama	Dep.	F	R	Hetero-reformulación admirativa que no completa, proporcionando una pregunta didáctica	Promueve repetición de la intervención
195)	Alberto: morro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
196)	M: morro	Dep.	F	R	Hetro-repetición asertiva	Acepta intervención

197) Varios: ((ríen))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
-----------------------	------	---	---	------	------------

Transcripción del intercambio 21 [M - Juan]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
198) M. ¿hay alguien más / hay alguien más que quiera contar algo? / a ver / qué más	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada y pregunta abierta	Permite intervenciones pautadas
199) Andrés: yo nada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
200) Juan: ((mientras varios hablan entre ellos)) en la piscina por la noche / y encontré un jabalí	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (coherencia) y adecuada	Participa
201) M: a ver / no le escucho nada	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
202) Juan: a ver / fui a la piscina de noche / y / y por la carretera / me encontré un jabalí	Dep.	R	E	Auto-reformulación de su intervención, que se mantiene siendo parcialmente eficaz (coherencia) y adecuada	Participa
203) M: te encontraste un jabalí / ((mirando a la cámara)) ahora se los han encontrado todos	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y aporta información conclusiva	Rechaza intervención
204) Juan: y me lamió	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
205) M: ¿te lamió?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación



206)	Juan: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
207)	M: ya me extraña / a ver	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Rechaza intervención
208)	Juan: porque es mi amigo	Dep.	I	E	Aporta información explicativa de forma parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
209)	M: muy bien	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención

## ANÁLISIS DE LOS INTERCAMBIOS 2 - 21:

### Aspectos organizativos:

Organización de los turnos de palabra que tiende a ser radial: cada niño tiene la oportunidad de intervenir para contribuir al discurso conjunto. Paz comienza siguiendo el orden del corro, pero a partir del intercambio 3 interviene el niño que solicite hacerlo, permitiendo incluso rechazar la posibilidad de participar. Así, en el caso del intercambio 16, Paz permite que una Sonia L. no participe. Hay por tanto una flexibilización en la gestión de turnos, que también se observa en los casos en que se dan intervenciones fuera de turno, varias veces la maestra integra estas aportaciones en el discurso (intercambios 2, 8, 13, 14, 17, 19, 20), mientras que no lo hace en 5 ni en 10, intercambios en que Paz ignora las intervenciones fuera de turno. En 15 ocurren las dos cosas: la maestra ignora intervenciones fuera de turno pero integra una de ellas. Además, en el intercambio 9, Paz invita a participar a un niño que no ha solicitado turno, pero se debe a que le pide la reelaboración de una intervención aportada fuera de turno. En los niños existe la conciencia de la existencia de una gestión radial (intercambio 17, línea 147).

Control del grupo: viene dado por la situación de comunicación, que ha sido propuesto por la maestra pero integrado con naturalidad por el grupo. Paz alude implícitamente a las normas al apuntar que Andrés no va a participar por levantarse constantemente del corro (int. 1), y explicita la necesidad de escuchar en 20 (línea 190).

Concesión de autonomía a los niños para la gestión del grupo: aunque no suele haber opción para la promoción de la autonomía de la gestión de la comunicación, en dos momentos Paz acepta que otro niño dirija preguntas a la niña que está interviniendo: se trata del intercambio 13 (línea

111-113), en el que Paz reelabora formalmente una intervención que un niño dirige a quien tiene el turno de palabra, y en el intercambio 17 (líneas 151 – 161), en que la maestra permite que los niños conversen entre ellos.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: está objetivada parcialmente: cada niño debe apuntar algo que sepa sobre el jabalí, pero el reto comunicativo permanece implícito, no hay más menciones a la planificación que viene dada desde el intercambio anterior y por tanto el discurso permanece muy ligado al contexto inmediato.

La pauta de interacción es impuesta: y permanece implícita, excepto en cuatro ocasiones en que se actualiza, a través de la reformulación por parte de Paz de la pregunta que guía el intercambio (líneas 17, 50, 57, 129). Sólo hay una variación en la pauta en el intercambio 13, justificada por el interés de la narración que aporta la niña, que cumple la función de motivar al grupo. Esta ruptura provoca que otros niños quieran seguir la nueva pauta; Paz ignora esta situación en 15, mientras que en 17 la penaliza mediante la ironía y en 21 la rechaza, aunque atenuadamente.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Paz respeta el discurso infantil, de ahí que no rechace frontalmente la falta de adecuación a la pauta implícita de los intercambios 15, 17 y 21. Además, la maestra suele respetar la forma de las expresiones infantiles, recurriendo a la hetero-repetición asertiva como modo de aceptación constante (intervenciones 32, 42, 45, 48, 52, 71, 80, 86, 89, 94, 103, 122, 128, 157, 167, 171, 179, 196) en lugar de reformular las aportaciones de los niños. Con todo, el hecho de que el discurso está orientado hacia el aprendizaje, la lleva a promover la reflexión para el ajuste del discurso infantil a un modelo más cercano al adulto, como en los intercambios 2 (líneas 21 - 32), 8 (líneas 64 – 71), 19 (línea 167 – 179).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro o no de modelos de discurso: la maestra no proporciona modelos previos a las intervenciones de los niños.

La mediación se orienta hacia la experimentación comunicativa: los niños deben responder al reto propuesto, que se dirige a la construcción conjunta de un aprendizaje, y por tanto sitúa el interés puramente comunicativo en una dimensión implícita. Paz espera que los niños intervengan de forma eficaz y con un mínimo de adecuación respecto de la pauta que emerge de la formulación de una pregunta, que se mantiene muy ligada al contexto inmediato. Por eso rechaza intervenciones en los intercambios 17 (151-161) y, sobre todo, 21 (203 – 209). Es evidente que a Paz le interesa la calidad de las intervenciones infantiles sobre la cantidad, como demuestra el que una niña no intervenga, y el hecho de que las intervenciones para la continuidad se dan sólo cuando es significativo continuar, como ocurre con el intercambio 13, el más largo de la secuencia. Así, la intervención de la maestra se dirige a mejorar aspectos discursivos que permitan el logro de una mínima eficacia y adecuación. Los formales se corrigen rápidamente (intercambio 13, línea 111) sin que Paz crea necesario objetivarlos.

La maestra es oyente cualificada: aunque en muchos casos acepta directamente sus aportaciones, las acompaña de valoración positiva (36, 45, 49, 56, 59, 91, 94, 122) que indica el reconocimiento del reto comunicativo en el que están implicados los niños.

Transcripción del intercambio 22 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
210) M: ahora nos sentamos un poquitín porque tenemos que ver / tenemos que ver / y para ver / nos ponemos bien colocados / y no quitamos de ver a nadie / a ver / bien puestos / porque vamos a ver un poco ahora / un poco	Nuc.	I	D	Ordena y propone	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
211) Daniel: un poco	Inc.	I	E	Hetero-repetición asertiva	Juega
212) M: un poco / vamos a ver // al ¿qué?	Dep.	I	E	Aporta información didáctica que no completa, provoca una pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad e intervenciones pautadas
213) Lucas R: al jabalí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
214) M: vamos a ver al jabalí / a ver / por / porque después / le vamos a dibujar / ((recoloca a los niños)) ahí / bueno vamos a ver / mmmm / me voy a colocar...	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y aporta información complementaria	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad
215) Daniel: me voy a <i>tocolar</i>	Inc.	I	E	Hetero-repetición asertiva	Juega
216) M: aquí / aquí	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
217) Daniel: aquí	Inc.	I	E	Hetero-repetición asertiva	Juega
218) M: para ver al jabalí	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
219) Daniel: para ver al jabalí	Inc.	I	E	Hetero-repetición asertiva	Juega
220) M: a ver / Andrés/ ¿tú qué eres?	Nuc.	I	D	Designa y realiza pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

221) Andrés: jabalín	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
222) M: pues entonces escucha bien / si eres jabalí / pues mira / le vamos a ver aquí / aaal jabalí / mira / miradle muy requetebién / miradle muy requetebién / al jabalí ((muestra una lámina en la que se ven dos jabalíes, uno adulto y una cría))	Dep.	F	E	Propone	Promueve implicación en la actividad
223) Alejandro: yo soy el jabalín chiquitín	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
224) M: ¿tú eres el jabalí chiquitín?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Ofrece modelo reelaborado de discurso y solicita confirmación
225) Alejandro: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
226) M: ¿sí? / ¿te gusta más el pequeñito?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
227) Clara: y a mí	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
228) Alejandro: ah / pero me lo he pedido yo	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
229) Juan: yo soy el zorro	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa
230) M: ssshhh / ¿os parece que este jabalí tiene cuernos?	Nuc.	I	D	Realiza pregunta cerrada	Promueve reflexión, implicación en la actividad y promueve intervenciones pautadas

231)	Varios: ((intervienen a la vez))	Dep.	R	E	Inaudible	Participan
232)	M: a ver / no puede ser / así no podemos hacer nada eh? / vale / lo dejamos	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Rechaza intervenciones y cierra intercambio
233)	Todos: ((permanecen en silencio))	Dep.	R	E	Permanecen en silencio	Participan
234)	M: ¡hombre! / sentaros bien	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
235)	Raúl: vamos a contar un cuento / cuenta cuentos	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Juega
236)	M: Ana / atiende / atiende un poquitín	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
237)	Juan: ¿cuándo cuentas nuestro cuento?	Inc.	I	D	Dirige pregunta focalizada a M de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
238)	M: no / es que si vamos a dibujarle / y vamos a trabajar con el jabalí / hay que saber algo más de él / habéis contado muchas cosas / pero ahora vamos a ver / alguna más / así que vamos a ver / le vamos a mirar / aquí le tenemos dibujado / Rafael / le vamos a mirar / muy bien mirado / ¿habéis dicho que tiene cuernos?	Dep.	R	E D	Responde aportando información complementaria y realiza una pregunta cerrada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, y promueve intervenciones pautadas
239)	Alejandro: ¡pelo!	Dep.	I	E	No responde, pero interviene de forma eficaz y adecuada a la pauta implícita	Participa
240)	M: que tiene pelo / ¿te parece que tiene mucho pelo?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Acepta intervención y solicita confirmación

241)	Varios: muchoooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no respetan turno)	Participan
242)	M. ¿mucho / eh / o poco?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Promueve intervenciones pautadas
243)	Varios: mucho	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada	Participan
244)	M : mucho pelo / yyy ehh	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva e inicia pregunta	Acepta intervención
245)	Juan: y yo soy la Bambi	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (incoherente) y no adecuada (no pertinente)	Juega
246)	M: callar un poco	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
247)	Juan: yo soy la Bambi	Inc.	I	E	Auto-repetición de la información complementaria que se mantiene siendo no eficaz (incoherente) y no adecuada (no pertinente)	Juega
248)	Sonia H: mira / mira Lucas y / mírales	Inc.	I	D	Se queja	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
249)	M: bueno / ¿no se puede ya seguir hoy? / ¿no se puede seguir? / ¿no? / no sé si lo vamos a tener que dejar eh?	Inc.	I	D	Preguntas cerradas	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
250)	Sonia H: mira / mira Lucas	Inc.	I	D	Se queja	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M

251) M: ((todos hablan)) a ver / mirad cómo tiene la cabeza / muy pequeñita tiene la cabeza a que sí / ¿la tiene pequeñita la cabeza? / ¿sí? / miraaaa / qué cabeza tiene / ¿os parece que es pequeña?	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Ofrece modelo de discurso
252) Lucas R: nooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
253) Alejandro: nooo / pero igual dicen éste	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
254) M: igual dicen éste / aaah / igual dicen el pequeñín / a lo mejor es eso // aquí tiene un cuerno mira / le sale / ¿de dónde le sale el cuerno Lucas R?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, expresión de comprensión, hetero-reformulación asertiva, información complementaria y pregunta focalizada	Acepta intervención, ofrece modelo reelaborado de discurso y promueve intervención pautada
255) Juan: de la / de la cabeza	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
256) Lucas R: de la boca:	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
257) M: le sale de la boca / a ver / y si le sale de la boca / ¿vosotros creéis que es un cuerno?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención, promueve reflexión e intervenciones pautadas
258) Daniel: un colmillo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
259) Lucas R: un diente	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
260) M: ¿qué es?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reelaboración de la intervención para la mejora del discurso
261) Varios: un diente	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa



262) M: un diente / ¿cómo es ese diente? / ¿cómo se llama?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve intervenciones pautadas
263) Juan: fuerte	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
264) Andrés: un colmillo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
265) M: ¡un colmillo!	Dep.	F	R	Hetero-repetición admirativa	Acepta y valora intervención
266) Daniel: un colmillo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
267) M: tiene / ¿sólo tiene uno?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
268) Sonia L y Sonia H: dos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
269) M: dos / tiene uno / y el otro ((muestra) / un colmillo	Dep.	F	R E	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
270) Daniel: tiene cuatro	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
271) M: mira / le salen de la boca	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
272) M: ((varios se acercan a mirar pero de forma muy desordenada; todos hablan)) no se / no se puede ya seguir / no podemos seguir ya más	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva y propone	Cierra el intercambio

## **ANÁLISIS DEL INTERCAMBIO 22:**

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: está al servicio del avance del discurso conjunto, no hay una preocupación porque todos los niños participen. Paz integra las aportaciones de algunos niños, recogiendo sólo aquéllas que están al servicio de la construcción conjunta del discurso e ignorando el resto.

Control del grupo: comienza emanando de la situación de comunicación, que es planteada por la maestra, pero progresivamente ésta se ve obligada a imponer el control (232, 234, 246, 249) hasta cerrar la sesión (272).

Presencia constante de la maestra como gestora: Paz no da autonomía suficiente a los niños para que gestionen el discurso, el control siempre recae en ella.

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: no se objetiva.

La pauta de interacción es resultante: emerge espontáneamente a partir de la presentación de una imagen por parte de la maestra.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: puesto que el intercambio se dirige al aprendizaje, la maestra se esfuerza para que los niños se acerquen al modelo adulto (líneas 254 - 265).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro o no de modelos de discurso: Paz no ofrece modelos de discurso, sino que formula preguntas al grupo. Sólo en 251 ofrece un modelo relativo.

La mediación se orienta hacia la experimentación comunicativa: Paz espera que los niños sean eficaces y adecuados en sus aportaciones e interviene para promover la calidad de las intervenciones infantiles (líneas 254 - 265), no la cantidad.

La maestra es oyente cualificada: acepta las aportaciones que considera significativas para el reto planteado, describir el jabalí con arreglo a los aprendizajes realizados (240, 244, 254, 257, 262, 265, 269).

## **CASO 1: SESIÓN 4**

**CASO 1: SESIÓN 4**

**CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD.**

**Situación:** Sentados en corro en el lugar habitual de reunión del aula.

**Grupo:** 16 niños de los 22 que constituyen el grupo de 4 años del colegio.

**Maestra:** Una maestra (M) se encarga de la gestión de la sesión.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** los niños se reúnen al final de la mañana para realizar la Asamblea, que se define por su naturaleza verbal, aunque la necesidad de hacer converger la atención del grupo diluye las fórmulas de apertura y cierre, que se sustituyen por canciones. Es dependiente del desarrollo del PT.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** Su objetivo es organizar una conversación en gran grupo relacionada con un poeta sobre el que trata el PT que se encuentra en marcha, así, se dirige a promover el aprendizaje en socialización, reforzar la estructura del grupo y desarrollar la capacidad de expresarse en público.

**Secuencia 1 (única): Biografía del poeta Fermín Portal (Intercambios 1 - 4)**

Transcripción del intercambio 1 [M - grupo ]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
1) M: scch / oye / mirad // hemos escrito ayer aquí el nombre de un señor	Nuc.	I	E	Aporta información didáctica	Promueve implicación en la actividad

2)	Juan: Fermín Portal	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
3)	Varios: de Fermín Portal	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
4)	M: de un señor que era un poco especial este señor	Dep.	I	E	Aporta información didáctica	Promueve implicación en la actividad
5)	Andrés: de Fermín Portal	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
6)	Juan: de Fermín Portal	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
7)	M: que era muy especial / ¿por qué?	Dep.	I	E	Auto-reformulación de la información didáctica y pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
8)	Lucas L: es que / brilla mucho	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
9)	M: porque brilla mucho / ¿por eso es especial?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su matización para el logro de la eficacia
10)	Julio: porque pinta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
11)	M: ¿porque pinta?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
12)	Ana: mucho	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
13)	M: ¿porque pinta mucho?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
14)	Sonia L: porque escribe muchas poesías	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa

15)	M: porque escribe muchas poesías / ¿y además?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
16)	Daniel: porque excava mucho	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
17)	Juan: es un poeta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (es matización de lo anterior, más que una respuesta)	Participa
18)	M: es un poeta / porque además / nosotros le tenemos en el colegio el nombre a que sí / por eso / y me estuvisteis preguntando estuvisteis / queríais saber muchas cosas / sobre todo os interesaba saber / a ver cómo se llamaba	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y aporta información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión
19)	Carmen: mi <i>agüelo</i> sabe mucho de él	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
20)	M: no me digas / ¿sabe mucho de Fermín Portal? / ¿y te ha contado alguna cosa a ti?	Dep.	F	R D	Expresa sorpresa y dirige dos preguntas cerradas a Carmen	Promueve continuidad de la intervención
21)	Carmen: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
22)	M: ¿no?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
23)	Carmen: me dijo mi madre que se lo preguntara / ayer / pero no me acordé / hoy se lo pregunto / cuando vaya / por la tarde	Dep.	R	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada y propone	Participa
24)	M: eso es / a ver si te acuerdas / ya te lo recordaré yo / para que tú te acuerdes de preguntarle cosas de Fermín Portal	Dep.	F	D	Expresa acuerdo y aporta información complementaria para la propuesta	Promueve acción
25)	Carmen: porque hoy vamos a ir / porque mi padre no está / y se lo digo	Dep.	R	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa

26)	M: eso es / que te cuente cosas y después / tú / nos la cuentas / mañana / nos las cuentas a nosotros / todo lo que te ha contado tu abuelo	Dep.	F	D	Expresa acuerdo y aporta información complementaria para la propuesta	Promueve acción
27)	Ana: Paz	Inc.	I	D	Designa	Solicita intervenir
28)	M: entonces vosotros queráis saber / ¿eh?	Nuc. Inc.	I F	E D	Aporta información complementaria y dirige pregunta metadiscursiva a Ana	Promueve implicación en la actividad y promueve repetición de la intervención de Ana
29)	Ana: el silencio verde / el silencio	Inc.	R	E	Pide de forma eficaz y adecuada	Promueve acción
30)	M: ah! lo del silencio verde / luego lo escuchamos / lo del silencio verde /	Inc. Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva y propone	Acepta intervención y promueve acción
31)	Juan: vale	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
32)	M: lo escuchamos luego / fíjate / es que / me encanta a mí que me recordéis esas cosas / lo voy a apuntar aquí lo del silencio verde / porque es que si no	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
33)	Ana: ¿en la pizarra?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
34)	M: sí / para que no se me olvide / “silencio verde”	Dep.	R	E	Responde y aporta información complementaria	Promueve comprensión
35)	Juan: que nunca se borra / nunca nunca nunca se borra	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
36)	M: luego lo del silencio verde / lo hacemos	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Cierra intercambio



Transcripción del intercambio 2 [ M-grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
37) M: queríais saber cómo se llamaba la mamá de Fermín Portal ((lee desde el papel continuo del día anterior))	Nuc.	I	E	Aporta información consabida	Promueve implicación en la actividad
38) Lucas L: y los tíos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
39) M: cómo se llamaba su papá	Dep.	I	E	Continúa aportando información consabida	Promueve implicación en la actividad
40) Juan: y la tía	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
41) M: y la tía / y los /	Dep.	I	E	Continúa aportando información consabida	Promueve implicación en la actividad
42) Lucas L: abuelos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
43) M: hermanos / ah! y los abuelos / bueno	Dep.	I	E	Continúa aportando información consabida	Promueve implicación en la actividad
44) Daniel: y las abuelas	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

45)	M: y las abuelas / y los hijos / bueno bueno / esto no lo tenía aquí apuntado	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva de dos intervenciones y aporta información complementaria	Acepta intervenciones
46)	Pablo: y los tíos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
47)	Juan: de Fermín Portal	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
48)	M: sí de Fermín Portal	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
49)	Pablo: y los tíos	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información complementaria eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
50)	M: y los tíos / y los abuelos / y los hijos	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva de intervenciones	Acepta intervenciones
51)	Daniel: y las tías	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información complementaria eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
52)	M: y las tías	Dep.	F	E	Hetero-repetición de la información complementaria eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
53)	Niño n.i. y las mamás	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información complementaria eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
54)	Sonia L: y las hijas	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información complementaria eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
55)	Carmen: y los hijos	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información complementaria eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 3 [ M-grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
56) M: bueno vamos a ver / yo / he estado buscando en un libro / he estado buscando cosas y he estado leyendo / porque yo no sabía cómo se llamaban sus hermanos / no lo sabía / pero / como hay unos libros muy interesantes / yo me he puesto a leer / anoche he estado leyendo leyendo leyendo // para contároslo / y pensaba que alguno de vosotros habría preguntado en casa también / pero bueno veréis / dice “la familia de Fermín Portal” dice / empezaremos por los mayores / es decir por los abuelos / la abuela era vasca / y rezaba en euskera //// ¿vosotros sabéis qué es eso de que hablen en euskera?	Nuc.	I	E D	Aporta información complementaria y dirige pregunta focalizada al grupo	Promueve implicación en la actividad y promueve intervenciones pautadas
57) Juan: ¿en uskera?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
58) M: ¿vosotros sabéis qué es eso?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
59) Varios: nooooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
60) M: ¿no?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación

61)	Juan: yo sí	Dep.	R	E	Respuesta alternativa parcialmente eficaz (no coherente respecto de su intervención anterior) y adecuada	Participa
62)	M: ¿tú sí? / a ver / ¿qué será eso de que hablan en euskera?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
63)	Juan: yo no	Dep.	R	E	Respuesta opuesta parcialmente eficaz (no coherente respecto de su intervención anterior; coherente respecto de la primera) y adecuada	Participa
64)	M: ¿no sabéis lo que es hablar en euskera?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
65)	Ana: no sabe	Dep.	F	E	Aporta información consabida de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
66)	M: hablar / es hablar	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
67)	Daniel: yo sí	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no coherente) y no adecuada (no pertinente)	Juega
68)	M: ¿sí? / ¿no sabéis lo que es hablar en euskera? ¿y en inglés? / ¿hablar en inglés?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa, pregunta focalizada y nuevas preguntas focalizadas	Solicita confirmación y facilita intervenciones pautadas
69)	Varios: yo sí / yo sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
70)	M: qué será eso / nooo pero levantáis el dedo / ¿qué es Daniel?	Dep.	F	D	Ordena y dirige pregunta focalizada a Daniel	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención pautada
71)	Daniel: eeeeehh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar

72)	M: ¿qué es hablar por ejemplo / en inglés?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
73)	Daniel: ehhhh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
74)	M: ¿qué es?	Dep.	F	D	Auto-reformulación alternativa de la pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
75)	Daniel: hello ( <i>dice unas palabras canturreando en pseudoinglés</i> )	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
76)	M: muy bien / éste / ha estado hablando en inglés / muy bien / y entonces ¿qué es lo que está haciendo él?	Dep.	F	E D	Expresión de valoración, aporta información complementaria, auto-repetición de la expresión de valoración y pregunta didáctica	Acepta y valora intervención y facilita intervención pautada
77)	Julio: hablando	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no completa) y adecuada	Participa
78)	M: ¿está hablando como hablamos nosotros?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve reflexión y matización de la intervención
79)	Varios: nooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
80)	M: ¿cómo está hablando? ¿en qué?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
81)	Andrés: ahora yo Paz	Dep.	I	D	Auto-designación eficaz y adecuada	Solicita intervenir
82)	Varios: en inglés	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
83)	M: está hablando en inglés / en otro idioma	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva	Ofrece modelo reelaborado de discurso
84)	Andrés: ahora yo	Dep.	I	D	Auto-designación eficaz y adecuada	Solicita intervenir

85)	M: claro / ¿alguien sabe hablar en otro idioma que no sea inglés?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
86)	Lucas R: yo en francés	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
87)	M: tú en francés / a ver / cómo hablas en francés tú	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y propuesta	Promueve intervención libre
88)	Lucas R: sé decir buenos días en francés	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa
89)	M: venga / pues dínos buenos días en francés	Dep.	F	D	Ordena	Facilita intervención pautada
90)	Lucas R: bonjour	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
91)	M: ¿bonjour?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
92)	Lucas R: bonjour	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
93)	M: pero ¿dices algo más después? / que no te oigo	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Solicita confirmación
94)	Lucas R: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
95)	M: sólo sabes bonjour / vale / muy bien / en francés /	Dep.	F	D	Aporta información conclusiva y expresa valoración	Acepta y valora intervención
96)	Pablo: yo sí / yo sé en inglés	Dep.	I	E	Autodesignación y aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Solicita intervenir
97)	M: tú sabes inglés también / a ver / cuéntame un poquitín en inglés	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y propuesta	Promueve intervención libre
98)	Pablo: good morning, good morning how are you	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
99)	M: muy bien / a ver / ¿alguien sabe algo en euskera?	Dep.	F I	R D	Expresa valoración y dirige pregunta cerrada al grupo	Acepta y valora intervención y promueve intervención pautada

100)	Juan: yo sé	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Solicita intervenir
101)	M: ¿no sabéis nada en euskera? / yo sí sé una cosa en euskera	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
102)	Juan: good morning good morning	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
103)	M: ¿a ver?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración del discurso
104)	Juan: good morning how are you I'm fine I'm fine I'm fine thank you	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
105)	M: ya veo que todos sabéis inglés ( <i>muchos quieren intervenir en inglés</i> ) / bueno	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Cierra intercambio
106)	Eva: yo sé gallego	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
107)	M: ¿tú sabes gallego? / genial / a ver qué sabes tú / qué sabes tú de gallego	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición interrogativa, expresión de admiración y pregunta focalizada	Promueve intervención libre
108)	Juan: yo soy pasiego	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no es pertinente)	Participa por iniciativa propia - juega
109)	M: ay mira / escuchad a Eva	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
110)	Eva: bos días	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa

111)	M: bos días / muy bien / eso es en gallego	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, aportación de valoración y aportación de información corroborativa	Acepta y valora intervención
112)	Eva: boas noites	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
113)	M: boas noites / muy bien / en gallego	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, aportación de valoración y aportación de información corroborativa	Acepta y valora intervención
114)	Eva: boas tardes	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
115)	M: boas tardes / pero qué bien / ¿dónde hablan en gallego?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, aportación de valoración y pregunta focalizada	Acepta y valora intervención y facilita su continuidad
116)	Eva: en mi pueblo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
117)	M: en tu pueblo / y dónde está tu pueblo	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Facilita continuidad de la intervención
118)	Eva: en Verín	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
119)	M: eh? / está en Galicia / está en Galicia / claro	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva y expresión de acuerdo	Promueve comprensión
120)	Juan: donde se hundió el chapap / el barco	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
121)	M: está en Galicia / y ella está hablando en gallego / muy bien ((pequeña interrupción porque entra la maestra de informática a buscar a algunos niños))	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva y aporta valoración	Promueve comprensión
122)	Eva: avó	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia



123)	M: avó / ¿ésa es otra palabra en gallego?	Dep.	F	D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Solicita confirmación
124)	Eva: sí / avoa	Dep.	R I	E	Responde de forma eficaz y adecuada y continúa su intervención	Participa
125)	M: avoa / y ¿qué quiere decir eso de avoa?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
126)	Eva: es abuela pero en gallego	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
127)	M: ¡ah! / quiere decir abuela en gallego / oye pues / me parece muy interesante eso / bueno / pues euskera / el euskera es / otro idioma / y yo sé decir otra cosa en euskera / zorionak //	Dep.	F	R	Expresión de comprensión, aportación de información conclusiva y valorativa y aportación de información complementaria	Acepta y valora intervención y promueve comprensión
128)	Sonia L: qué es eso	Dep.	I	D	Dirige una pregunta focalizada a M	Participa por iniciativa propia
129)	M: eso es // felicidades / zorionak / es lo que dicen cuando	Dep.	R	E	Aporta información explicativa pero no la completa	Promueve comprensión
130)	Sonia H: se marchan	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada aunque no válida (traducción incorrecta)	Participa
131)	M: cuando alguien cumple años / zorionak /	Dep.	F	E	Completa la información	Promueve comprensión
132)	Carmen: y no sabe decir / y no sabe decir	Dep.	I	D	Interviene de forma no eficaz (no estructura el discurso)	Trata de participar
133)	Juan: zorionak / feliz navidad / ho ho ho	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva e intervención eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
134)	M: no / no soy capaz de escuchar a Carmen / dime	Dep.	F	E D	Aporta información metadiscursiva y ordena	Facilita intervención libre

135)	Daniel: y face	Dep.	I	E	Interviene de forma no eficaz (no claro) y no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
136)	M: ¿qué? (se dirige a Daniel)	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración del discurso
137)	Daniel: y face	Dep.	I	E	Auto-repetición de su intervención que se mantiene siendo no eficaz (no claro) y no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
138)	M: ¿face? / ¿qué es eso?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
139)	Daniel: pueeeeees es / ho ho ho / lo que dice Papá Noel	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no clara) y no adecuada (no pertinente)	Participa
140)	M: <i>schhh</i> / fíjate hemos dicho cosas / en gallego que se sabía Eva / han dicho / una cosita en francés / que se sabía / eeh Lucas L	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve comprensión
141)	Varios: Lucas R	Dep.	F	E	Aportan información correctiva	Participan por iniciativa propia
142)	M: hemos dicho cosas en inglés / que sabéis todos / y todo esto sale porque la mamá / la abuela / de Fermín Portal / resulta que era vasca / y hablaba en otro / idioma // pero vamos a seguir / que estábamos con los nombres	Dep.	R	E	Continúa aportando información conclusiva y propone	Promueve comprensión y promueve implicación en la actividad
143)	Sonia L: Paz	Inc.	I	D	Designa	Solicita intervenir
144)	M: dime	Dep.	R	D	Ordena	Promueve intervención
145)	Sonia L: estoy cansada	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
146)	M: ya me imagino / que estáis cansados	Dep.	R	E	Aporta información complementaria	Acepta intervención

147)	Juan: yo también / yo también estoy cansado	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
------	---	------	---	---	---------------------------------------	-----------

Transcripción del intercambio 4 [ M-grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
148) M: vale / pues ahora / ahora vamos a ver ya / será posible // estábamos intentando saber los nombres de los papás y de las mamás / mira su padre se llamaba Mario	Nuc.	I	E	Aporta información metadiscursiva y aporta información complementaria	Promueve implicación por la actividad y respeto por las normas
149) Todos: ((risas))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
150) Niño n.i. como Mario	Dep.	R	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
151) M: como Mario / sí el papá se llamaba Mario / y la mamá / la mamá se llamaba / Ángela	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva, auto-reformulación asertiva y aportación de información complementaria	Promueve comprensión
152) Todos: ((risas))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
153) Carmen: XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Participa por iniciativa propia
154) M: mira / como una que conoce ella	Dep.	F	E	Hetero-repetición / reformulación asertiva	Acepta intervención y promueve comprensión
155) Carmen: sí / como la amiga de mi prima	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa

156)	Juan: y como / y como mi novia	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
157)	M: a ver / nos colocamos bien / ¿cómo me has dicho / Alejandro?	Dep.	I	D	Ordena y dirige pregunta metadiscursiva a Alejandro	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve repetición / reelaboración de una intervención
158)	Alejandro: yo tengo dos tíos que se llaman Ángel.	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
159)	M: dos tíos que se llaman Ángel / pero la mamá	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y comienza a aportar información opuesta	Acepta la intervención y promueve reflexión
160)	Andrés: están en el cielo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
161)	M: ¿pero la mamá de Fermín Portal se llamaba Ángel?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Facilita la comprensión
162)	Varios: nooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
163)	M: ¿cómo se llamaba?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
164)	Varios: Ángela	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
165)	M: Ángela / que es un nombre / de chica	Dep.	F	D	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Promueve comprensión
166)	Juan: como mi novio / como mi novia	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
167)	M: como tu novia / ¿también se llama Ángela?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y hetero-reformulación interrogativa	Acepta intervención y solicita confirmación
168)	Juan: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

169)	M: bueno / Mario y Ángela / mirad sus caras / mira / esta es la mamá / Ángela / claro es que se ve muy pequeñito / luego lo vamos a pegar en una cartulina / y este es Mario / el papá	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
170)	Lucas L: el viejo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
171)	M: es viejo / es mayor / el papá y la mamá	Dep.	F	E	Hetero-reformulación explicativa	Ofrece modelo reelaborado de discurso
172)	Daniel: ¿y Fermín Portal?	Dep.	I	D	Dirige una pregunta focalizada a M de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
173)	M: ¿que qué más?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
174)	Daniel: y Fermín Portal qué pasa	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta de forma eficaz pero no adecuada (no formal)	Participa
175)	M: y Fermín Portal qué pasa / mírale / mira / aquí está Fermín Portal	Dep.	F	R E	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información complementaria	Promueve comprensión
176)	Sonia H: está de bebé	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
177)	M: está de bebé exactamente	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva (modalizada)	Participa
178)	Andrés: ((cantando)) está en la cuna...	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Juega
179)	M: bueno / y tenía / mirad los nombres de los hermanos veréis / uno se llamaba	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión e implicación en la actividad

180) Daniel: ¿y cómo / y cómo se llama el abuelo / el viejito?	Dep.	I	D	Dirige una pregunta focalizada a M de forma eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
181) M: el abuelo el viejito no lo sé / tendré que investigar más / porque no lo sé / pero mira / hay un hermano que se llama / hay un hermano que se llama / una hermana que se llama Felisa	Dep.	R I	E	Responde y continúa aportando información complementaria	Promueve comprensión
182) Todos: ((RISAS))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
183) M: una hermana de Fermín Portal	Dep.	F	E	Auto-reformulación asertiva	Facilita comprensión
184) Carmen: como la hermana de mi abuela	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
185) M: como la hermana de tu abuela / Felisa / Felisa / ¿os gusta el nombre?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve intervenciones pautadas
186) Juan: Felisa / con la fe de feo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada (relacionada con la sonoridad de la palabra)	Participa por iniciativa propia
187) M: con la fe de feo / ¿os gusta?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve intervenciones pautadas
188) Ana: se parece a felicidades	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada (relacionada con la sonoridad de la palabra)	Participa por iniciativa propia
189) M: se parece a felicidades / fíjate / Felisa	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y expresión de admiración	Acepta y valora intervención

190)	Juan: y empieza por la letra del nombre de Fernando	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada (relacionada con la sonoridad y la escritura de la palabra)	Participa por iniciativa propia
191)	M: y empieza por la letra del nombre de Fernando / Felisa / ésta es Felisa / una hermana	Dep.	F I	R E	Hetero-repetición asertiva y aporta información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión
192)	Daniel: casi casi es el nombre de Fernando eh?	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada (relacionada con la sonoridad de la palabra)	Participa por iniciativa propia
193)	M: casi casi es el nombre de Fernando / bueno / Felisa	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y auto - repetición de la información complementaria	Acepta intervención y facilita comprensión
194)	Carmen: tengo una tía que se llama Felisa	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
195)	M: tienes una tía tú que se llama Felisa / muy bien a ver / otra hermana que se llama	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y aporta valoración. Continúa aportando información complementaria	Acepta y valora intervención, promueve comprensión
196)	Julio: Julia	Dep.	F	E	Aporta posible información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Juega
197)	M: Ángela	Dep.	F	E	Termina de aportar información complementaria	Promueve comprensión
198)	Todos: ((RISAS))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
199)	Juan: como mi novia	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

200)	Sonia H: como la madre	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
201)	M: como la madre / muy bien / como la madre / ¿tu madre se llama Ángela?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, aportación de valoración, hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada a Sonia	Acepta y valora intervención y facilita comprensión
202)	Sonia H: se llama Sonia	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
203)	M: Ángela / como la madre / ésta era otra hermanita	Dep.	F I	R E	Hetero-repetición asertiva y continúa aportando información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión
204)	Eva: como la hija	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no sería ya pertinente)	Participa por iniciativa propia
205)	M: ah / que ha pasado como Sonia y su madre / que la madre se llama Sonia / y tú también / pues esta se llama Ángela / y la mamá / también se llamaba Ángela / tiene otra hermana que se llama / Flora	Dep.	F	E	Expresión de comprensión y hetero-reformulación explicativa. Aporta información complementaria	Facilita comprensión y promueve comprensión
206)	Todos: ((RISAS))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
207)	Andrés: como una flor	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada (relacionada con la sonoridad de la palabra)	Participa por iniciativa propia
208)	M: como una	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva no completa	Acepta intervención
209)	Juan: y como Floro	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada (relacionada con la sonoridad de la palabra)	Participa por iniciativa propia



210)	M: como una flor / y como Floro / ((a Carmen)) ¿cómo?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervenciones y promueve intervención pautada
211)	Carmen: como la película de / las hadas	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
212)	M: ¿ como la película de las hadas? / ¿de qué hadas?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
213)	Juan: de las flores	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no clara) y adecuada	Participa
214)	Ana: de las / de las / de las niñas / de la / de la / de la princesa / Aurora	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
215)	M: ah / de la princesa Aurora	Dep.	F	R	Expresión de comprensión y hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
216)	Daniel: y mi / y mi / y mi papá sólo se llama papá	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
217)	M: ¿tu padre sólo se llama papá?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
218)	Daniel: sí	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
219)	M: pues no me lo creo	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Rechaza intervención
220)	Lucas R: se llama César	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
221)	M: ¿cómo dices que se llama?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición de la intervención

222)	Lucas R: César	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
223)	M: César / tu padre se llama César	Dep.	F	E	Aporta información opuesta a la dada por Daniel	Promueve reelaboración de la intervención
224)	Daniel: se llama / papá / y César / Asun / y mamá	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
225)	M: César Asún y mamá / claro / bueno / pues a ver / mmmh deja eso / a ver / se llamaban / éste era Portal / éste era Fermín / ¿ésta cómo se llamaba que ya no me acuerdo? / no cómo se llamaba? / bueno / una era / Flora / otra era Ángela / y la primera cómo era que no m / Felisa / Felisa / Flora / y Ángela / y luego tenía / dos hermanos / uno se llamaba Marcelino	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y aporta información conclusiva	Acepta la intervención y promueve comprensión
226)	Todos: ((RISAS))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
227)	Andrés: como marcianos / se parecen como marcianos	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada (relacionada con la sonoridad de la palabra)	Participa por iniciativa propia
228)	M: Marcelino	Dep.	F	E	Auto-repetición de información dada	Promueve comprensión
229)	Juan: como Marcelino pan y vino	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
230)	M: como Marcelino pan y vino dice / ¿y qué dices tú?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y pregunta metadiscursiva	Acepta intervención y promueve intervención libre
231)	Fernando: como marciano	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada (relacionada con la sonoridad de la palabra)	Participa siguiendo iniciativa de Andrés

232)	M: como marciano / claro / como marciano / se parece a marciano	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso
233)	Alejandro: lo veía yo de dibujos hace mucho	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia
234)	Juan: extraterrestre	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Juega
235)	M: que lo viste tú de dibujos hace mucho / bueno ((varios están hablando entre ellos)) / que ya acabamos / ya acabamos / y el último / de los hermanos / se llamaba / José	Dep.	F I	R E	Hetero-reformulación asertiva, aportación de información metadiscursiva y aportación de información complementaria	Acepta intervención, promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve comprensión
236)	Todos: ((RISAS))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
237)	M: José / ¿por qué os reís de José?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
238)	Fernando: como / como / como el belén / como el belén	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa
239)	M: como el belén / José como el belén / claro / José	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y expresión de acuerdo	Acepta intervención
240)	Sonia H: como el pa / dre del niño Jesús	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
241)	M: eh?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
242)	Sonia H: como el padre del niño Jesús / como el padre del niño Jesús	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa

243)	M: como el padre del niño Jesús / ay mira	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y expresión de admiración	Acepta intervención
244)	Daniel: como / como / como sa / no / como ja	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada (relacionada con la sonoridad de la palabra)	Participa por iniciativa propia
245)	M: ¿cómo? / ¿como ja?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
246)	Daniel: sí	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
247)	M: ¿como ja? / ¿qué ja?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva y pregunta focalizada	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
248)	Andrés: como una letra	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
249)	M: y luego tenía / otros tres hermanos / pero no tengo aquí las fotos / porque eran / unos hermanos / más mayores / y se llamaban / Sandalio	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
250)	Todos: ((RISAS))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
251)	M: uno se llamaba Sandalio / uno se llamaba Sandalio	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
252)	Andrés: Sandalio	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva	Juega
253)	Fernando: como el zapato	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
254)	M: como el zapato	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

255)	Eva: como una sandalia	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
256)	M: como una sandalia / Sandalio	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
257)	Varios: Sandalio / Sandalia / Sandalio / Sandalia	Dep.	I	E	Hetero-repetición asertiva	Juegan
258)	M: otro se llamaba / Leonardo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
259)	Todos: ((RISAS))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
260)	Carmen: como un león	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
261)	M: Leonardo	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
262)	Lucas L: como un petardo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
263)	M: como un león / Leonardo ( <i>insiste en la pronunciación</i> )	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
264)	Andrés: como un petardo	Dep.	I	E	Hetero-repetición asertiva de la intervención eficaz y adecuada de Lucas L	Participa por iniciativa propia
265)	Fernando: como un petardo	Dep.	I	E	Hetero-repetición asertiva de la intervención eficaz y adecuada de Lucas L	Participa por iniciativa propia
266)	M: ¿Leonardo como un petardo?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
267)	Fernando: sí / porque se parece el nombre	Dep.	R	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa
268)	M: porque se parece el nombre / Leonardo como un petardo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención

269)	Daniel: como Vicente	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
270)	M: ¿como Vicente? / ¿y?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Facilita la matización / reelaboración de la intervención
271)	Alejandro: como un animal	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
272)	M: como un animal / y luego / una hermana que se llamaba Emilia	Dep.	F I	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión
273)	Todos: ((RISAS))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
274)	Eva: como un Emilio	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
275)	Juan: semilla	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa por iniciativa propia
276)	M: semilla / ah / semilla / con la que nacen las flores / bueno vamos a ver	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y comienzo de aportación de información metadiscursiva	Acepta intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso
277)	Eva: como un Emilio	Dep.	I	E	Auto-repetición de su intervención eficaz y adecuada anterior	Participa por iniciativa propia
278)	M: ¿cómo? / un emilio / qué es un emilio	Dep.	F	E	Pregunta metadiscursiva y pregunta focalizada	Promueve reelaboración de la intervención para la mejora del discurso

279)	Carmen: como un Emilio	Dep.	I	E	Hetero-repetición de la intervención eficaz y adecuada de la intervención de Eva	Participa por iniciativa propia
280)	Eva: es uno que trabaja	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
281)	M: ah / uno que trabaja / un señor que trabaja	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-reformulación asertiva	Acepta la intervención
282)	Carmen: como un anillo	Dep.	I	E	Aporta información de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
283)	M: como un anillo / ya / bueno / pues ahora	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención
284)	Sonia H: ¡cuántos hijos tiene!	Inc.	I	E	Aporta información conclusiva de forma no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
285)	M: ¿cuántos hijos? / son hermanos / no hijos / son / hermanos	Dep.	F	R E	Hetero-repetición interrogativa y aportación de información opuesta	Facilita comprensión
286)	Daniel: sí hermanos	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
287)	M: hermanos	Dep.	F	E	Auto-repetición asertiva	Facilita comprensión
288)	Carmen: ¿y no tiene primas?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Participa por iniciativa propia y solicita intervención de M
289)	M: ¿no tiene primas? / pues sí tendrá primas / sí sí tendrá primas / seguramente que sí / ¿quiénes serán sus primas? / no como se llaman / ¿quiénes son las primas? / ¿vosotros tenéis primos?  ((se dan varias intervenciones sin orden – la maestra cierra la sesión))	Dep.	F I	E D	Responde y realiza pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas (relacionadas con contenidos)

## **ANÁLISIS DE LOS INTERCAMBIOS 1 - 4:**

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: está al servicio del avance del discurso conjunto, no hay una preocupación porque todos los niños participen, sino que se permiten las intervenciones espontáneas a propósito de la información que se está transmitiendo. De hecho, Paz se esfuerza para integrar las aportaciones de los niños dotándolas de relevancia, incluso en el caso de algunas incrustadas (29 – 32). En otros casos como en 108 y 120, ignora las aportaciones de los niños, pero lo hace por la imposibilidad de integrar todas las intervenciones en la inmediatez de la acción, ya que no rechaza ninguna.

Control del grupo: viene dado por la situación de comunicación, que es planteada por la maestra con arreglo al desarrollo del PT. La flexibilidad de la gestión de la palabra hace que no sea preciso imponer explícitamente el control en ningún momento de la sesión.

Presencia constante de la maestra como gestora: que se limita a recoger aportaciones, no promueve situaciones que impliquen más responsabilidad para los niños.

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral no se objetiva en ningún momento de la sesión. Su uso se mantiene muy dependiente del contexto, todas las intervenciones son espontáneas.

La pauta de interacción es resultante: emerge espontáneamente y muestra un carácter muy contingente: cada intervención de la maestra puede abrir nuevas pautas, como las abiertas a partir de, respectivamente, 19, 29, 58, 109 o 212. El único límite a la apertura de esta pauta es el vínculo temático – un poeta sobre el que trabajan -.



Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: la maestra respeta las características del discurso infantil y ella misma se ajusta a su lógica. El humor del intercambio 4 es representativo de este respeto.

**Aspectos de intervención en la acción:**

No se suministran modelos de discurso: como consecuencia de la falta total de objetivación de la lengua oral.

La mediación se orienta hacia la aportación inmediata: la maestra no propone ningún reto comunicativo a los niños, pero la apertura de la pauta de intervención hacia el juego les permite experimentar con la comunicación desde sus habilidades adquiridas. Puntualmente surge la propuesta de un reto mínimo, ligado al aprendizaje experiencial (58 – 142).

La maestra es mera receptora: el interés por los aspectos discursivos y formales se desdibuja frente a la afectividad de la comunicación compartida y el juego, de modo que la maestra no realiza una intervención que se oriente a promover la reflexión en la acción. Sólo en 171 ofrece un modelo reelaborado de discurso que implica la sustitución de un término no adecuado “viejo” por el más válido “mayor”, pero sin exigir la reflexión o reelaboración del discurso por parte de los niños.

## **CASO 1: SESIÓN 5**

**CASO 1: SESIÓN 5**

**CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD.**

**Situación:** Sentados en corro en el lugar habitual de reunión del aula.

**Grupo:** 17 niños de los 22 que forma el grupo de 4 años del colegio.

**Maestra:** Una maestra (M) se encarga de la gestión de la sesión.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** Los niños se reúnen al final de la mañana para realizar la Asamblea, que es dependiente del PT que se está desarrollando. Esta sesión se caracteriza por su naturaleza verbal, aunque la necesidad de hacer converger la atención del grupo diluye las fórmulas de apertura y cierre, que se sustituyen por canciones.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** Su objetivo es organizar una conversación en gran grupo relacionada con un poeta sobre el que trata el PT que se encuentra en marcha, así que la sesión se dirige a promover el aprendizaje en socialización, reforzar la estructura del grupo y desarrollar la capacidad de expresarse en público.

**Secuencia 1 (única): Trabajo sobre Fermín Portal (Intercambios 1 - 2)**

Transcripción del intercambio 1 [M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
1) M: a ver Carmen / cuéntanos / porque resulta / que Carmen / ayer nos dijo que su abuelo sabía muchas cosas de Fermín Portal	Nuc.	I	E	Aporta información didáctica	Promueve implicación en la actividad

2)	Carmen: ((habla mientras mastica un chicle)) XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Participa
3)	M: no mastiques ahora porque si masticas no se entiende nada	Dep.	F	D	Ordena	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
4)	Carmen: que lo ha sacado mi tío del ordenador	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
5)	M: y cómo la ha sacado del ordenador	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
6)	Carmen: de una cosa que tiene para sacar hojas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
7)	Sonia L: mi padre también tiene eso que / se puede sacar fotos y todas esas cosas	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
8)	Juan: y calendarios	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
9)	M: ¿y alguien sabe / cómo se llama eso de donde lo sacan? // ¿no no lo sabéis? / ¿tú tampoco Sonia?	De.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervenciones pautadas
10)	Juan: yo sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
11)	M: saca fotos y qué más cosas saca	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
12)	Juan: y calendarios	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
13)	M: y calendarios y qué más cosas / estas cosas y / y / y todo esto que hay por aquí / qué es esto ((señala las hojas que ha traído Carmen))	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve intervención pautada de Carmen
14)	Sonia L: letras	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

15) Juan: pues mi prima	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (incompleta) ni adecuada (no pertinente)	Trata de participar
16) M: letras / vamos a ver ((a Juan)) está hablando ella / si tú quieres hablar tienes que hacer una cosa antes	Dep.	F I	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información metadiscursiva	Acepta la intervención y rechaza la de Juan. Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
17) Carmen: pero hay cosas que no pone de Fermín Portal / hay algunas cositas que sí / y algunas que no	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
18) M: ah / ven un poquitín / ven aquí / y nos cuentas / nos cuentas / lo que has sacado / del ordenador / es / una cosa que nos cuenta	Dep.	F	D	Aporta información metadiscursiva	Promueve comprensión
19) Carmen: cosas	Dep.	R	E	Interviene de forma no eficaz (no completa) y adecuada	Participa
20) M: cosas / de quién	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención (para el logro de la eficacia)
21) Carmen: de Fermín Portal	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
22) M: de Fermín Portal / que nos cuenta cosas de Fermín Portal / y aquí arriba pone / Fermín Portal	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información metadiscursiva	Ofrece modelo reelaborado de discurso y promueve comprensión
23) Andrés: Portal / Portal / Portal	Inc.	I	E	Intervención sin búsqueda de eficacia ni adecuación	Juega
24) M: Fermín Portal / pone / ¿te has leído algo de lo que pone aquí? / no	Dep.	F I	R D	Auto-repetición de la información metadiscursiva y pregunta focalizada	Facilita comprensión y promueve continuidad de la intervención

25) Carmen: porque / porque / mi tío me lo sacó cuando estaba / yo dormida porque / de mientras / no me lo pudo sacar / porque estaba / cenando	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (control del contexto)	Participa
26) M: ah bueno / pero tú a mí / me contaste después una cosa que te había dicho tu mamá / qué cosa te había dicho tu mamá	Dep.	F	E	Expresión de acuerdo, aportación de información metadiscursiva y pregunta focalizada	Facilita continuidad de la intervención
27) Carmen: que / mmmm /	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
28) M: a ver / ese chicle ((Carmen lo tira)) / a ver / una cosa que había dicho su mamá / te había contado algo de quién	Dep.	F	D	Ordena y auto-repetición de la pregunta focalizada	Facilita continuidad de la intervención
29) Carmen: de la hermana de él	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
30) M: ¿de la hermana de?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa que no completa; funciona como pregunta focalizada	Facilita continuidad de la intervención
31) Carmen: Fermín Portal	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
32) M: de la hermana de Fermín Portal / de qué hermana	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve la continuidad de la intervención
33) Carmen: de Flora	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
34) M: de Flora / te había contado una cosa de Flora / y ¿qué fue lo que te contó?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Ofrece discurso reelaborado y promueve la continuidad de la intervención
35) Carmen: trabajaba de monja en un colegio / y / mi tía Pili la conoció	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

36)	M: fíjate	Dep.	F	E	Expresa admiración	Acepta la intervención
37)	Carmen: y mi abuela va a ir hoy / y ella / como sabe más cosas / de ella / lo cuenta	Dep.	R	E	Continúa la respuesta eficaz y adecuada	Participa
38)	M: tú fíjate / una tía tuya estuvo en el colegio	Dep.	F	E	Expresión de admiración y hetero-reformulación asertiva	Promueve comprensión
39)	Eva: ¿y se llama el colegio?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de Carmen
40)	M: a ver ¿cómo se llama el colegio?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Acepta la intervención de Carmen y ofrece modelo reelaborado de discurso
41)	Carmen: ((se mantiene en silencio))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
42)	Andrés: Ruiz	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) y no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
43)	M: no que está haciendo memoria ella / porque / mmm / a mí esta mañana me lo has dicho / pero no me acuerdo yo ahora tampoco / no me acuerdo / bueno / en cuanto te acuerdes nos lo dices	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva y propone	Promueve acción
44)	Carmen: vale	Dep.	R	E	Expresión de acuerdo	Participa
45)	M: bueno / así que Flora / esta hermana de Fermín Portal / la ha conocido una tía de Carmen porque estaba en el colegio y Flora / estaba de monja / daba clases	Nuc.	I	E	Aporta información conclusiva	Promueve comprensión
46)	Carmen: sí / y ella la conoció porque / fue al colegio / cuando no estaba en el cielo	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa y complementaria	Participa por iniciativa propia

47)	M. ah / claro / antes / cuando no estaba en el cielo / tú fíjate qué interesantísimo lo que nos está contando y Juan / no lo escucha / mira tú por dónde / resulta que vamos a conocer a / a / aa / a Flora / tienes / tienes / tienes que preguntarle más cosas de Flora a ver qué te cuenta	Dep.	F	R	Expresión de comprensión, hetero-reformulación asertiva, aportación de información metadiscursiva y propone	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, promueve acción
48)	Andrés: ¿cuándo nos vamos a poner la careta?	Inc.	I	D	Pregunta focalizada	Participa por iniciativa propia promueve intervención de M
49)	Carmen: se lo pregunto a mi agüela porque yo	Dep.	R	E	Aporta información explicativa	Participa
50)	M: ah claro / tu abuela / muy bien / bueno pues vamos a ver / ¿leemos un poco lo que dice aquí?	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo, hetero-reformulación asertiva, aportación de valoración y propuesta	Acepta intervención y promueve acción
51)	Andrés: nooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y no adecuada (no lógica en el contexto)	Participa
52)	Sonia L: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
53)	M: no sé si lo voy a poder leer todo porque es muy largo / no quieres tú escucharlo / pero mira / hay mucho escrito pero yo no lo voy a leer todo / eh? / voy a leer sólo un poquitín / nace Fermín Portal en Santander / el día 20 de diciembre / del año 1872	Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva y lee información	Promueve implicación en la actividad y promueve comprensión
54)	Juan: ((al unísono)) mil ochocientos setenta y dos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
55)	M: ¿y por qué te acuerdas tú?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautaada
56)	Juan: porque nos lo has leído un día	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
57)	M: fíjate / y se acuerda / el año / ¿qué año es?	Dep.	F	E D	Expresa admiración y realiza pregunta focalizada	Promueve intervención pautaada



58)	Juan: setenta y dos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
59)	M: 1872 / ¿y os parece que eso fue hace poco / o hace mucho?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada en dos opciones	Promueve intervención pautada (orientada a contenidos curriculares)
60)	Juan: hace muuuucho	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
61)	M: hace mucho / claro / hace muchos años	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, expresión de acuerdo y hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso
62)	Juan: me estoy quedando ya sin voz	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
63)	M: sí	Dep.	R	R	Aporta información corroborativa	Acepta intervención
64)	Juan: sordomudo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (corrección léxica) y adecuada	Participa por iniciativa propia
65)	M: te estás quedando sordomudo / claro / es que es una cosa esto / a ver / chhhsss / a ver / estamos ya preparados o no ((intenta poner orden)) bueno / vamos a ver si puedo leer yo alguna cosa interesante / dice / que de muy pequeñito empezó a escribir / sólo cuando tenía nueve años / sólo cuando tenía nueve años/ y empezó a escribir / versos	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva, aportación de información metadiscursiva y lectura de información	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas. Promueve comprensión

66)	Juan: nueve meses	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
67)	M: no / nueve meses no / nueve años / y empezó a escribir / versos / bueno	Dep.	F	R	Aporta información opuesta	Promueve comprensión
68)	Juan: eso era cuando era mayor	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Participa por iniciativa propia
69)	M: pero sólo un poco más mayor que vosotros / ¿tú cuántos tienes?	Dep.	F	E D	Aporta información complementaria y realiza pregunta focalizada	Promueve intervención pautada (orientada a contenidos)
70)	Juan: yoo	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
71)	M: ¿tienes cuántos?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada (orientada a contenidos)
72)	Juan: cuatro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
73)	Daniel: yo cinco	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
74)	M: tienes cuatro / y nueve ¿cuántos son?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada (orientada a contenidos)
75)	Juan: más	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
76)	M: ¿cuántos años son nueve?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada (orientada a contenidos)
77)	Sonia H: uno dos tres cuatro cinco seis siete ocho nueve	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
78)	Alberto: ((muestra las manos indicando nueve))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

79)	Daniel: éstos ((muestra las manos indicando nueve))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
80)	M: a ver / ¿cuántos tenemos que quitar? ((muestra las manos indicando nueve))	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada (orientada a contenidos)
81)	Alberto: uno	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
82)	M: ¿así son nueve? / ¿así son nueve años? ((hay muy pocos niños implicados en el grupo))	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
83)	Alejandro: cuando cambiemos de cinco / nueve ((el murmullo crece))	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
84)	M: claro / claro / cuando cambiemos de cinco es nueve // lo vamos a cantar y luego volvemos (...)	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo, hetero-repetición asertiva y aportación de información metadiscursiva	Acepta intervención y cierra intercambio

Transcripción del intercambio 2 [M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
85) ((Cantan. Durante la canción se alude a la afonía, y los niños recuerdan a la sordomuda de la que han estado hablando))					
86) M: nos sentamos / ya	Nuc.	I	E	Ordena	Promueve implicación en la actividad

87)	Sonia L: se le saltaron las cuerdas	Inc.	F	E		
88)	M: ((toma su libreta)) vamos a hablar de los tíos de Fermín Portal / tenía tíos Fermín Portal / y queríais conocer también vosotros algunos nombres de los tíos / ¿no?	Nuc.	I	E	Aporta información didáctica	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
89)	Carmen: y / y / e hijos	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
90)	M: y los hijos / tenía un tío / que se llamaba Martín / el tío Martín / y decía	Dep.	F I	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Promueve comprensión
91)	Sonia L: mi primo / mi primo / mi primo también se llama Martín	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (interrumpe)	Participa por iniciativa propia
92)	Juan: y mi prima Martina	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (aprovecha la interrupción)	Participa por iniciativa propia
93)	M: ah / tu tío también se llama Martín / pues decía / decía de su tío Martín que tenía / una barba / ¿rubia?	Dep.	F	R E	Hetero-reformulación asertiva (con un error) y aportación de información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión
94)	Ana: como un rey mago	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y no adecuada (interrumpe)	Participa por iniciativa propia
95)	M: como un rey mago / ¿o castaña?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada en dos opciones	Promueve intervención pautada

96)	Iván: castaña	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
97)	M: y dice que iba / a la XXX / a cazar / y como cazaba / olía a tomillo / su tío Martín	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
98)	Julio: a tomillo	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva	Participa
99)	M: olía a tomillo / ¿vosotros sabéis lo que es el tomillo? / ¿lo sabéis?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
100)	niño n.i.: yo no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
101)	Daniel: yo sí	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
102)	M: ¿qué es el tomillo?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
103)	Daniel: es / es / es / el martillo / es / lo que das así / para / para ((hace gesto de clavar un clavo))	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
104)	Juan: es lo que hay al lado del pie	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
105)	M: ah / eso es el martillo / pero yo dije que olía / ((hace el gesto de aspirar)) olía / a tomillo / tomillo / tomillo	Dep.	F	R D	Expresión de comprensión, hetero-repetición correctiva y auto-repetición de la información dada	Facilita la comprensión
106)	Juan: ah sí sí / yo sé	Dep.	I	E	Autodesignación	Solicita intervenir
107)	M: ¿tú sabes lo que es el tomillo?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
108)	Juan: lo que está aquí al lado del pie	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
109)	M: ay	Dep.	F	R	Expresa sorpresa	Rechaza intervención

110) Sonia L: tobillo	Dep.	F	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
111) M: eso es tobillo / es que se parece mucho / to – bi – llo / es lo que está al lado del pie / pero / el / el tío Martín olía a tomillo / to – mi con m / tomillo / ¿tampoco? / ah / pues el tomillo / a ver si encuentro yo en casa un poco de tomillo para que lo oláis / y así sabéis cómo olía el tío Martín / el tomillo es una planta que hay por el monte	Dep.	F	R	Aporta información explicativa y propone	Promueve comprensión
112) Fernando: ah ya sé	Dep.	I	E	Expresa comprensión	Participa por iniciativa propia
113) M: el tomillo es una planta que hay por el monte	Dep.	F	E	Auto-repetición de la explicación	Facilita la comprensión
114) Juan: una que tiene muchas flores	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
115) M: tomillo / es un olor muy rico / muy agradable / el tomillo / bueno / tío Martín / ¿cómo decía que tenía la barba?	Dep.	F I	E D	Aporta información explicativa y realiza pregunta focalizada	Facilita la comprensión y promueve intervenciones pautadas
116) niño n.i.: blanca	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
117) Sonia L: rubia	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
118) Lucas L: castaña	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
119) M: ¿rubia o castaña? / a ver / ¿quién es aquí / rubio? / quiénes hay aquí? / a ver / a ver ¿cómo era su barba? / ven un poco / acércate / mira / la barba era de ese color / rubia o castaña / castaña de color castaña / quién es aquí de color castaño	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones y pregunta focalizada	Promueve reflexión e intervenciones pautadas
120) Lucas L: el mío	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

121)	M. el tuyo / muy bien	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y aporta valoración	Acepta y valora intervención
122)	Ana: y el mío	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
123)	M: y el tuyo también de color / castaño / a ver / ¿esto es más clarito o más oscuro?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada en dos opciones	Acepta intervención y promueve intervención pautada
124)	niño n.i.: un poco más oscuro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
125)	((varios niños muestran interés por el suyo))					
126)	M: (...) scchhh / bueno / había una tía / que se llamaba / Eulogia	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
127)	Todos: ((RISAS))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
128)	M: la tía / Eulogia / era / una tía / que era / madrina de Fermín Portal / la madrina de Fermín Portal / ¿vosotros tenéis madrina?	Dep.	F	E	Aporta información complementaria y realiza pregunta cerrada	Promueve intervenciones pautadas
129)	Varios: noooooo	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no esperable - incoherente) y adecuada	Participa
130)	Alejandro: síiiii	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
131)	M: ¿no tenéis madrina?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada	Solicita confirmación
132)	Sonia L: no sabemos qué es madrina	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Participa y promueve intervención de M
133)	M: no sabemos qué es madrina	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
134)	Juan: yo sí	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
135)	Ana: un hada madrina	Dep.	I	E	Aporta posible respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia

136)	M: un hada madrina / aaaah	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y expresión de comprensión	Acepta intervención
137)	Juan: como la de cenicienta	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
138)	M: como la de cenicienta	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
139)	Alejandro: no yo sí sé qué es / la abuela de mi padre	Dep.	I	E	Niega información anterior, aporta información metadiscursiva y aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no comparte contexto)	Participa por iniciativa propia
140)	M: a ver /	Dep.	F	E	Comienza a aportar información	Promueve reflexión
141)	Carmen: las hermanas de los padres	Dep.	I	E	Aporta información complementaria alternativa de forma eficaz y parcialmente adecuada (no comparte contexto)	Participa por iniciativa propia
142)	M: ¿las hermanas de los padres / son las madrinas?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
143)	Carmen: y los padrinos los hermanos de las madres	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherencia) y adecuada	Participa
144)	M: y los padrinos / ¿cómo es?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Promueve repetición / reelaboración de la intervención para la mejora del discurso
145)	Carmen: los hermanos de las madres	Dep.	R	E	Auto-reformulación de la respuesta no eficaz (incoherencia) y adecuada	Participa



146)	M: los hermanos de las madres	Dep.	F	D	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
147)	Daniel: se parece a sirena	Inc.	I	E	Aporta información de forma no eficaz (incoherente) ni adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
148)	M: ¿se parece a sirena?	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
149)	Daniel: sí	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
150)	M: ¿cuál se parece a sirena?	Inc. Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
151)	Daniel: pues / la hada madrina	Inc. Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (pequeña incorrección, e incoherencia) y adecuada	Participa
152)	M: ¿la hada madrina se parece a sirena?	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
153)	Daniel: sí	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
154)	M: aaah / a ver / bueno / pues una madrina...	Inc. Dep.	F I	R E	Expresión de comprensión, aportación de información complementaria	Acepta la intervención y promueve implicación en la actividad
155)	Pablo: se parece a Blancanieves y los siete enanitos	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia

156) M: se parece a Blancanieves y los tres e / siete enanitos / ((a Alejandro)) tú quién crees que es la madrina que dices que tú sí lo sabes / ¿qué es la madrina?	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación asertiva, aportación de información metadiscursiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve reflexión e intervención pautada
157) Alejandro: la abuela de mi padre	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no comparte contexto)	Participa
158) M: ¿la?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
159) Alejandro: la abuela de mi padre	Dep.	R	E	Auto – repetición de la respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no comparte contexto)	Participa
160) M: es la abuela de tu padre / la madrina	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
161) Carmen: el <i>agüelo</i>	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y parcialmente adecuada (no comparte contexto)	Participa por iniciativa propia
162) M: mira / cuando sois bebés / ¿tú te acuerdas de la foto esa que trajiste / y que tenemos abajo en la clase / que están / echándote agua por encima? / cuando te están / ah no que tu estás de recién nacido / a Andrés le estaban echando / el agua por encima / le estaban / bautizando / le estaban bautizando / y hay / una señora / que hace de / como de madre / en ese momento / como de madre / y a esa persona	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Facilita la comprensión
163) Andrés: es mi madre	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
164) M: le llaman / la / madrina / la madrina	Dep.	F	E	Continúa aportando información explicativa	Facilita la comprensión

165) Andrés: / es mi madre	Dep.	I	E	Auto-repetición de la aportación de información opuesta eficaz y adecuada anterior	Participa por iniciativa propia
166) M: pues esta era / la tía Eulogia era la madrina de Fermín Portal cuando le bautizaron / estuvo haciendo / como de su madre / y dicen que rezaba mucho / ¿vosotros sabéis lo que es rezar?	Dep.	F I	E D	Continúa aportando información explicativa y realiza pregunta focalizada	Facilita la comprensión y promueve intervenciones pautadas
167) Juan: si / comer	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
168) M: ¿rezar es comer?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
169) Carmen: no / es para que / es para que / es / rezar / es para que alguien te haga / lo que tú quieras	Dep.	F	E	Respuesta alternativa parcialmente eficaz (no del todo coherente en el mundo adulto) y adecuada	Participa
170) M: ¿para que alguien te haga lo que tú quieras? / como qué por ejemplo	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación y promueve continuidad de la intervención
171) Alejandro: no / los que están en el cielo	Dep.	F	E	Respuesta alternativa parcialmente eficaz (no completa) y adecuada	Participa
172) M: los que están en el cielo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
173) Juan: para obedecer	Dep.	F	E	Respuesta alternativa parcialmente eficaz (no del todo coherente) y adecuada	Participa
174) M: para obedecer / ¿para qué es? / ¿qué más?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y preguntas focalizadas	Acepta intervención y promueve su continuidad
175) Carmen: para que los reyes / traigan algo a los niños	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a la pregunta de M en 170	Participa

176) M: para que los reyes traigan algo a los niños / ¿eso es rezar? / y ¿tú qué decías Sonia H que es rezar? / ¿qué es?	Dep.	F	R	Hetro-repetición asertiva, pregunta focalizada, aportación de información metadiscursiva y pregunta focalizada	Promueve reflexión y respuestas alternativas
177) Sonia H: es tener las manos juntas	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incompleta) y adecuada	Participa
178) M: ¿es tener las manos juntas rezar? / entonces ¿nos ponemos todos así y es rezar?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta cerrada	Promueve reflexión
179) Sara: es así ((se arrodilla y junta las manos))	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incompleta) y adecuada	Participa
180) Carmen: yo fui a la cabalgata / y al rey mago le vi así ((junta las manos))	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
181) M: ah ¿y al rey mago le viste así? / ah / y entonces ¿esto es rezar / nos ponemos así y ya estamos rezando?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
182) Carmen: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
183) Lucas R: cuando uno se muere	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
184) M: juntamos las manos / juntamos las manos / a ver / a ver Lucas R / cuando uno se muere ¿qué?	Dep.	I	D	Ordena y pregunta focalizada dirigida a Lucas R	Promueve acción y promueve continuidad de la intervención anterior
185) Daniel: rezar es excavar / rezar es excavar	Inc.	I	E	Aporta información complementaria no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
186) Lucas R: se ponen las manos juntas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

187) M: ponemos las manos juntas / y tú has hecho algo más / ¿qué has hecho?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
188) Alejandro: hay que hablar también	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
189) M: hay que hablar también / juntamos las manos y hablamos / ¿cómo hablamos? / a ver	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
190) Daniel: rezar rezar rezar es excavar	Inc.	I	E	Aporta información complementaria no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
191) Alejandro: a los que están en el cielo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
192) M: a los que están en el cielo / vamos a ver / y entonces /¿ qué cosas hablamos / qué decimos / qué podemos decir?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
193) Daniel: rezar / rezar es excavar	Inc.	I	E	Aporta información complementaria no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
194) Carmen: lo de Jesús	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
195) M: es excavar / así / lo de Jesús / a ver / Sonia di tú algo	Inc. Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y orden	Acepta intervenciones (aunque una es incoherente) y promueve intervención pautada
196) Carmen: Jesusito de mi vida eres niño como / cuatro angelitos	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
197) M: hay qué ver cómo te lo sabes tú / ¿eh? / ¿alguien más sabe rezar?	Dep.	F	E	Aporta valoración y realiza pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve intervenciones pautadas
198) Lucas L: yo sé pescar / sabes cómo se pesca / XXX palo / XXX y se va haciendo así	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa

199) M: ah / pero estábamos hablando de otra cosa / no? / ¿de qué estábamos hablando ahora?	Dep.	F	R	Expresa comprensión, aporta información metadiscursiva y realiza pregunta metadiscursiva	Promueve reflexión y promueve repetición / reelaboración de la intervención (para el logro de la adecuación)
200) Sonia H: de Jesusito	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
201) M: de Jesusito y ¿de? / rezar	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Acepta la intervención y facilita intervención pautada
202) Sonia L: Paz	Inc.	I	E	Designación	Solicita intervenir
203) M: ¿quién dice que rezaba mucho? / ¿quién era la que rezaba mucho?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad
204) Sonia H: la virgen María	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
205) M: rezaba mucho la virgen María / ¿y quién?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta la intervención y promueve respuestas alternativas
206) Sonia H: su tía	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada pero no válida (identificación incorrecta)	Participa
207) M: su ma /	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Facilita respuesta alternativa
208) Sonia H: madrina	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
209) M: su madrina / rezaba la madrina de Fermín Portal / y tenía otro tío que se llamaba / su tío Máximo	Dep.	F I	R D	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información complementaria	Promueve comprensión

210)	Todos: ((risas))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
211)	M: el tío Máximo	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información dada	Promueve comprensión
212)	Juan: máximo de un video juego / sabes qué	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
213)	Ana: máximo secreto	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
214)	Lucas L: máximo poder también	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
215)	Daniel: Paz / mira / máximo tigre	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
216)	M: ¿máximo que?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
217)	Daniel: máximo tigre	Dep.	I	E	Auto-repetición de la información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
218)	Clara: como el cuento de Max	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
219)	M: a Mario se parece Máximo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve reflexión hacia sonoridad de la palabra.
220)	((se pierde la atención conjunta))					

## **ANÁLISIS DE LA SECUENCIA (INTERCAMBIOS 1 – 2):**

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: está al servicio del avance del discurso conjunto, no hay una preocupación porque todos los niños participen, sino que se permiten las intervenciones espontáneas a propósito de la información que se está transmitiendo. Los límites a la intervención están marcados por la pertinencia, de modo que aunque Paz se esfuerza para integrar ciertas aportaciones de los niños (7 – 14; 62 – 65; 91, 94), cuando éstas no son pertinentes, las rechaza y señala el porqué (16; 199) o las ignora (48).

El control del grupo: viene dado por la situación de comunicación, que es planteada por la maestra con arreglo al desarrollo del PT. La flexibilidad de la gestión de la palabra hace que sólo sea preciso imponer explícitamente el control en 16 y 65, e implícitamente en 47.

Presencia constante de la maestra como gestora: en la mayor parte de la sesión la maestra se limita a recoger las aportaciones de los niños. Sólo otorga más responsabilidad a Carmen al promover que exponga a sus compañeros la información que ha obtenido, sobre todo durante el fragmento 26 – 50, en que la apoya especialmente. En 39 media para la interacción entre dos niñas, pero, además de no promover la interacción directa entre ellas, es el único caso.

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral no se objetiva en la sesión. Se mantiene muy dependiente del contexto. Sólo hay un cierto grado de objetivación en la breve exposición de Carmen durante el intercambio 1, puesto que lo ha preparado con la maestra antes de intervenir en el grupo. Con todo, la planificación que ha podido haber se corresponde con el control de la información que va a exponer,



no con las características de su discurso. En el resto de la secuencia no hay una planificación de las intervenciones, sino que se mantienen en la espontaneidad. Por el contrario, hay una objetivación de la lengua escrita (13 - 16; 24 -25; intercambio 2)

La pauta de interacción es impuesta y resultante: en el intercambio 1 Paz impone una pauta: Carmen debe exponer la información de la que dispone al resto de la clase (1 – 50). En el resto del intercambio 1 y en el 2, la pauta de interacción emerge espontáneamente y muestra un carácter muy contingente, se da la posibilidad de apertura de nuevas pautas de intervención, como en, respectivamente, 62, 69, 99, 128, y 176. El único límite a la apertura de la pauta es el vínculo temático – el poeta sobre el que trabajan -, como muestra el rechazo a aportaciones no pertinentes en las líneas 16, 48 y 199.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: la maestra respeta las características del discurso infantil (por ejemplo, 47), pero trata de relacionar la información a la que están accediendo con experiencias reales de los niños para favorecer la comprensión de la información, de modo que modela el mundo posible infantil y sus expresiones (99 – 115; 128 – 166; 166 – 209) para favorecer el aprendizaje.

### **Aspectos de intervención en la acción:**

Se suministran modelos de discurso: Paz ofrece modelos de discurso cuando lee, e inmediatamente facilita su comprensión (105, 113, 115, 162, 164, 166).

Orientación de la mediación: en el intercambio 1 la mediación se orienta hacia la aportación inmediata, ya que la maestra no propone ningún reto comunicativo a los niños, simplemente les permite experimentar con la comunicación desde sus habilidades adquiridas. Sólo la intervención de Carmen puede interpretarse como un reto. En el intercambio 2, en los fragmentos en que Paz orienta el discurso hacia el aprendizaje (99 – 115; 128 – 166; 166 – 209) también hay una mediación hacia la experimentación.

La maestra es oyente cualificada: en el intercambio 1, Paz se limita a aceptar las intervenciones infantiles (13, 16, 32, 36, 50, 61, 63, 84) cuando éstas respetan un mínimo de eficacia y adecuación, ya que sólo en una ocasión admite una intervención incrustada de un niño (62 - 63) y se

penalizan las intervenciones no pertinentes (16, 48 y 199). Esta aceptación no conlleva la promoción de la reflexión en la acción, sino que se encamina a provocar agilidad en el discurso. En el intercambio 2, el valor de la aceptación cambia: se dirige a apoyar la validez de las aportaciones y respuestas de los niños que surgen de sucesivas peticiones de reflexión realizadas por la maestra a propósito de la lectura que está realizando (líneas 93, 121, 123, 133, 136, 138, 146, 154, 156, 160, 172, 174, 195, 197, 201, 205).

**DATOS ANALIZADOS**  
**CASO 2: ENTREVISTA**

**ENTREVISTA CASO 2 (Tania)**

Secuencia 1: Aproximación general al tema	
Transcripción	Interpretación
<p><b>¿Tienes algún interés específico↑/ tuyo / personal / por lo que respecta a la enseñanza de la lenguaaaa / en Infantil? / Alguna cosa queee / que te interese más trabajar↑ / o te parezca másss importante para los niños...</b></p> <p><i>Mmmh / a ver nosotras lo que hacemos aquí en la escuela↑ / o tratamos de hacer↑ es / emmmm / todo lo que es laaa / la lengua↑ / y sobre todo el lenguaje oral↑ / es trabajarlo a través de sus <u>vivencias</u> / queee / vamos yo por los años que llevo trabajando / es lo que mejor resultado tiene / y lo que más les motiva / y lo que más↑ / con más entusiasmo lo dicen↓ / por ejemplo aquí nosotros trabajamos lo de la semana del protagonista / y es↑ / bueno↓ / esa semanaaa↑ / conoces muchos datos y muchos rasgos / y el niño habla muchísimo más / que igualll / en un trimestre↑ //</i></p> <p><b>((se interrumpe porque suena el teléfono pero lo dejamos sonar))</b></p> <p>luego pues trabajar a través deee / por ejemplo / este año estamos a través de la poesía↑ / de cuentos↑ / pero <u>principalmente</u> sus vivencias / o sea / cosas de su vida / pero lo mismo en lengua como en matemáticas o sea</p> <p><b>pero por lo que respecta a la enseñanza de la lengua↑ / ¿os interesa más la parte escrita↑ / la parte oral↑ / igual?</b></p> <p><i>eeeh / aquí damos igual más import / más importancia a la parte <u>oral</u>↓ / lo que pasa que a veces↑ / ehh / la parte escrita↑ / mmmhh / es una forma más <u>fácil</u> de que les llegue a las familias / y la tienes que utilizar <u>más</u> / pero para <u>nosotras</u>↑ / vamos↓ / es <u>muchísimo</u> más rica la parte oral / <u>mucho</u> más rica / lo que pasa que por elll / pues tienes que presentar una serie de cosas↑ / y eso / se presenta a nivel escrito / claro / por eso hacemos también lo del vídeo / ((se refiere a un material audiovisual que editan cada año para que los padres conozcan</i></p>	<p><b>Requerimiento de información general</b></p> <p>Tania no adopta una postura personal, sino que se apoya en la primera persona del plural para dar una respuesta desde la perspectiva del centro. Se muestra segura a la hora de expresar que conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral de forma comunicativa y experiencial (<i>a través de sus <u>vivencias</u></i>). Es una opción consciente y madurada (<i>vamos yo por los años que llevo trabajando / es lo que mejor resultado tiene / y lo que más les motiva / y lo que más↑ / con más entusiasmo lo dicen↓</i>). Aporta como ejemplo la utilización de la estrategia del protagonista aludiendo a las ventajas que ofrece; por un lado la maestra conoce más a los niños, y por otro genera oportunidades para la expresión oral.</p> <p>Al aludir a la menor frecuencia con la que trabajan desde modelos lingüísticos y literarios (<i>la poesía↑ / de cuentos↑</i>) respecto de la actividad basada en las vivencias infantiles, implícitamente opone literatura a experiencia. Subraya la centralidad de las vivencias infantiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje respecto de diversas disciplinas (<i>pero lo mismo en lengua como en matemáticas</i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Tania plantea una paradoja de la Educación Infantil: la intervención para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua se dirige principalmente a la utilización de la lengua oral (<i>para <u>nosotras</u>↑ / vamos↓ / es <u>muchísimo</u> más rica la parte oral / <u>mucho</u> más rica</i>), pero la lengua escrita trasciende a las familias como producto visible de una forma más clara (<i>pues tienes que presentar una serie de cosas↑ / y eso / se presenta a nivel escrito / claro</i>). En el planteamiento de Tania pesa el hecho de que se trata de un centro privado en el que podría ser más necesario mostrar resultados a las familias que en otros centros. Alude a la grabación de vídeos como</p>

<p>algunas de las actividades que realizan en la escuela y fuera de ella))          porque es donde se les <u>ve</u> ahí / porque todo looo / todo lo demás está ya todo escrito  <b>luego / otra cuestión</b>↑ / <i>mmmh</i> / muchas veces se habla de que <b>elll / el lenguaje oral / que tienen los niños / es el que aportan / por las vivencias que tienen en su casa / no? / yyy me gustaría saber cuál es / en tu opinión / cuál es la función que tiene la escuela / específica de la escuela / en el desarrollo de la lengua oral</b>↑ / y la función <b>deee / del maestro</b>  <i>mmmh</i> / a ver / nosotros por ejemplo / en la Asamblea↑ / <i>eehh</i> / una cosa queee / que <i>mmmh</i> / hay pocas normas / perooo / una norma en la que somos poco flexibles↑ / y pensamos que es / para ayudarles aaa / a que ellos se expresen↑ / es / que uno hablamos↑ / y los demás escuchamos↓ / es <u>muy difícil</u> eso / pero <u>muy difícil</u> / ¡te puede costar un trimestre! / perooo / lo que / lo que hacemos es eso / y luego nosotras ante preguntas de ellos↑ / si ellos lo han pronunciado mal / ¿eh? / lo que nosotros hacemos↑ / la c / la corrección es↑ / nosotros repetirlo bien↓ / y no “no que lo has dicho mal” / <u>no</u> / sino <u>ellos</u> / que se acostumbren / a que lo tienen que oír bien / yyy / no sé qué más... / y luego también otra / otraaa / o sea / sí que es verdad que / el niño / que laaa / la escuela es una parte <u>más</u> en la formación del niño / a veces hasta tan importantee / como la televisión / bien dirigida / o sea no es como hace años que ir a la escuela <u>esss</u>↑ / yo creo que hoy en día / si no vas a la escuela tampoco te pasa nada / sobre todo en estas XXX / puedes trabajar más igual de otras formas / pero la parte... / entonces nosotros lo que damos eso importancia↑ / es eso / a que el niñooo / principalmente escuche↑ / y que se exprese / pero que escuche↓ / cuando vienen <b>deee</b>... / lo que sí que notamos / es que cuando vienen <b>deee</b> / de casa↑ / están acostumbrados a hablar <u>ellos</u> / hablan ellos↑ / y él es como el rey y aquí <u>no</u> / aquí es / es el hacerles ver↑ / que en una Asamblea↑ / y dentro del grupo↑ / tú eres <u>uno más</u> // y eso sí que se notaaa↑ / y es una de las cosas que en la Asamblea hacemos</p>	<p>forma de mostrar resultados concretos a los padres respecto de la actividad de sus hijos más allá de la producción escrita.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información precisa</b>          Responde recurriendo al ejemplo de la intervención docente en el discurso generado en la Asamblea, de modo que implícitamente la está caracterizando como espacio interesante para la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad. Esta situación comunicativa, como específica de la escuela, impone unas ciertas exigencias dirigidas a promover ciertos aprendizajes (<i>hay pocas normas / perooo / una norma en la que somos poco flexibles</i>↑ / y pensamos que es / para ayudarles aaa / a que ellos se expresen↑ / es / que uno hablamos↑ / y los demás escuchamos↓). El proceso de adaptación a las normas establecidas para ese ámbito de comunicación específicamente escolar es costoso (<i>es muy difícil eso / pero muy difícil / ¡te puede costar un trimestre!</i>). Alude en segundo lugar al papel de modelo lingüístico y corrección que corresponde a las maestras. Su concepto de corrección, por tanto, no es punitivo (<i>la corrección es</i>↑ / nosotros repetirlo bien↓ / y no “no que lo has dicho mal” / <u>no</u> / sino <u>ellos</u> / que se acostumbren / a que lo tienen que oír bien). Tania no relaciona la actividad de la corrección con la interacción entre iguales o la construcción conjunta del discurso, sólo alude a la intervención directa para proporcionar modelos.</p> <p>Plantea que la escuela hoy es un complemento a otras posibilidades de formación. Indica que el papel específico de la escuela como contexto educativo ha perdido trascendencia.</p> <p>Retoma el planteamiento anterior y subraya que la intervención se dirige a lograr la expresión y sobre todo la escucha. Implícitamente plantea que la escuela es un contexto de comunicación más exigente que el familiar (<i>es que cuando vienen deee / de casa</i>↑ / están acostumbrados a hablar <u>ellos</u> / hablan ellos↑ / y él es como el rey y aquí <u>no</u> / aquí es / es el hacerles ver↑ / que en una Asamblea↑ / y dentro del grupo↑ / tú eres <u>uno más</u>). Relaciona el aprendizaje lingüístico con la socialización del individuo en el grupo y lo enmarca en la Asamblea como ejemplo prototípico de actividad lingüística.</p>
--	--

<p>sí / entonces has dicho el aprender a / a hablar en grupo↑ / y que las correcciones se hagan / de una forma...</p> <p>no tiene nada que ver / cómo se dirigen ellos aquí al grupo / a nosotras↑ / a sus compañeros↑ / a cómo se dirigen elloos / con las familias / con una actitud a veces bastante <u>tirana</u> ¿eh?</p> <p>entonces resumiendo↑ / eeh / pues eso aprender a socializar en grupo / a hablar en grupo↑ / y luego que las correcciones / se hacen de una forma / <u>pedagógica</u> digamos</p> <p>sí / y luego por ejemplo / al principio↑ / sobre todo los de tres años / cuando suben / porque arriba estamos tres, cuatro y cinco / y cuando suben los de tres años es la primera vez que están / arriba↑ / pues ya los de cuatro y cinco <u>se suponen</u> que yaaa / esto ya lo saben↓ / entonces a los de tres↑ / sobre todo el primer trimestre↑ / no les obligamos / entre comillas / a que se expresen en la Asamblea↓ / luego / a partir del segundo trimestre↑ / es / <u>obligatorio</u> / o sea aunque digaaaa / mmmh / “comí pan” / pero↑ / no solamente tienen que escuchar / sino también tienen queee / y a veces les cuesta / <u>muchísimo</u> ¿eh? / pero <u>muchísimo</u> / pero sí que es obligatorio / o seaaa</p>	<p><b>Resumen de su intervención para obtener confirmación</b></p> <p>Confirmación e insistencia en la mayor exigencia de la comunicación escolar.</p> <p><b>Resumen de la información dada para confirmar</b></p> <p>Confirma y alude a diferencias en cuanto a la exigencia del contexto escolar entre los niños de tres, cuatro y cinco años. Los más pequeños acceden al nuevo contexto y no se les exige tanto como a los de cuatro y cinco, de los que se espera un comportamiento más apropiado. La exigencia de Tania hacia la adaptación de los niños desde los tres años a este nuevo contexto y la responsabilidad que asume como docente a este respecto es notable (<i>luego / a partir del segundo trimestre ↑ / es / <u>obligatorio</u> / o sea aunque digaaaa / mmmh / “comí pan” / pero ↑ / no solamente tienen que escuchar / sino también tienen queee / y a veces les cuesta / <u>muchísimo</u> ¿eh? / pero <u>muchísimo</u> / pero sí que es obligatorio / o seaaa</i>).</p>
---	---

Secuencia 2: Proyectos de Trabajo en la actividad del aula	
Transcripción	Interpretación
<p><b>Bueno / ahora / hablando ahora un poco de la metodologíaaaa de Proyectos de Trabajo↑ / una pregunta bastante general / ¿cuáles son las razones↑ / que os han llevado / o a ti personalmente / a seguir una metodología de Proyectos de Trabajo?</b></p> <p>la principal↑ / eh que estabas aburrida con el método anterior / o sea la principal↓ / o sea era un aburrimiento tal↑ / que si tú estás aburrida↑ / ¿cómo voy a transmitir yo aquí entusiasmo? / si es que a mí no me motivaba nada↓ / esa es la principal↓ / que era todo un año / era todo como muy repetitivo↑ / y otro año / y o sea / y que veías como que no / y que yooo / yo lo veo↑ / estos catorce años↑ / los niños deee / de este año↑ / no tienen nada que ver con los que tenía hace catorce años↑ / son niños muchísimo más ricos / y con muchísimas más... / con <u>muchísimo</u> más</p> <p>yyy / y entonces / ¿qué rasgos / crees que tiene esta metodología↑ / específicos↑ / que la diferencian de otras... / cosas / como por ejemplo los centros de interés / ¿no? / que a veces / hay una pequeña confusión...</p> <p>ahá / pues mira principalmente↑ / yo creo que en / en los Proyectos↑ / es mucho más protagonista el niño↑ / que en los centros de interés↓ / en los Proyectos↑ / la mayoría de las veces↑ / eeeh / algunos↑ / puedes mmhh tú def / eeeh definir el Proyecto que quieres / pero la mayoría de las veces / es el niño quien lo elige / y luego / eeeh mmh / tú sabes por / em <u>dónde</u> empiezas / pero no sabes el Proyecto cómo va a terminar↓ / la intervención tuya es como mááás / a distancia↓ / o sea nooo / no es que / no no / yo por lo menos lo veo↑ / y cuanto menos participamos nosotras↑ / mucho mejor para el niño / pasa que a veces / te tienes como queee agarrar / porque / <u>quieres</u> intervenir / no? / entonces / para mí eso es muy importante / o sea que túúú / te ayuda muchísimo / a ver desde dónde parte el niño↑ / y cómo termina cuandoo / cuando el Proyecto ya ha llegado a su fin / y sobre todo que son protagonistas ellos↓ / y que es algo que a ellos les / les / les interesa / principalmente // no es una cosa queee</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Tania describe el trabajo mediante Proyectos por oposición a la metodología que aplicaba en el pasado, que caracteriza de monótona y aburrida, sin conceptualizarla de ningún modo, ni siquiera mediante el uso de una denominación. Alude también a la riqueza que los Proyectos de Trabajo aportan a los niños, sin especificar en qué consiste esa riqueza. Además, no menciona ejemplos concretos, lo que hace imprecisa su respuesta.</p> <p><b>Requerimiento de información más precisa para definir los PTs</b></p> <p>Define los Proyectos de Trabajo en función del grado de protagonismo que otorgan al niño en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde su planteamiento, la intervención del docente es más contenida en los Proyectos de Trabajo. Alude a la tensión entre la necesidad de dejar que los niños se impliquen en la actividad derivada del Proyecto y la intervención de docente (y <i>cuanto menos participamos nosotras↑ / mucho mejor para el niño / pasa que a veces / te tienes como queee agarrar / porque / <u>quieres</u> intervenir / no?</i>) y a la importancia de observar el proceso que el niño como protagonista desarrolla para que la intervención sea adecuada (<i>te ayuda muchísimo / a ver desde dónde parte el niño↑</i>). Tania insiste en que los niños son los protagonistas oponiendo el planteamiento de los Proyectos de Trabajo a un dogmatismo anterior (<i>no es una cosa queee / que lo digo yo / porque soy la profe</i>), que sigue sin asociar a una metodología concreta, simplemente establece una oposición entre Proyectos y cualquier opción anterior.</p>

<p>/ que lo digo yo / porque soy la profe</p> <p><b>que la motivación es alta...</b></p> <p>claro / aquí por ejemplo una cosa que yo siempre les digo↑ / es / cuandoo alguien dice / “es que esto está bien” / “es que esto está mal” / yo siempre les digo / eh / “tú tienes que saber qué está bien para ti / o mal para ti” / “<u>bien o mal para ti</u>” / nunca porque lo diga yo / “porque este año estoy yo↑ / pero mañana estás con otra persona que no tiene nada que ver↑ / y entonces” / eso sí que se trabaja muchísimo</p> <p><b>la responsabilidad...</b></p> <p>claro / como por ejemplo / “tienes que traer la carpeta” / “es que a mi madre se le ha olvidado” / no no no / a tu madre↑ / no se le ha olvidado / porque tu madre / tiene que llevar / lo que lleva a su trabajo / esto es <u>tuvo</u>↑ / y si se te ha olvidado / se te ha olvidado <u>a ti</u>↓ / XXX / es que vamos los míos / XXX / ya por lo menos no lo dicen / “es que...” / <u>no</u> / “<u>se me ha olvidado</u>” // no sé si te he contestado o no...</p> <p><b>sí sí sí sí / queee / pues eso / autonomíaaa↑ / responsabilidad XXX su trabajo etcétera / este tipo de cosas / ¿no? / eehh / ¿qué funciones cumple la comunicación↑ / durante el desarrollo de / un Proyecto de Trabajo↓ / para qué usan el lenguaje...</b></p> <p>eeh / por una parte↓ / eh / tienen↓ / la comunicación que / lo que tú me hablas / de clase↑ / que vaya a las familias↑ / porque en los Proyectos sí que les implicamos bastante / y luego / cuando ellos lo traen de casa↑ / tienen que comunicarlo a la Asamblea↑ / lo que su padre le ha buscado / lo que su madre le ha dicho / lo que ha preguntado al abuelo / lo que laa vecina / la chica que le cuida y así / esooo / yo creo que es de lo más importante↓ / o sea / porque tú le mandas laa / la tarea↑ / y luego también se ve↓ / o sea / un niño↓ / que su familia participa↑ / mmm / bueno / es / rinde muchísimo más↑ / está muchísimo más motivado↑ / que un niño que tú llevas el viernes / la tarea / porque todos los viernes llevamos una carpeta donde les mandamos hacer... / tener un seguimiento↑ / cuando viene el lunes / el niño que ese fin de semana lo ha trabajado↑ / no tiene nada que ver el niño que lo lleva y lo trae y ya / que</p>	<p><b>Estímulo para que continúe su razonamiento</b></p> <p>Tania plantea el protagonismo de los niños en términos de desarrollo de la autonomía personal (<i>yo siempre les digo / eh / “tú tienes que saber qué está bien para ti / o mal para ti” / “<u>bien o mal para ti</u>” / nunca porque lo diga yo</i>).</p> <p><b>Cooperación en el discurso</b></p> <p>Acepta y continúa desarrollando la idea de la autonomía mediante un ejemplo. Duda de la relevancia de su intervención.</p> <p><b>Aceptación de su intervención y requerimiento de nueva información</b></p> <p>Tania señala que los Proyectos generan comunicación entre el grupo de niños de la clase y las familias (<i>cuando ellos lo traen de casa↑ / tienen que comunicarlo a la Asamblea↑</i>) Apunta la importancia de esta implicación familiar para el rendimiento de los niños en el proceso. La voluntad de mostrar la importancia del contacto comunicativo entre el aula y las familias la hace derivar hacia el potencial de la escritura, que no desliga de la oralidad, puesto que los mensajes escritos que se intercambian entre familia y escuela promueven interacción oral (<i>no es que yo lo pida a la familia / y la madre me lo trae a mí / ¿sabes? / sino que yo a través de su / delll / niño↑ / el niño tiene / que comunicarlo en casa↑</i>) que es también una práctica alfabetizadora (<i>ellos saben <u>todas</u> las notas que llevan a su casa↑ / saben <u>de qué trata</u> / y las familias saben↑ / porque eso se les dice en la primera reunión de curso / que el niño↑ / se supone que tiene que él / <u>leerles</u> la nota / aunque no sabe leer</i>).</p>
---	--



también... / entonces eh / eso es muy importante / porque el niño es / como elll / el / nexo entre la escuela↑ / y la familia / no es que yo lo pida a la familia / y la madre me lo trae a mí / ¿sabes? / sino que yo a través de su / delll / niño↑ / el niño tiene / que comunicarlo en casa↑ / XXX / a veces la nota la escribe ellos / ooo / otras veces depende de las prisas que tengamos / la escribo yo / y la meto en la carpeta↑ / en clase / se la leo↑ / ellos saben todas las notas que llevan a su casa↑ / saben de qué trata / y las familias saben↑ / porque eso se les dice en la primera reunión de curso / que el niño↑ / se supone que tiene que él / leerles la nota / aunque no sabe leer

**pero sabe lo que pone↑ / y ...**

eso / que sabe / pues “mamá / mañana nos vamos a los dinosaurios / a ver no se qué / a ver” / y luego la madre / claro / lee la nota y...

**¿y dentro de la clase? / ¿dentro del aula?**

dentro del aula / ellos tienen que explicar / por un lado / lo que te estoy diciendo / lo de queee / han hecho en casa / y que tienen que traer a la escuela↑ / y luego por ejemplo / eeh / nosotros al tener grupos de tres, cuatro y cinco años↑ / seee / se trabaja muchísimo / y se ve mucho↑ / cómo / el de cinco / ayuda al de cuatro / y ayuda al de tres

**mmmh / eso me interesa también /**

esooo / muchísimo / por ejemplo los de cinco años↑ / eeh / en este momento hay dos niñas que saben / eeh / hay tres niñas y de las tres / dos / leen perfectamente↑ / pues ya hay trabajos que ellas se lo leen / o los niños↑ / las buscan a ellas / no a nosotras / ¿no? / entonces el esfuerzo / tú ves↑ / cuando tú vas a explicar algo / cuando has traído algo / cómo él con sus palabras / se lo explica al otro / y yo creo / que el otro lo entiende mucho mejor que cuando se lo explicamos nosotras / porque es más de igual a igual

**aha**

yo creo que sí / que es que cuando el niñoooo / intentaaa / *mmmmh* / compartir / con el / el que menos sabe / entre comillas↑ / se le ve vamos↓ / pone muchísima más atención↑ / que cuando

**Cooperación en el discurso**

Acepta y continúa proporcionando un ejemplo concreto que ilustra el potencial de estos intercambios de mensajes entre familias y grupo.

**Requerimiento de nueva información**

Los Proyectos también generan interacción en el aula. Por un lado, los niños sienten la necesidad de volcar en el grupo las experiencias de comunicación realizadas fuera del aula, y por otro, Tania apunta la relevancia del papel de la interacción entre iguales en la construcción conjunta del discurso, que es incentivada por la maestra (*se trabaja muchísimo / y se ve mucho ↑ / cómo / el de cinco / ayuda al de cuatro / y ayuda al de tres*).

**Estímulo para la continuación**

Ofrece un ejemplo relativo a la cooperación entre los niños para llevar a cabo tareas de lectura (*pues ya hay trabajos que ellas se lo leen / o los niños ↑ / las buscan a ellas / no a nosotras / ¿no?*) y muestra que considera más valiosa ese tipo de comunicación que la interacción entre adulto y niño (*cómo él con sus palabras / se lo explica al otro / y yo creo / que el otro lo entiende mucho mejor que cuando se lo explicamos nosotras / porque es más de igual a igual*).

**cooperación**

Valora la comunicación que se genera en los Proyectos de Trabajo como un contexto de mayor significatividad y cooperación que el que generan niño y maestra, que está teñido de una cierta

<p>yo / porque igual si lo digo yo es como / a veces digo “qué rollo / a ver qué va a contar ésta” / mientras que cuando el otro ellos lo ven como una ayuda / “este compañero me está ayudando a esto que yo no sé” / y y a nosotras a veces nos ven↑ / como a la que observa / mmmh / “a ver que igual lo hago mal” / “que igual lo hago bien” /</p> <p><b>por eso / te / tenía yo aquí esta pregunta / ¿cómo es la comunicación entre los niños↑ / y qué valor / concedéis a este tipo deee / comunicación</b></p> <p>muy importante / muy importante / <u>muy</u> importante / es queee / el lenguaje orall / en Infantil / seríaaa / mucho más import / lo que decía antes / que el escrito eh? / pasa que a veces el escrito / le tenemos que dar más importanciaaa↑ / pues porque tenemos que hacer que salga de la escuela / nada más / <u>nada más</u></p> <p><b>¿y la comunicación entre la maestra y el grupo?</b></p> <p>es quee / estos son muy pequeñitos / y es como muy buena / o sea quiero decirte que / bueno es es / creo que a nosotras nos ven / como a una más en su vida / incluso te les llevas a casa / vienen / ahora por ejemplo↑ / con los de cuatro y cinco↑ / nos comunicamos / estamos empezando a comunicarnos a través de Internet↑ / tienen correo ellos↑ / te mandan una nota↑ / luego venimos aquí al ordenador↑ / la ven↑ / no te ven comoo / yo creo que no↓ / es bastanteee↑ / pienso que familiar↓ / bastante familiar↓ / aunque no somos nada</p> <p><b>y lógicamente este tipo de comunicación también es importante / ¿no?</b></p> <p>yo creo queee / que muy bien↓ / o sea / es una / es una relación / eeh / profe - alumno↑ / que no tiene problema /</p>	<p>jerarquía que puede perturbar la representación que el niño tiene de la actividad (<i>cuando el otro ellos lo ven como una ayuda / “este compañero me está ayudando a esto que yo no sé” / y y a nosotras a veces nos ven↑ / como a la que observa / mmmh / “a ver que igual lo hago mal” / “que igual lo hago bien”</i>).</p> <p><b>Estímulo para la continuación</b></p> <p>Concluye la idea señalando la importancia vital de este tipo de comunicación, e insiste en su interés por la práctica de la oralidad en este etapa frente a la exigencia social de enseñar y aprender a leer y escribir (<i>pasa que a veces el escrito / le tenemos que dar más importanciaaa↑ / pues porque tenemos que hacer que salga de la escuela / nada más / <u>nada más</u></i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Relaciona comunicación con afectividad y socialización. Alude al grado de familiaridad conseguido con el grupo. Implícitamente muestra que identifica confianza y potencial del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, en la medida en que se abren posibilidades de comunicación significativa (<i>ahora por ejemplo↑ / con los de cuatro y cinco↑ / nos comunicamos / estamos empezando a comunicarnos a través de Internet↑</i>).</p> <p><b>Estímulo para la continuación</b></p> <p>Insiste en otorgar un papel principal a la confianza como base de todo aprendizaje. Implícitamente muestra de nuevo su interés por romper la jerarquía en la comunicación entre profesor y alumno. Parece que lo que considera importante de la comunicación es que pueda darse, al margen de cualquier preocupación por favorecer la progresiva adquisición por parte de los niños de un sistema formal de comunicación oral y escrita.</p>
--	---

<p>eeeh / otra cuestión / al poner en marcha un Proyecto de Trabajo↑ / tienes estas cuatro opciones↑          ((le muestro las opciones que tengo sobre el papel))  <b>pero / eeeh / nooo / no significa que te tengas que decantar sólo por una / ¿no? / puedes discutir las / tranquilamente</b>          ((Tania busca sus gafas))          eeeh / ((leyendo)) al poner en marcha un Proyecto de Trabajo↑ /  <b>((leyendo)) el interés se centra en / los contenidos / de aprendizaje↑ / el desarrollo de las habilidades de comunicación↑ / todo a la vez↑ / o / alternativamente ¿no? / a lo mejor en un momento dices / “voy a trabajar esto...”</b>          es que / eso es / eso te iba a decir yo / que depende / porque por ejemplo / cuando estás en el Proyecto ahora éste de la poesía↑ / pues trabajas muchísimo más eso / o sea / cuando estás por ejemplo eeen / en el de dinosaurios que tenemos ahora / está enfocado más a las matemáticas / entonces depende de / del Proyecto↑ / le das mucha más importancia a una área que a otra / aunque / al final todo estááá en lo mismo y sobre todos pasas por / pero / es que depende / por ejemplo intentamos hacer uno que seaaaaa↑ / centrado en las matemáticas / otro que sea más centrado en el lenguaje / otro↑ / pues el del protagonista más centrado en ellos / es que eso depende  <b>pesa el contenido temático / aunque la comunicación siempre está presente</b>          no / esa se / vamos / es que se trabaja a diario / pero diariamente / incluso he hecho a veces / eeeh / tú empiezas una Asamblea / y en la Asamblea sale un tema importante y / y ahí sigues / o sea / si igual tenías a las diez y media clase de informática↑ / pues nada / no vas↓ / porque aquí sí que es verdad que el horario es <u>muy orientativo</u> / ¿eh? / pero sí queee...</p> <p><b>hay flexibilidad</b>          muchís / vamos / muchísima↓ / XXX y nosotras que estamos por la mañana con ellos XXX</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información precisa</b>          Opta por la alternativa más flexible; desde su punto de vista, los Proyectos de Trabajo no van unidos a una idea de rigidez. Además, revela una idea de interdisciplinariedad más que de globalización, puesto que alude constantemente a la existencia de materias curriculares definidas; de esto se deduce que cada Proyecto encierra contenidos de áreas curriculares más que generar actividad significativa relacionada con las diversas áreas de la etapa (<i>por ejemplo intentamos hacer uno que seaaaaa↑ / centrado en las matemáticas / otro que sea más centrado en el lenguaje / otro↑ / pues el del protagonista más centrado en ellos / es que eso depende</i>).</p> <p><b>Estímulo de la continuación</b>          Confirma la relevancia de la comunicación y alude a la importancia de la Asamblea como espacio de comunicación (<i>tú empiezas una Asamblea / y en la Asamblea sale un tema importante y / y ahí sigues</i>). Alude a un horario organizado en torno a las diversas disciplinas lo que muestra un planteamiento del currículo de la EI que anticipa la filosofía de Primaria, aunque se esfuerza en expresar que hay mucha flexibilidad en la aplicación de la organización del tiempo (<i>que el horario es <u>muy orientativo</u> / ¿eh?</i>).</p>
--	---

Secuencia 3: La lengua oral en el aula	
Transcripción	Interpretación
<p><b>Desde tu punto de vista↑ / en qué consiste el proceso de enseñanza - aprendizaje↑ / eso / de la lengua oral en el aula↓ / un poco es lo / más directamente hablando de lengua oral ↑ / lo que hablábamos antes</b></p> <p>pues yo creo que / no sé si te habré contestado o no↑ / pero / nosotros por ejemplo lo queee / lo de la enseñanza del lenguaje oral↑ / es lo que te estaba diciendo / intentar que <u>el niño se comunique</u> / ¿eh? / a través de... / notas a casa / de recados / deee <i>mmmhhh</i> / “vete a la clase de al lado / y no sé qué” / <i>mmmmhhh</i> / cuando hacen un trabajo↑ / una cosa que se suele hacer siempre↑ / van / por todas las clases↑ / a enseñárselo / a explicárselo / <i>eehhh</i> / también↑ / se comunican↑ / cuando les pasa algo / o sea / “me siento no sé quééé / porque éste me ha pegado” o no se qué↓ / igual están en el patio y se pegan / bueno / pues esto lo cuentas en la Asamblea / cuando / tenemos que poner las normas de la clase / ellos / ellos eligen↑ / qué son las cosas las cuales / <i>mmmh</i> / no están bien / no están mal↑ / y las que están mal↑ / cómo se pueden hacer paraaa / estar bien↓ / de vez en cuando↑ / haces la Asamblea y ya está↓ / pero principalmente↑ / es eso / o sea que un niño que / queee / que pase por clase↑ / sepamos / no al cien por cien / pero sepamooos↑ / <i>mmmmhh</i> / a / a cada momento casi / lo que le está sucediendo / “esto no lo sé hacer” / “esto sí” / o te dicen / “pues mi papá no sé cuántos” / “mi mamá...” / ¿sabes? / no que vengo aquí a clase y solamente todo es / <i>eehh</i> / ahora tocaaa / rollo / <u>no</u> / <u>no</u></p> <p><b>¿qué objetivos te propones conseguir / con el grupo de cuatro años? / si hay algún objetivo específico↑ / comparado con otros↑ / o no↓</b></p> <p>pues yo creo que todo lo que te he dicho↑ / que sean capaz de hacerlo / o sea / todo eso↑ / que sean capaces</p> <p><b>o sea / que sean capaces deee...</b></p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral se organiza promoviendo comunicación significativa (<i>intentar que <u>el niño se comunique</u></i>). Tania conceptualiza esta comunicación significativa aludiendo a situaciones en que la comunicación se orienta a un fin (<i>a través de... / notas a casa / de recados (...) cuando hacen un trabajo↑ / una cosa que se suele hacer siempre↑ / van / por todas las clases↑ / a enseñárselo / a explicárselo</i>). Ofrece el ejemplo de la Asamblea para describir esta práctica y de ahí la relaciona con la oportunidad de conocer mejor a los niños. Subraya la diferencia con una concepción unidireccional de la actividad de aula (<i>no que vengo aquí a clase y solamente todo es / <i>eehh</i> / ahora tocaaa / rollo / <u>no</u> / <u>no</u></i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Tania alude a los objetivos en términos de capacidades comunicativas</p> <p><b>Requerimiento de información más precisa</b></p>

<p>de todo / de todo / de expresarte un sentimiento↑ / deee / de contarte una noticia↑ / deee / eeehhh / ¡vamos! / eso</p> <p><b>¿qué agrupaciones de aula consideras / más apropiadas↑ / paraaa / el trabajo en lengua oral / con los niños de cuatro años? / trabajar / directamente con cada niño / es decir situaciones que den lugar a conversación directa con él↑ / o eeeh / organizar / trabajo por grupos↑</b></p> <p>yo creo que en pequeño grupo↓</p> <p><b>en rincones↑ / gran grupo↑ / o alguna otra cosaaa / más flexible que se te pueda ocurrir / consideras que...</b></p> <p>eeeh mmmh / yo creo que el trabajo / en pequeño grupo↑ / mmmhh / es muchooo mejor↑ / vamos↓ // yo creo que es el que más les puede ayudar / por ejemplo / eeeh / la Asamblea↑ / está muy bien↓ / para expresarnos todos↑ / para escucharnos todos↑ / y para conocernos todos un poco↓ / cuandooo hay un tema específico↑ / mmmhh / si tú colocas / el pequeño grupo / tú lee / aquí el profesor le dirige / es decir si yo por ejemplo / veo que hay un niño / queee / a nivell / eeeh / de juego↓ / le gustaría jugar con fulanita↓ / y fulanita le dice que / que no↑ / eeeh / para que ellos puedan empezar a interactuar / yo ahí hago los pequeños grupos / y y luego entonces hay veces que <u>tú</u> / tú entras en el pequeño grupo↑ / juegas con ellos↑ / estás con ellos↑ / pero yo creo / que el pequeño grupo / es en el que más↑ / mmmh / el niño↑ / conoce al otro niño↓ / y donde tú puedes más↑ / intentar queee / que se ayuden↑ / que sean más compañeros↓ / yo por ejemplo / el trabajo deee / profe – niño↑ / lo hago a veces↑ / cuandooo / por ejemplooo / ves que una niña / nooo la ves como muy introvertida↑ / o una niña / rechazada entre comillas por el grupo / o una niña que tú la ves no sé / entonces yo puedo estar trabajar yo más con ella / y con lo que ella me diga a mí↑ / yo eso lo utilizo luego / mmmhh / para ponerla / lo que te decía / o sentarla aquí / o</p> <p><b>o sea que ves / la / el trabajo en gran grupo / más rígido / que el trabajo en pequeño grupo</b></p>	<p>Tania ejemplifica considerando intenciones comunicativas y géneros discursivos indistintamente (<i>de todo / de expresarte un sentimiento ↑ / deee / de contarte una noticia ↑</i>)</p> <p><b>Requerimiento de nueva información pautada por unas opciones</b></p> <p>Resuelve directamente que la mejor situación es en pequeño grupo. En la argumentación que desarrolla se puede observar que considera la lengua oral principalmente un medio de socialización que permite conocer al otro. Compara la situación de Asamblea – grupo completo - con el pequeño grupo y se muestra partidaria de organizarlos para promover la profundidad de las relaciones entre los niños (<i>el pequeño grupo / es en el que más ↑ / mmmh / el niño ↑ / conoce al otro niño ↓ / y donde tú puedes más ↑ / intentar queee / que se ayuden ↑ / que sean más compañeros ↓</i>). Justifica la intervención directa profe – alumno sólo en caso de necesidad y lo relaciona con conocer más profundamente al niño para poder intervenir en los procesos de socialización del aula.</p> <p><b>Petición de confirmación de la información</b></p> <p>Tania considera que el gran grupo tiene el problema de que no hay garantía de participación.</p>
---	--

<p>en gran grupo / es comoo / sobre todo / y además en los niños tímidos y eso / en gran grupo / participan mucho menos↓ / pero muchísimo menos↓ / <u>pequeño grupo</u>↑ / y depend / el grupo / no siempree / que sean los mismos↓ / cambiando los niños / o sea pequeño grupo↑ / y hoy te puede trabajar / tocar trabajar con esta niña↑ / si lo que vas a hacer es algo↑ / queee / tú dices / bueno / y pequeño grupo / a mí me gusta por ejemplo / de tres↓ / o en <u>parejas</u>↑ / o en tres↓ / además aquí son muy pocos /</p> <p>((risas))</p> <p>¿sabes? / y también por ejemplo / pequeño grupo↑ / a míí / yo creo que / funciona muy bien↑ / de diferentes edades↓</p> <p><b>¿qué actividades realizas con el grupo de cuatro años... / sigo insistiendo en la idea de cuatro años↑ / pero bueno / looo flexibilizamos↓ / con el fin de practicar las habilidades lingüísticas? / actividades ¿no? / he puesto aquí una serie / de las clásicas...</b></p> <p>conversaciones derivadas de la actividad del aula / esa sí↑ /</p> <p><b>¿práctica de elementos léxicos?</b></p> <p>eso muy poco / muy poco</p> <p><b>¿escritura conjunta de textos?</b></p> <p>eso sí / eso sí / lectura de textos también↑ / elementos gramaticales muy pocos↑ / juego sí / canciones también / elementos fonéticos / <i>mmhh</i> / muy poco / dramatización sí↑ / entrevistas con personas ajenas al aula / también / hombre / por ejemplo / a personas ajenas al aula↑ / son las que / personas que vienen aquí↑ / cuando estás haciendo determ / digo yo que será eso / ¿no? / por ejemplo la poesía↑ / que viene el poeta / o sea a clase↑ / o nosotros vamos a la biblioteca / a ver a un poeta también...</p> <p><b>o invitar a un padre...</b></p> <p>sí eso sí / sí sí / eso sí / y visitas fuera de la escuela↑ / sí↓</p> <p><b>consideras que todas ellas son válidas para el aprendizaje de la lengua oral</b></p> <p>sí sí sí</p>	<p>Por otro lado, la organización en pequeños grupos permite construir buenos equipos de trabajo. También valora el trabajo en parejas o en tríos, además de aludir a la posibilidad de organizar grupos pequeños con variación de edades.</p> <p>Habla exclusivamente de su labor como organizadora de los grupos para que éstos trabajen autónomamente, no menciona casos de una intervención más directa por su parte.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Ante las opciones que se le proponen, Tania opta por las que sintonizan con una concepción comunicativa de la lengua. Sin embargo, no niega en ningún momento el recurso a actividades más estructurales, sólo atenúa la negación (<i>muy poco / muy poco</i>).</p> <p><b>Requerimiento de información más precisa</b></p> <p>No se muestra partidaria de una orientación concreta. Aunque previamente ha minusvalorado</p>
---	---

<p><b>y el hecho de que utilices más unas que otras... / indica que hay más interés por esto que por lo otro</b>↑ / supongo</p> <p>es que depende de lo que estés haciendo / y depende mucho el grupo ¿eh? / por ejemplo / lo que igual haces un año↑ / con el grupo que tienes↑ / por ejemplo el año pasado / los niños del año pasado eran / buffff / bueno / buenísimos / te daban un juego↑ / y este año he tenido que bajar el listón muchísimo↓</p> <p><b>porque son más... / paraditos</b></p> <p>son más bebéeés / bueno más bebés↓ / tienen menos motivación por muchas cosaas↑ / entonces / yo tenía el listón / como el año pasado tenía la referencia de aquellos que eran / bueno / puff / entonces XXX tienes que bajar↓ / tienes que bajar↓ / tienes que conocer al grupo / y depende del grupo que tú tengas↑ / hacer↓ / pero sí de eso yo creo / eso todo y una cosa que / a ver</p> <p>((relee las opciones del cuestionario))</p> <p>una cosa que hacemos aquí y les gusta mucho↑ / es / mmmhh / los dictados↓ / uno dicta al otro↑ / o ellos te dictan a ti↑ / y luego leerlo juntos↑ / yyy / o cambias la hoja / y uno coge el del otro / y “mira que éste ha puesto no sé qué” / porque ellos todavía / por ejemplo lo de la be y la uve↑ / no saben↓ / °(y además yo creo que ni es un tema de cuatro años)° / lo que sí queee / hago es / si un niño te pregunta↑ / le contesto↓ / si no ¿para qué? / porque no / o sea / a mí me parece / no lo sé / que igual estoy equivocada / pero al principio / cuando era mucho corrección ortográfica↑ / tu veías XXX / y dices este crío nada↓ / y “es con uve o con be” / “pues sí, es con uve / y con be, no sé qué” / pero eso igual / si ya tienes dos o tres↑ / pues un día / “vamos a escribir con be alguna palabra que sepamos / cuál queréis...” / pero↑ / si surge↓ / si no↑ / no looo↓ / y otras veces también en su hoja↑ / bueno puedes ver trabajos igual de este año↑ / que “¿me dejas que te lo escriba yo / como escribo yo / como mayores?” / “ah, sí, sí, sí” / pero si nooo↑ / nada vamos↓ / nada nada↓</p>	<p>el potencial de actividades estructurales, no toma partido explícitamente por ninguna opción.</p> <p><b>Requerimiento de una determinada implicación</b></p> <p>No se implica, señala que hay diferentes posibilidades en función de la dinámica que desarrolle con los distintos grupos cada año..</p> <p><b>Cooperación para pedir una explicación cooperativa</b></p> <p>Vuelve a aludir a lo que desde su visión es la clave de la intervención: el conocimiento del grupo. La lengua es para Tania una forma de acceso al grupo que le proporciona un marco de referencia para organizar el trabajo. No se plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje, simplemente se practica.</p> <p>Demuestra no estar cómoda con su respuesta, relee las opciones del cuestionario e ilustra su razonamiento con ejemplos de actividades que realiza en clase, pero al tratar de mencionar actividades de lengua recurre a ejemplos de lengua escrita, obviando la lengua oral.</p>
---	--





empezaba a hacer redonditos<sup>↑</sup> / el que ya tenía alguna letra<sup>↑</sup> / el que ya es más / ¿eh? / yo esa la tengo / si quieres te la puedo enseñar y...

**si no / la conozco<sup>↑</sup> / y tengo por ahí también algún / alguna copia**

((lee las partes entrecomilladas en la hoja de preguntas))

“capacidad de hablar de forma coherente y cohesionada” / pues es lo que te decía antes / XXX (2 seg.) / por ejemplo / “ampliación y precisión en el uso del vocabulario” / eeeh / eso por ejemplo / mhhh / donde más lo podemos hacer / o donde más yo por lo menos / intento / es cuando estás haciendo un Proyecto / palabras que sean propias de ese Proyecto // ¿eh? / ésa es la que yo más utilizo / haces un listado de las palabra esas<sup>↑</sup> / y por ejemplo con profesiones han salido<sup>↑</sup> / bufff / entonces / ésa es la que / la que más / y a veces también / cuando estás leyendo un cuento<sup>↑</sup> / que se le lees tal cuall / el autor / el escritor / lo ha hecho / “y qué quiere decir” / hay veces que tú se lo lees ni te preguntan / y entonces / si no te preguntan hay días que nada<sup>↑</sup> / y otros días que dices / “pues a ver / de estas palabras yo cuatro no entiendo / ¿vosotros me podéis explicar a mí que quiere decir...?” / eso↓

**pero como / como / actividad<sup>↑</sup> / o como técnica de observación / o sea como / como elemento / eeh / de interés para la evaluación**

no / muchas veces es como para ver si lo saben o no o sea↓ / registrar registras muy poco / que eso es uno de los / yo creo que laa / el caballo de batalla de los profesores de Infantil / que muy poco muy poco

**por lo que me contestabas así a bote pronto / casi lengua escrita ¿no? / un poco más**

pero muy poco

**bueno / creo que tengo alguna cosa más aquí / sí /**

((leo en la hoja de preguntas atenta a las muestras de comprensión de Tania))

**“capacidad de adecuarse al interlocutor<sup>↑</sup> / contextos y situación de comunicación”<sup>↑</sup> /**

**Cooperación con el discurso de la maestra**

Tania lee las opciones del cuestionario y se detiene en aquello que le resulta más paradigmático en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua: el léxico. Lo asocia además a campos semánticos estructurados, y apunta que los Proyectos generan mucha actividad en torno a léxico así estructurado (*haces un listado de las palabra esas<sup>↑</sup> / y por ejemplo con profesiones han salido<sup>↑</sup> / bufff*) o bien la lectura de cuentos (*y entonces / si no te preguntan hay días que nada<sup>↑</sup> / y otros días que dices / “pues a ver / de estas palabras yo cuatro no entiendo / ¿vosotros me podéis explicar a mí que quiere decir...?”*).

**Requerimiento de información más precisa**

Para Tania la evaluación es continua, pero sobre aspectos muy puntuales que implican decisiones inmediatas en la actividad del aula. Resulta significativo cómo lo enuncia (*muchas veces es como para ver si lo saben o no o sea↓*), porque muestra una visión muy individualizada y mentalista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Alude a que no realiza un registro sistemático de datos de evaluación, señalando que es uno de los puntos controvertidos de la etapa.

**Cooperación para confirmar la interpretación**

Insiste en que no lleva a cabo un registro sistemático de los resultados. Se desprende que su idea de evaluación es muy clínica.

<p>“capacidad de hablar con corrección gramatical”↑ / “comunicación no verbal”↑ / “actitudes de participación y escucha”↑ / “capacidad estratégica para resolver problemas de comunicación” / si no sabe una palabra / sabe utilizar otra / etcétera / eeh / “capacidad de expresarse de una forma creativa”↑ / no repetir / siempre las mismas cosas / “fluidez”... / este tipo de cosas se tienen en cuenta para la evaluación↑ / o no↑ / ooo / o muy implícitamente...</p> <p><i>mmmhhh / yo creo que mucho mucho no se evalúa ¿eh?</i></p> <p><b>o sea que / nos quedamos con esta idea de que / lo que planeas / plan / <u>planificas</u> / no me sale la palabra / para la evaluación↑ / casi es más / lengua escrita...</b></p> <p>lo que más se evalúa / es a nivel global↓ / o sea un niño queee / a principio de curso llegaba / y no era capaz de comunicar↑ / a un niño que a final de curso te comunica / y te cuenta y te no sé qué / y ante un / cuando sea bien dirigido o libremente sea capaz de expresarse↑ / para mí ése es un niño / que ese objetivo↑ / le ha cumplido↓ / ahora un niño que ha empezado / sin hablar↓ / pasa un trimestre y no habla↓ / pues ahí es cuando yo puedo intervenir más / pero no / yo así / como los items deee / “y ahoraaa↑” / no↓ / y “dice no sé cuántos de adjeti” / pues no↓ / no↓ / es que se comunica↑ / o no se comunica↓ / ante determinado problemaa / bien con sus compañeros / bien de clase / bien con otros profesores / ha sabido él expresarse↑ / sí↓ / no ha sabido↑ /</p> <p>((gesto de fracaso para indicar negación))</p> <p>sí / <u>mucho</u> más / a ver↑</p> <p>((lee la hoja de preguntas))</p> <p><b>bueno / ya viste cómo está planteada la pregunta↓ / Infantil con respecto a Primaria↑ / y luego lo específico de cuatro↓</b></p> <p><i>mmmhhh / yo creo que por ejemplo / en / en la etapa de Primaria / el / el lenguaje oral↑ / yo creo que cada vez se trabajará hasta menos↓ / por todas las velocidades / y todo el... / yo creo que / en Infantil↑ / mmm / si realmente es un tema que te preocupa / y le das / importancia↑ /</i></p>	<p><b>Cito todas las opciones planteadas para la evaluación para estimular una respuesta más específica</b></p> <p>Insiste en que no se evalúa aunque atenúa la expresión de la negación (<i>mmmhhh / yo creo que mucho mucho no se evalúa ¿eh?</i>).</p> <p><b>Expresión de una conclusión y requerimiento de confirmación</b></p> <p>Tania justifica su resistencia a hablar de evaluación apuntando que ésta es global, no estructurada. Identifica otra posibilidad de evaluación con ítems estructurales (<i>pero no / yo así / como los items deee / “y ahoraaa↑” / no↓ / y “dice no sé cuántos de adjeti” / pues no↓ / no↓ / es que se comunica↑ / o no se comunica↓</i>), y aunque hay ítems comunicativos en el cuestionario los ignora.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Tania no habla específicamente de lengua oral , sino que establece una diferencia neta y fundamental entre la etapa de Infantil y la de Primaria respecto de la metodología: considera que en Primaria hay una exigencia de evaluación y control de toda la actividad, que se consigue a través de la lengua escrita (<i>todos los contenidos tienen que estar escritos↑ / y todo</i></p>
---	---

tienes como más margen↑ / para trabajarle más / día a día↓ / a mí me parece / o por compañeras que tengo en Primaria↑ / no se / vamos / no pueden hacer ni / ni el 50% de lo que hacemos aquí↓ / pero por lo que yo te estoy diciendo / porque es que al final↑ / yo no sé por qué↑ / todos los contenidos tienen que estar escritos↑ / y todo el trabajo lo tienen que llevar a casa en un / en un libro y en un cuaderno↓ / cuando esta generación / va a ser la generación del diskette / como digo yo / es verdad / esas mochilas↑ / cargadas comooo / nada↓ / eso se acabó↓

**¡y menos mal!**

claro / entonces / yo creo que no está como muy biennn... / bueno tú lo puedes ver que estás en Magisterio↓ / a ver no hay como una continuidad / no está como muy bien / túúúú / yo lo veo por cuando yo estudié↑ / tú ibas allí a Magisterio↑ / ¿esto está grabando? /

**((risas)) sí / pero no pasa nada / lo que quieras se quita**

yo recuerdo que cuando yo terminé↑ / yo dije bueno↓ / a partir de ahora tengo que empezar a aprender cosas↓ / a mí no me sirvió / absolutamente para nada / entonces depende yo creo que muchooo / de lo que tú quieras / y entonces / pues hay profesionales / que todavía / estamos encantados con nuestro trabajo↑ / y intentas hacer cosas / te puedes equivocar / claro que sí / muchísimo / pero muchísimo / pero yo desde luego / lo que tenía clarísimo↑ / cuando hace / seis años o siete / empecé en el CIEFP↑ / que yo lo comuniqué al cole↑ / es que no me gustaba nada lo que estaba haciendo↓ / entonces ahora↑ / hay muchas cosas que / puf / que te quedas igual ahí / o que dices / “jo esto yo cómo looo” / pero desde luego que te XXX muchísimo más ↓ / y además estoy de acuerdo / vamos yo estoy convencida / de que venir a la escuela a aprender algo que no te sirve para la vida↑ / °(en fin)° / o sea de qué me sirve a mí / enseñarles a / “rellena esto colorea esto” / “dí que aquí hay manzana porque ves una man” / ¡pero si eso lo puede ver con la abuela en el parque! / entonces yo creo / que la función de la escuela↑ / es diferente↓ / pero que / no tiene nada que ver↓ / en las escuelas de magisterio / a mí me parece↑ / que no / no se enseña mucho esto / y luego cuando tú te va / te pones delante

*el trabajo lo tienen que llevar a casa en un / en un libro y en un cuaderno↓*). Implícitamente podría indicar que en Infantil la oralidad es más relevante, pero realmente Tania no opone escritura a oralidad, sino que considera anticuado el tratamiento que la escuela da a la escritura (*cuando esta generación / va a ser la generación del diskette*).

### Cooperación

El discurso de Tania deriva hacia la falta de adecuación de la docencia a las necesidades de la sociedad ilustrando con una crítica a la formación inicial para la docencia de las escuelas de Magisterio, por contraposición a una formación más actualizada y relacionada con las exigencias sociales que ha podido adquirir en procesos de formación continua. Su crítica se dirige principalmente a la falta de conexión con la vida actual de la que adolece la escuela, que identifica con los procesos de formación inicial y localiza en una disociación entre teoría y práctica (*y luego cuando tú te va / te pones delante del niño / lo que tú has aprendido allí que igual era de vete tú a saber cuándo↑ / en la práctica nada↓ / nada de nada de nada*). Se sitúa en la perspectiva de quien ha decidido mejorar, es decir, un profesional reflexivo, autocrítico (*pues hay profesionales / que todavía / estamos encantados con nuestro trabajo↑ / y intentas hacer cosas / te puedes equivocar / claro que sí / muchísimo / pero muchísimo*). En ningún momento dirige su crítica a la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, parece referirse a maneras muy claras de hacer, que no le suponen ningún problema ni adaptación.

del niño / lo que tú has aprendido allí que igual era de vete tú a saber cuándo↑ / en la práctica nada↓ / nada de nada de nada

**entramos en otro debate ¿no? / que es eso / la formación académica↑**

yo creo que la formación / del profesor↑

**la ves poco orientada a la práctica ¿no?**

muy poco / muy poco / muy poco

**se va intentando**

no no / a mí me parece que muy poco↓ / es que además / yo creo que en la escuela de Magisterio / si realmente creemos / o se piensa / a nivel de la Consejería↑ / o a nivel del CIEFP↑ / o a nivel de / de las escuelas de Magisterio↑ / que hoy en día↑ / en Infantil↑ / el trabajar por Proyectos↑ / y el queee / tenga importancia el niño↑ / no el que voy yo / ahí aaa / pues entonces hay algo / que hay que quitar muchísimas cosas / y lo otro↑ / pues / es es poco a poco↓ / siiii trabajar por Proyectos está bien↑ / si el programar de determinada forma / pensamos que es mucho mejor↑ / si igual el llevar menos cuaderno / y que el crío / sepaaa / pase un año / feliz en tu clase / y que va a contar en su casa lo que está haciendo / y el con / el que su padre llegue aquí a clase / cuando vienen aquí que vienen / entran / bueno / es como...

**es otra cosa**

no es como el bicho / la araña / elefante ((risas)) / es que claro / si tú / si enseñas / si en la escuela te enseñan esto / o has aprendido esto↓ / si tú te piensas que eso↑ / que a ti te han enseñado en una escuela de formación↑ / se supone↑ / que está bien↑ / y si tú no / luego te toca trabajar en un colegio / que más o menos va por esa línea↑ / pues te han °(jodio)° / a no ser que puedas teneeer / no sé es que esss

**un poco de libertad**

yo lo veo / cuando a veces hacemos intercambios / con niños de otro cole / que es mucho más memorístico / mucho más / “suena el timbre” / a las diez / *bum bum* / luego les sacas fuera de / del contexto / les llevas de / de excursión↑ / a veces con / *bufff* / y estos mejor o peor / mejor o

**Negociación con la voluntad de concluir y retomar el tema anterior**

Tania insiste en su crítica al modelo de formación para la docencia, estableciendo implícitamente una oposición dicotómica entre la formación continua, que relaciona con la metodología de Proyectos como paradigma de renovación pedagógica, y la formación inicial, que relaciona con enseñanza memorística y no significativa. Alude a que en otros centros no se ha efectuado la renovación, y señala como ejemplo de esto el hecho de que en su centro no se utiliza un libro de texto.

peor / saben / que cuando van a tal excursión / vamos a ver esto↑ / vamos a ir de esta forma↑ / eeh / por la calle no podemos ir hablando / porque por la calle tenemos que estar no sé cuánto / y todo eso te lleva mucho mucho mucho mucho nucho tiempo / pero para mí es muchísimo más importante↑ / que todo lo demás↓ / que vaya la carpeta llena de... / de / de / por ejemplo aquí no tenemos libros de texto / de ninguna editorial / no tenemos ninguna↓ / claro para ti como profe↑ / es muchísimo más curro↓ / yo muchas veces digo jolín / veo compañeras / digo / “qué suerte / hoy qué toca ¿por la página quince?” / y tú ahí el fin de semana / “ay cómo hago esto” / “esto que se me ha quedado el viernes” / y a veces dices tú / pero claro / eso ya depende mucho de tu forma deee

**de enfocarlo / y esto sería / digamos un poco / la comparación con Primaria**

entonces que / en Primaria↑ / lo veo mucho más difícil↓ / mucho más↓ / mucho más↓ / y en cuatro años↑ / yo que por ejemplo que estoy con tres, cuatro y cinco / cuatro años / es↑ / donde el niño va / emmmm / emmm / como que engancha perfectamente↑ / lo que tú en tres años has estao / día a día / tra ca tra / entonces en cuatro años es como cuan / como que empiezan ellos a aa / a expresarse muchísimo mejor / bueno y en cinco ya aquí es la XXX / cinco es yaaa / bueno↑ /

**los he visto en el vídeo**

claro / entonces en cuatro años es / es es una edad... / muy rica / a mí me parece muy rica / muy rica↑ / pues porque es / mmmhhh / no es que primero no lo haya sido / sino que es dondeee / tú te comunicas mucho mejor con ellos↑ / y dondeee / les ves ellos que / que empiezan a coger↑ / el rodaje éste↓ / porque en tres hay algunos / que están un poco como enzarzaos / y en cuatro como que / ya sé lo que me tocaa↑ / ya llevo un año más arriba↑ / ya sé / esto ya lo controlo↑ / ya lo conozco / y ahora↑ / y en cinco ya van solos↓ / a los de cinco tú les puedes dar↑ / bueno↓ / buff

**Cooperación para retomar el tema**

Tania considera que hay una gran dificultad para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en Primaria sin decir explícitamente por qué. Se desprende que considera que hay menos oportunidades de experimentación por la metodología utilizada.

Alude a la espectacularidad del proceso de aprendizaje lingüístico que se da entre los 3 y los 5 años. Alude a su intervención directa en tres años, el producto conseguido en los 4 y el desarrollo total de los 5.

**Estímulo para la continuación**

Tania no habla de diferencias de contextos o situaciones, el enfoque es de desarrollo lingüístico natural ligado al desarrollo de la autonomía, que genera progresivamente riqueza de comunicación.

Secuencia 3: Asamblea	
Transcripción	Interpretación
<p>(...) <b>bueno / el tercer bloque</b>↑            ((lee en la hoja de preguntas))            ¿cómo defines la situación de Asamblea de clase? / yo la Asamblea de clase la veo↑ / casi yo la podría obligatoria↓ // yo la pondría en Infantil↑ / obligatoria↓ / pero obligatoria↑ / no solamente con la profe de Infantil / obligatoria↑ / con todo el profesorado que pase por Infantil↓ / es decir / que si viene el de inglés↑ / que empieceee / la clase de inglés↑ / con la Asamblea↓ / si viene el de gimnasia... / ¿sabes? / no solamente con la tutora / no no / yo creo que <u>obligatoria</u> / yyy / y con unas normas / tres, cuatro, cincoo↑ / mmmmh / puestas ¿no? / mmmhh / connn / profe y niños↑ / y que esas normaaas / mmmm / se lleven a cabo / durante todo el curso↓</p> <p><b>¿puestas por los niños? / ¿negociadas...?</b>            negociadas en Asamblea↓ / quiero decir bueno / la Asamblea vamos / se hace aquí↑ / eeeh / va a ser todos los días↑ / cuando entremos a clase↑ / no sé que↑ / pero yo eso por ejemplo / esto lo negocio después de ya de / cuando llevan un mes↓ / en octubre así↑ / empezamos / bueno pues “yo veo aquí queee / como que a veces no nos entendemos↓ / que aquí hay que poner como algo↓ / ¿qué os parece a vos?” / “pues que uno” / ellos mismos te lo dicen // y entonces / aunque sabes tú lo que te van a decir / y si alguno se le olvida algo / que tú quieres / pues entonces / “a mí me gustaría / además de todas las que habéis dicho vosotros...” / pues pum / tú las colocas ahí y se las dices / bueno / y / y defienden muchísimo más / cuando la norma / es de ellos↑ / que cuando la norma se la has puesto tú↓ / la norma de elloos↑ / ¡ojo con la norma de ellos! / y además les dices / “la norma la ha puesto fulanita↓” / entonces cuando alguno se la salta / yo digo / “pues habla con fulanita que a ella le parece queee...” / bueno /</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b>            Tania no define la Asamblea sino que demuestra el gran valor que le confiere: piensa que toda la actividad de aula debería volcarse en la Asamblea. Muestra de nuevo el peso de las disciplinas específicas que hay en la organización de la actividad de aula. Alude a la función de regulación de la convivencia que tiene la Asamblea (y <i>con unas normas / tres, cuatro, cincoo</i> ↑ / <i>mmmmh / puestas ¿no? / mmmhh / connn / profe y niños</i> ↑ / y <i>que esas normaaas / mmmm / se lleven a cabo</i> / <i>durante todo el curso</i> ↓).</p> <p><b>Requerimiento de información más precisa</b>            Tania explica que la Asamblea es un espacio de comunicación que evoluciona a lo largo del curso. En ella se genera la necesidad de regular las pautas de intervención en el discurso conjunto (<i>en octubre así</i> ↑ / <i>empezamos / bueno pues “yo veo aquí queee / como que a veces no nos entendemos</i> ↓ / <i>que aquí hay que poner como algo</i> ↓). Explica que interviene sólo para complementar las propuestas de los niños (y <i>si alguno se le olvida algo / que tú quieres / pues entonces / “a mí me gustaría / además de todas las que habéis dicho vosotros...” / pues pum / tú las colocas ahí y se las dices</i>) hace referencia a la importancia de la autonomía personal de los niños y su capacidad de argumentar para proponer normas de convivencia y participación en el grupo (y <i>defienden muchísimo más / cuando la norma / es de ellos</i> ↑ / <i>que cuando la norma se la has puesto tú</i> ↓).</p>

<p><b>¿Y hablan?</b>  sí sí sí / sí sí sí / sí sí sí</p> <p><b>yyy bueno / lo que decías es perooo / “cómo lo definirías” / quiero decir / si tú le tienes que explicar a alguien / que nunca ha hecho una Asamblea↑ / ¿cómo explicarías lo que es la Asamblea?</b></p> <p>a ver / la Asamblea / es ehhh / la / la zona de reunión↑ / de todos los / de todas las personas que formamos el grupo↓ / y en la Asamblea / es / donde seeee / habla↑ / cada niño tiene su momento↑ / y puede hablar en ese momento de lo que él quiera / lo / eeeh / lo que sí que es obligatorio / ya te dije↓ / a partir del segundo trimestre↑ / es que tiene que comunicar <u>algo</u> / y / ehhh / el niño puede decir lo que quiera↑ / el <u>profe</u> / también puede decir él lo que quiera / y es el momento / en el que a veces↑ / como profesional↑ / aprovechas↑ / para comentar / el / el día↑ / para algo que quieres que ellos / no acab / ves tú que en ese Proyecto no acaba de salir... / pues tú te / yo me lo pongo como / “a mí me parece / yo creo / yo me gustaría bababa...” / tú lo largas ahí / y luego el momento de escuchar a todos↑ / y y / ¿qué mas? / y luego / lo que se les dice en la Asamblea / lo que se decide en Asamblea↑ / luego se lleva a cabo↓ / no es que se termine la Asamblea / y se acabó / no no no / o sea</p> <p><b>es importante</b>  sí sí no / la Asamblea esss...</p> <p><b>y por tanto el lenguaje es importante ¿no? / la <u>palabra</u></b>  la Asamblea↑ / yo / ya te digo que / yo la pondría obligatoria↓</p> <p><b>eeeh / ¿finalidades educativas que puede tener?</b>  yo creo que todo lo que te he dicho ¿no?</p> <p><b>sí... / es un poco / casi repetir lo que me decías / la puedes utilizar para consensuar normas... / comportamientos... / ¿alguna cosa más queeee...?</b>  ((niega con un gesto))</p>	<p><b>Requerimiento de información precisa</b>  Confirma, con absoluta seguridad, el valor de la Asamblea como reguladora de la vida del aula, y la capacidad de los niños de respetar las normas negociadas y actuar en consecuencia cuando surge un conflicto.</p> <p><b>Petición de información más precisa</b>  Para Tania la Asamblea es ante todo un espacio para la comunicación conjunta. Ve el grupo como una suma de individualidades (<i>y en la Asamblea / es / donde seeee / habla↑ / cada niño tiene su momento↑ / y puede hablar en ese momento de lo que él quiera</i>) más que como un espacio de socialización y cooperación. Insiste en que es un espacio exigente (<i>a partir del segundo trimestre↑ / es que tiene que comunicar <u>algo</u></i>). La Asamblea es también para Tania el espacio desde el que se organiza toda la actividad de aula, en particular relativa a los Proyectos (<i>como profesional↑ / aprovechas↑ / para comentar / el / el día↑ / para algo que quieres que ellos / no acab / ves tú que en ese Proyecto no acaba de salir... / pues tú te / yo me lo pongo como / “a mí me parece / yo creo / yo me gustaría bababa...”</i>). también es un espacio de escucha. Por último, insiste en el valor que adquieren las decisiones tomadas en la Asamblea y su repercusión en la actividad global del aula.</p> <p><b>Requerimiento de información precisa para confirmar la interpretación</b>  La respuesta de Tania respecto de la importancia de la Asamblea es absoluta: es importante, vital para la educación de los niños. Sin embargo, no parece identificar la oportunidad que la Asamblea ofrece para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b>  No coopera, considera que esa pregunta es redundante, al menos respecto de su respuesta</p> <p><b>Aceptación de su observación, reformulación de su planteamiento y posibilidad de matización</b>  Tania no participa, no siente la necesidad de matizar sus palabras ni de añadir nada más</p>
--	--

<p><b>/ bueno / ¿qué utilidad paraaa / la didáctica de la lengua oral?</b></p> <p><i>eeeh / ¿qué utilidad tiene? / mmhh / por ejemplo yo en la Asamblea↑ / mmmh / veo↑ / y conozco mucho↑ / muchas cosas de los niños / que en otro momento del día no podríaaaaa / no lo podría observar↓ / la Asamblea para mí es un momento / en el que yo / no hago nada / en teoría / ¿no? / y queee llevan ellos / comoo / para ellos es como que <u>ellos</u> lo dirigen / a veces / sobre todo en la semana del protagonista / la protagonista / dirige la Asamblea↑ / eeeh / cuando alguien tiene una noticia importante / ella es la queee / en la Asamblea eso↑ / pueden decidir incluso / dónde quieren que sea ese día la Asamblea / ahora que hace bueno / a veces / el año pasado han decidido en la huerta↓ / nos íbamos a la huerta... / no siempre tiene que ser en clase /</i></p> <p><b>bueno / ¿el tiempo dedicado a la Asamblea? ¿está organizado como rutina o...?</b></p> <p><i>en principio↑ / es / quince minutos↓ / pero depende↑ / hay veces↑ / que se puede prolongar una hora↓ / pero nosotras tenemos el margen de diez a diez y cuarto↓ / a veces estamos hasta las diez y media↑ / a veces hemos incluso hemos estado hasta las once↑ / pero más o menos el tiempo XXX / son quince minutos↓</i></p> <p><b>vale / o sea / que está establecido como rutina↑ / pero de una forma flexible↓ / esto era algo que ya comentábamos antes↑ / en función de...</b></p> <p><i>sí sí no / y a veces por ejemplo igualll / sobre todo cuando estás al finall / finalizando un Proyecto que estás ahí / ay ay ay / entonces dices / “bueno qué hoy qué cómo estamos” / “bien” / “¿ha pasado algo?” / “no no no no no” / eeeh / “¿vamos directamente aal rincón / que hemos dejado ayer no sé qué y...?” / “¿alguien tiene algo que contar?” / “no no no” / “bueno pues hoy empezamos la clase...” / eso también lo hacemos // yyy / y sí que es verdad / y sobre todo por ejemplo a veces pasa / que aquí los niños no todos vienen a la misma hora↓ / hay niños que se incorporan a clase a las diez y media↑ / entonces llegan y igual dicen / “ay es que tengo que contar” / entonces nada / “pues ahora estamos en clase / y eso se lo tienes que contar en la Asamblea↓” / “si no quieres que se te olvide↑” / yo a veces le digo / “pues tie...” /</i></p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Tania vuelve a señalar la lengua oral como una vía de conocimiento de los niños en cuanto que individuos, y la Asamblea como un espacio en el que cada niño puede adquirir el protagonismo de la expresión. Como ejemplo, alude a la estrategia del protagonista como adecuada para promover el acceso del niño a la expresión. Otorga un alto grado de autonomía a los niños en la actividad (<i>para ellos es como que <u>ellos</u> lo dirigen / a veces / sobre todo en la semana del protagonista / la protagonista / dirige la Asamblea↑</i>) y toma de decisiones (<i>han decidido en la huerta↓</i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información precisa</b></p> <p>Responde con seguridad que hay un tiempo asignado para la Asamblea, de quince minutos, pero también señala que hay flexibilidad y la subraya.</p> <p><b>Cooperación para confirmar planteamiento</b></p> <p>Tania insiste en la flexibilidad, y alude a las diferentes horas a las que llegan los niños. Si embargo, se contradice: la flexibilidad en el tiempo no se da por la necesidad de comunicación (<i>entonces llegan y igual dicen / “ay es que tengo que contar” / entonces nada / “pues ahora estamos en clase / y eso se lo tienes que contar en la Asamblea↓” (...)</i> si quieres que no se te olvide↑ / <i>escríbelo en tu diario↑ / y mañana↑ / si llegas en el tiempo de la Asamblea↑ / lo comunicas↓</i>). Esta alusión la lleva a describir otras situaciones en las que promueve la escritura, como el diario, los mensajes entre ellos, etc. Se desprende que la Asamblea es un espacio de comunicación previo a la clase, con una lógica interna que la distingue netamente de lo que Tania considera “la clase”, más organizada en torno a las diferentes disciplinas</p>
--	--



<p>eeh / tienen todos un / diario / en el que escriben / pues a veces lo que quieren ellos↑ / eeh se mandan recaditos↑ / o a veces cosas que yo les mando↓ / “pues si quieres que no se te olvide↑ / escríbelo en tu diario↑ / y mañana↑ / si llegas en el tiempo de la Asamblea↑ / lo comunicas↓”</p> <p><b>¿por qué optáis por esta manera flexible?</b></p> <p>¿por qué optamos? / pues porque hay veces que hay temas / tan importantes que salen en la Asamblea / que si lo cortas / pierdes una riqueza...</p> <p><b>¿el espacio?</b></p> <p>el espacio / en principio es / en la / en la alfombra de la clase↑ / pero puede ser / ahora que hace bueno↑ / en el patio... / en la huerta... / eeh / donde sea↓</p> <p><b>o sea / que la Asamblea tiene un carácter de acción / mucho más que de rutina de lugar...</b></p> <p>no no no no no / puede ser donde sea / ya te digo queee / el año pasado decidieron en la huerta↑ / y empezamos la clase en la huerta↓ / y luego había un grupo que ya se quedaba / otros íbamos a clase / otros / sí sí</p> <p><b>¿qué temas se tratan en la Asamblea?</b></p> <p>principalmente↑ / temas que ellos traen de casa↓ / temas / mmmh / vivencias de ellos↓ / cosas que quieran contar↓ / y luego también↑ / eeh / se utiliza↓ / mmmh / si por ejemplo↓ / vamos a ir a una salida↑ / ahí en grupos / pues decimos / “mañana vamos a no sé qué” / si tenemos que mandar una circular a casa↑ / puede ser el momento / en que yo también se la lea / y “preguntar en casa” / o “a ver no sé qué” / y al día siguiente cuando vengamos a la Asamblea pues lo.. / eso es / y luego temas de clase↓</p> <p><b>yyy / ¿cómo se seleccionan los temas de / de la Asamblea / y también / de los Proyectos?</b></p> <p>los Proyectos / eeh / hay / nosotras / tenemos / eeh / ya sabes que / el nombre del cole↑ / el nombre de las clases↑ / está relacionado connn / el Proyecto común↓ / este año es la ciudad↑ /</p>	<p>curriculares.</p> <p><b>Petición de justificación de su planteamiento</b></p> <p>Ofrece una razón de forma contundente: la necesidad de promover una interacción rica y el aprovechamiento del potencial que la Asamblea tiene en este sentido. Pero no es clara en cuanto a qué significa la riqueza.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información precisa</b></p> <p>Tania apunta que el espacio de la asamblea es casi siempre el mismo, la alfombra, pero también alude a flexibilidad y a cantidad de espacios disponibles en el centro.</p> <p><b>Cooperación para confirmar la interpretación</b></p> <p>Insiste en la idea de flexibilidad subrayando las posibilidades del centro</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Tania considera que en la Asamblea se proyectan las vivencias de los niños (<i>temas que ellos traen de casa</i>↓ / temas / mmmh / vivencias de ellos↓ / cosas que quieran contar↓). También como espacio de planificación de actividades ligadas a los Proyectos, en el centro o en familia, que generan comunicación significativa, tanto oral como escrita.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>La organización de los Proyectos y su selección está muy dirigida (<i>ya sabes que / el nombre del cole</i>↑ / <i>el nombre de las clases</i>↑ / <i>está relacionado connn</i> / <i>el Proyecto común</i>↓ / <i>este año</i></p>
--	---

<p>y luego cada nombree / cada grupo↑ / tiene tiene un nombre↓ / hay un Proyecto↑ / que está relacionado↑ / con el nombre de la clase↓ / <i>mmmh</i> / nosotras por ejemplo ese ha sido lo / y ese le le ponen ellos / nosotras somos las que le <i>eeh</i> / eso / <i>eeeh</i> / y luego por ejemplo / ahora nosotros / yo este año / no estaba no estaba programado / vamos / no estaba nihi / no estaba para nada pensado / hacer un Proyecto de dinosaurios↑ / pero llevaban desde <u>enero</u>↑ / dinosaurios dinosaurios dinosaurios / libros de dinosaurios / dinos dinosaurios / dinos dinosaurios / y entonces <i>ése</i>↑ / <i>aaah</i> / terminamos el de las profesiones / un poquito antes↑ / <u>lo notas</u> / tú notas cuandoo / eso se convierte ya en una rutina / en una ficha↑ / y mira esto lo cierro porque aquí ya noooo / tiene sentido↓ / entonces hemos puesto eso↓ / normalmente↑ / <i>deee</i> / si haces tres o cuatro Proyectos al / durante el curso / <u>uno</u>↑ / fijo fijo le eligen ellos↓ / y suele ser <u>algo</u>↑ / que al grupo↑ / lee / es con lo que tú veas↑ / o lo que nosotros vemos / que más con ese grupo / ese coso↓ / entonces este año ha sido los dinosaurios↑ / y decíamos bueno / ¿qué podemos trabajar con dinosaurios? / y han sido las matemáticas↓ / otros años ha podido ser el euro↑ / y este año han sido pues los dinosaurios↓ / pues porque / en <i>eseee</i> / tema te da muchísimo más juego / tamaño volumen / bueno / la edad los años / números grandes / números más peque... / <i>pffff</i> / todo / da muchísimo más juego que si fuese un temaaa / de lengua↓ / <i>eeeh</i> / es ésta más laaa / ocasión↓</p> <p><b>¿cómo se organiza la interacción del grupo?</b></p> <p>en pequeño grupo↑ / y depende de la necesidad / y lo que vayas a hacer en <i>eseee</i> / momento↓ / y a veces ellos pueden elegir↓ /</p> <p><b>¿cómo elegir?</b></p> <p>elegir con quién yyy / “vamos a trabajar en.... / parejas↓” / a veces ellos...</p> <p><b>pero / ¿dentro de la Asamblea?</b></p> <p>No no no no no / <u>fuera</u> de la Asamblea</p> <p><b>Ah / te decía en lo que es la Asamblea / porque antes comentabas que / en la semana del protagonista / pues hay algún niño que dirige...</b></p>	<p><i>es la ciudad</i>↑ / y luego cada nombree / cada grupo↑ / tiene tiene un nombre↓) Se realizan varios Proyectos al año y sólo uno es seleccionado por los niños (<i>si haces tres o cuatro Proyectos al / durante el curso / uno</i>↑ / fijo fijo le eligen ellos↓). Muestra sensibilidad al proceso de enseñanza y aprendizaje que siguen los niños desde la perspectiva docente (<i>terminamos el de las profesiones / un poquito antes</i>↑ / <u>lo notas</u> / tú notas cuandoo / eso se convierte ya en una rutina / en una ficha↑). Plantea una tensión entre los niños y la maestra en la selección de los temas: a la idea de los niños se le impone una función curricular muy marcada (<i>¿qué podemos trabajar con dinosaurios? / y han sido las matemáticas</i>↓ / otros años ha podido ser el euro↑ / y este año han sido pues los dinosaurios↓). No reconoce toda la actividad de comunicación que se da en los Proyectos, de modo que no considera que haya trabajo de lengua (<i>todo / da muchísimo más juego que si fuese un temaaa / de lengua</i>↓ / <i>eeeh</i> / es ésta más laaa / ocasión↓)</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Tania considera que la interacción funciona mejor en pequeño grupo, y que los niños pueden elegir el agrupamiento.</p> <p><b>Requerimiento de aclaración</b></p> <p>Tania plantea la posibilidad de que se organice el trabajo de aula en función de diversos agrupamientos</p> <p><b>Requerimiento de aclaración</b></p> <p>Tania estaba contestando desde una mala formulación de la pregunta – la investigadora no ha hecho patente que se continuaba hablando de la Asamblea</p>
---	--

<p>aha / pues cuando hay algo / importante↓ / o sea / algo que sea relevante en la vida del niño / y entonces es en ese momento / él es el queee /</p> <p><b>el que lleva...</b> claro</p> <p><b>pero hay casos en los que ellos llevan....</b> sí sí sí sí / o a veces por ejemplo↑ / haces un juego↓ / y al que le toque↑ / ése es el queee / XXX no tienes ni protagonistas / ni hay noticias / ni ni nada↑ / pues entonces “vamos a hacer un juego” / “a ver y hoy / esta semana quien es el queee” / o “hoy quién es...”</p> <p><b>XXX (1 seg.) / se entiende que es gran grupo</b> claro / o sobre todo también / cuando traen cosas de casaaa / esos son los queee / dirigen ese día↓ / por ejemplo uno que trae / “he traído hoy un cuento / que no sé qué nanana...” / pues “¿quieres tú contárselo al grupo?” / “¿quieres no sé qué?” / “tú vas...”</p> <p><b>y hablan entre ellos↑ / se producen diálogos entre ellos↑ / ¿no?</b> (Asiente con un gesto)</p> <p><b>vale / ¿cuáles son / las funciones de la maestra y de los niños en la Asamblea?</b> la maestra es / principalmente es observar↓ // principalmente↓ / principalmente↓ / y luego es↑ / aprovech / lo que te decía antes / aprovechar el momento / para algo que no ha salido / que tú crees que debe de salir↓ / o luego por ejemplo / cuando has visto que ha habido algo / igual entre losss / niños↑ / ooo / o algo que te ha comentado otro profesor↑ / “pues es que ayer en la clase de no sé cuánto / kárate no sé qué / ha pasado no sé cuánto↓” / pues entonces tú dices / “pues me ha comunicado el profe no sé qué / quiero que lo contemos aquí al grupo / a ver que / entre todos / qué nos parece↑ / por qué lo hemos hecho↑ / cómo podríamos hacer para que...” / eso↓</p> <p><b>¿qué estrategias se utilizan para promover... / para motivar la participación↑ / y</b></p>	<p><b>Replanteamiento de la pregunta por malentendido, aludiendo a un ejemplo que podría añadir como respuesta</b> Tania retoma el ejemplo y explica en qué consiste aunque no es del todo explícita</p> <p><b>Estímulo de continuación</b> Tania da por terminada su respuesta</p> <p><b>Requerimiento de confirmación</b> Tania confirma y alude a otros casos de interacción grupal en la Asamblea en que alguno de los niños puede adquirir un cierto protagonismo y capacidad de gestión de la interacción, pero no es muy clara, puesto que mezcla esa posibilidad con casos de tipos de interacción diversa, como la propuesta de juegos, etc.</p> <p><b>Negociación del significado para asegurar la interpretación</b> Acepta la apreciación y proporciona ejemplos en los que los niños intervienen de una forma más directa, aunque siempre está detrás la gestión del docente.</p> <p><b>Petición de confirmación de la interpretación</b> Tania confirma</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b> Para Tania, la maestra tiene la función de observar y de complementar las aportaciones de los niños, y ejemplifica con una situación de resolución de conflictos.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p>
---	---

<p><b>fomentar la comunicación? / fíjate que pongo las dos cosas / ¿no? / es decir / no sólo que participen / sino que participen de una forma / que pueda ser <u>rica</u></b></p> <p>// ¿estrategias? / <i>mmmhh</i> / lo primero↑ / sobre todo al principio / <i>mmmhh</i> / es intentar / <i>eeeh</i> / queee laa / la que mejor comunique / o la que empiece a comunicar / seas tú↓ / ¿no? / entonces eso es una... / pues empiezas a contar / “pues yo este fin de semana / he estado no sé qué / y me ha pasado no sé cuál / jobar no sé qué / y a mí me gustaría / y tú cómo no / y tú / y entonces / y he estado en casa / no sé qué...” / o sea / poniéndote tú como modelo↓ / hasta que ellos / poco a poco / entonces tú ya te empiezas a retirar / pero / la primeraaa partee / muy exagerao / muy... / muy de colorín / muy deee / o si por ejemplo también quieres / <i>eeeh</i> / aparte de que comuniquen / que traigan cosas↑ / “pues he estado en casa limpiando / y me he encontrado / este li jo este libro / que yo sabía que os iba a encantar / que no sé qué / ¿queréis que os le lea?” / o “estee / vídeo que he traído / no sé cuánto” / <i>eeeh</i> / “ayer / cuando iba paseando / me encontré con una poli <i>eeeehhh</i>...”</p> <p><b>sí / contextualizar las cosas↑ / incorporar...</b></p> <p>exacto / eso es</p> <p><b>y también / bueno / antes comentabas / la noticia↑ / ¿este tipo de cosas también...?</b></p> <p>la noticia sí / y sobre todo / y los lunes↑ / es lo que más se trabaja↓ / en la Asamblea los lunes / lo que primero se trabaja / y lo que más↑ / es que nos cuenten / qué es lo que han hecho el fin de semana↓ /</p> <p><b>y ¿eso resulta rutinario? / ooo</b></p> <p>no / eso lo que puede pasar es que / <i>mmmh</i> / no todos los niños te dicen lo que han hecho↓ // ¿sabes? / pero como luego después / a lo largo de de la mañana / a veces↑ / <i>eeh</i> lo escriben↓ / a veces↑ / lo dibujan↓ / a veces↑ / <i>eeeh</i> / hacen un listado de cinco cos / <i>eeeh</i> / pues “tengo eh / escribo tantas cosas / tantas noticias / que me han pasado el fin de semana↑ / como años tengo” / <i>eeeh</i> / o tú le das noticias↑ / y tachan la que / han hecho↓ / y luego eso va / al / o bien al corcho de la entrada / que es d / donde todos los padres / pueden ver un poquito lo que es / o</p>	<p>Tania considera que la estrategia principal es que el docente se ponga como modelo de habla, y dejar progresivamente la responsabilidad a los niños. Considera por tanto que su papel es el de animar a los niños a establecer la comunicación, basándose en la aportación de modelos de comunicación que crean expectación (<i>la primeraaa partee / muy exagerao / muy... / muy de colorín /</i>). Se desprende que considera la intervención en grupo como la suma de expresiones individuales, puesto que no alude a la promoción de la construcción conjunta del discurso.</p> <p><b>Cooperación para confirmar</b></p> <p>Confirma</p> <p><b>Estímulo de la continuación de la respuesta</b></p> <p>Acepta la cooperación aludiendo al ejemplo que proporcionaba la entrevistadora: la noticia, que es lo que primero y más se trabaja los lunes en la Asamblea.</p> <p><b>Estímulo para la continuación de la información</b></p> <p>Tania no considera que la actividad de narrar una noticia personal al resto de los compañeros sea rutinaria. Sólo le preocupa que esa noticia que los niños aportan se ajuste o no a la realidad, lo que comprueba mediante conversaciones con los padres. Se desprende de nuevo su visión de la lengua oral como medio para conocer a los niños, puesto que considera un error la invención de noticias, y no valora la oportunidad de practicar la narración y la invención creativa que pueden ofrecer a los niños. De su discurso se desprende que la capacidad de</p>
--	---

<p>si no el corcho que tenemos en la escalera↑ / y se queda toda la semana↓ / para dar paso a que / hay padres que vienen todos los días / hay padres que vienen los viernes / hay padres / entonces ahí te enteras↑ / también↑ / de que “oye / pero si es que te está diciendo..” / entonces luego trabajas↓ / “oye pues es que / pues si tú me has comentado esto↑ / yo creo que igualll / no has pensado suficiente↓ / vamos a pensarlo un poco más↓” /</p> <p><b>o sea que / bueno / intentar que ellos cuenten cosas de su vida↑ / XXX</b></p> <p>es que principalmente↑ / principalmente es / cosas de la vida↓ / ¿eh? / y cosas que te vas... / vas a necesitar luego para el trabajo del aula</p> <p><b>¿con qué intenciones intervienes / en la conversación de Asamblea? / pensando ennn / en lo que es el aprendizaje de la lengua oral / ¿no? / que ellos se comuniquen↑ / y se comuniquen...</b></p> <p>a ver / eeehh / a ver intervienes muy poco↓ / intervienes / o bien cuando ves tú que no ((la grabación se interrumpe porque se cambia de cara))</p> <p>(...) / el otro qué ha hecho / y y yo que sé / hay muchos que XXX y le escupen↓ / hay otros↑ / que pegan no sé cuánto / otros... / y ahí puedes intervenir↓ / o sea / paraaaa / como paraaa / ver una situación que ha pasado↑ / que quieres / <u>corregir</u> / o quieres / por lo menos / que ellos / sean <u>conscientes</u> de / de esa actuación↑ / si está bien↑ / si está mal↑ / que cómo lo ven↑ / ahí intervienes↓ / pero principalmente observas↓ / y intervienes eso / cuando quieres corregir algo↑ / cuando quieres / <u>ayudar</u> / entre comillas a / a algún niño↑ / y / cuando quiereees↑ / a ver qué más↓ / invitar a alguien a la clase↑ / también en la Asamblea es el momento en el que pueden estar / cuando quieres comunicar algo que está sucediendo en la escuela↑ / cuando quieres hacer un trabajooo / para alguien / que que no está en la escuela / y que ha venido y que te ha pedido↑ / y / peroo / principalmente / ya te digo que observas↑ / y luego intervienes eso / para cosas / <u>que están mal</u>↓</p> <p><b>educativas / ¿no? / yyy / la última pregunta ya↓ / que no aparece↑ / pero te la hago / de memoria↓ / eeeh / ¿alguna intervención↑ / con un objetivo / <u>lingüístico</u> / antes decías que</b></p>	<p>aportar noticias al grupo exige responsabilidad y se opone a la libertad creativa. La planificación se identifica con el recuerdo de un acontecimiento que haya sucedido en la realidad, no con una organización discursiva concreta. Aunque implícitamente está exigiendo adecuación al género noticia, no está permitiendo ninguna práctica aproximativa.</p> <p><b>Estímulo para la continuación</b></p> <p>Insiste en relación entre prácticas de expresión oral de los niños y vivencias o bien aprendizajes. Se desprende que la Asamblea es un espacio previo a la actividad de aula.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Tania niega, aunque de forma atenuada, que haya una intervención (<i>intervienes muy poco</i>). Considera que la Asamblea es un espacio de expresión personal libre, y habla de intervención en cuanto a aspectos educativos más globales que el desarrollo de la lengua oral: la prevención o resolución de conflictos de convivencia (<i>y ahí puedes intervenir↓ / o sea / paraaaa / como paraaa / ver una situación que ha pasado↑ / que quieres / <u>corregir</u> / o quieres / por lo menos / que ellos / sean <u>conscientes</u> de / de esa actuación↑</i>). Pero no menciona intervención dirigida a andamiar la comunicación. Se desprende que tiene un bajo nivel de conciencia de sus intervenciones para el desarrollo lingüístico (<i>pero principalmente observas↓ / y intervienes eso / cuando quieres corregir algo↑ / cuando quieres / <u>ayudar</u> / entre comillas a / a algún niño↑</i>).</p> <p><b>Estímulo para la continuación de su razonamiento y para la obtención de información</b></p>
---	---

<p><b>una corrección / como en plan / tajante / no se hace / sino que se reformula↑ / o se / repite↓ / ¿en ese sentido / hay alguna...?</b></p> <p>sí / tú les haces por ejemplo / cuandoo / ves que un niño te dice↓ / una frase de tres palabras / o de dos↓ / ¿no? / entonces tú puedes↑ / escenificar↓ / es decir / “vamos a ver / si yo digo / eeeh / “el domingo comí” / ¿no? / y yo te digo / por ejemplo / “jo / el domingo / fui a comer a un restaurante↑ / y me pedí de primer plato...” / yo qué sé↓ / “cocido montañés” / “y de segundo no sé qué↑ / y de tercero no sé cuánto↓” / “a ver / de estas / dos↑ / cosas↑ / dónde os habéis enterado más lo que yo he comido↓” / “pues en la que tú has dicho no sé qué <i>baaba</i>” / y “entonces / lo vamos a intentar↑ / que cuando vamos a contar la noticia↑ / vamos a dar <u>todos los detalles</u> que nos acordemos↓ / desde que yo / salgo de / de casa↓ / hasta que llego al restaurante↑” / eso sí↓ / la secuenciación↑ / por eso no dicen / “fuiii / al autobús” / eeh / “a los columpios” / y ya que pase el siguiente / ¿no? / entonces cuando tú ves que eso / se repite mucho / que que se empobrece laaa / queee no↑ / pues eso↓ / o cuando por ejemplo que dices / eeh eeeh / “la la comida estaba / bien↓” / pues se dice / “jo / la comida estaba deliciosa ¿eh? / porque ¡qué rico! / ¡cuánto hacía que yo no com..!” / ahí podemos intervenir↓</p> <p><b>siempree / desde una perspectiva comunicativa / ¿no?</b></p> <p>siempre como para que ellos se den cuenta↑ / que siiii / eres como más parco en palabras / que no dices nada↑ / el de al lao↑ / o a veces preguntamos / eeh / “tú te has enterao muy bien dónde ha comido...” / por ejemplo / si dicen que han ido a comer a un rest.. / o “he ido a un cumple” / “¿tú te has..?” / le dices tú / al de al lao / “¿tú te has enterao muy bien / éste dónde ha estao? / “pues no” / y “dí más” / te dicen ellos / “¿porqué dices tan poco?” / “si yo ya he hablado no sé cuánto / si yoo no se qué..” / eso también te lo dicen↓</p> <p><b>o sea que también se autoestiman / bueno auto... / a los compañeros</b></p> <p>o “no digas eso / que no es verdad” / y a veces se encuentran en el cine / en el cine se encuentran mucho / entonces yo les digo / “y ¿os habéis saludado? / “pues no” / hombre / que estamos aquí todo el día / y digo / “¿te imaginas que te veo yo por la calle y que no te diga</p>	<p><b>más precisa</b></p> <p>Tania alude a estrategias para el enriquecimiento de las expresiones individuales, orientadas a la eficacia y la adecuación (“a ver / de estas / dos↑ / cosas↑ / dónde os habéis enterado más lo que yo he comido↓” / “pues en la que tú has dicho no sé qué <i>baaba</i>” / y “entonces / lo vamos a intentar↑ / que cuando vamos a contar la noticia↑ / vamos a dar <u>todos los detalles</u> que nos acordemos↓), aunque de forma poco consciente: realmente está manejando un planteamiento estructural: decir más cantidad de elementos para lograr una mayor precisión.</p> <p><b>Búsqueda de la confirmación de la interpretación</b></p> <p>Confirma, e insiste en una idea de eficacia y adecuación ligada a la participación suficiente en cantidad.</p> <p><b>Requerimiento de información precisa</b></p> <p>Tania señala el valor de espacio para la educación de la socialización de la Asamblea, subrayando el hecho de que le permite acercarse a la realidad de cada niño, mientras que la actividad la acción es más física y menos comunicativa (“vamos a hacer esto / vamos a buscar</p>
--	---

nada? / un día lo voy a hacer <sup>↑</sup> / a ver cómo te sientes <sup>↓</sup> ” / cosas así <sup>↓</sup> / esas cosas son / más <u>propias</u> de la Asamblea que de otro momento de... / y que luego después es como que te vas / hacia no sé qué / y ya estás más centrado en el trabajooo / de “vamos a hacer esto / vamos a buscar esto / pesamos esto” / y ya no estás más en / no estás tanto en / el niño <sup>↓</sup> / y la Asamblea es el momento / es el momento / de él / a mí / ya te digo que para mí sería obligatorio ¿eh?	esto / pesamos esto” / y ya no estás más en / no estás tanto en / el niño <sup>↓</sup> ). Por este motivo considera que la Asamblea es vital.
--	--

## **CASO 2: SESIÓN 1**



## CASO 2: SESIÓN 1

### **CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD:**

**Situación:** Sentados en corro en la alfombra de la sala donde se reúne todo el grupo de niños de 3 a 6 años.

**Grupo:** 18 niños.

**Maestras:** Hay dos maestras, una de ellas (M) es la que gestiona la interacción del grupo y la otra (M2) se limita a procurar que se mantenga el orden necesario para que pueda darse esa interacción. Además, están presentes dos maestras de prácticas (M3, M4) que se mantienen en un segundo plano.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** la Asamblea, que se define por su naturaleza verbal, se realiza a primera hora de la mañana, y se mantiene independiente de la actividad desarrollada en torno a Proyectos de Trabajo. Se dan fórmulas de apertura y cierre de la sesión.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** La maestra organiza una conversación con el objetivo amplio de fomentar la sensación de pertenencia al grupo de iguales y la capacidad de expresarse en público en ese contexto, a través del objetivo inmediato de llevar a cabo la estrategia del *protagonista*.

**Secuencia 1: PRESENTACIÓN DE LOS PROTAS. (Intercambio 1)**

Transcripción del intercambio 1 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
1) M: buenos días	Nuc.	I	D	Saluda	Inicia secuencia de Asamblea. Ofrece modelo de saludo. Promueve implicación en la actividad y respeto por las normas
2) Todos: buenos días	Dep.	R	E	Saludan de forma eficaz y adecuada	Participan
3) M: nos sentamos / ¿cómo se sienta uno en la asamblea? / Pedro / ¿el juguete dónde se deja / antes de entrar en clase / ¿eh? / ¿dónde se dejan los juguetes?	Dep.	I	D	Realiza una pregunta didáctica	Promueve implicación en la actividad y respeto por las normas
4) Pedro: a la entrada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
5) M: pues venga / los juguetes a su sitio	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por las normas
6) M: bueno hoy lo primero que vamos a hacer en la Asamblea / vamos a poner el disfraz de <i>protas</i> / a los dos <i>protas</i> que tenemos / ay / ¡no tenemos la cámara de fotos!	Nuc.	I	E	Aporta información	Promueve implicación en la actividad

((pide a una de las chicas de prácticas que acerque la cámara de fotos; mientras tanto, los niños hablan entre ellos))					
7) M: ¿vale? / porque ayer / no se lo hemos puesto / ¿quién es el <i>protá</i> de los bomberos? / el de los bomberos / que se ponga de pie	Nuc.	I	D	Aporta información. Realiza una pregunta didáctica y expresa una orden.	Promueve acción
8) Diego: ((se pone de pie))	Dep.	R	E	Aporta respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
9) M: y ¿quién ha sido el último <i>protá</i> de los bomberos? / ¿quién ha sido el último?	Dep.	I	D	Realiza una pregunta didáctica	Promueve intervención
10) Niño n.i.: Pablo	Dep.	R	E	Aporta respuesta eficaz y adecuada pero no válida; la identificación es incorrecta	Participa
11) M2: no	Inc. Dep.	F	R	Niega información precedente	Promueve intervención alternativa
12) M: ¿quién ha sido el último?	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta didáctica	Promueve intervención
13) M2: / una niña	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Facilita intervención
14) Niño n.i.: Laura	Dep.	R	E	Aporta respuesta eficaz y adecuada	Participa
15) Niño n.i.: Laura	Dep.	R	E	Aporta respuesta eficaz y adecuada	Participa
16) M2: Laura	Inc. Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
17) M: pues Laura / me pongo de pie / y le voy a poner el disfraz de <i>protá</i> a / Diego	Dep.	I	D	Orden (*modulación)	Ofrece pauta de acción

18)	Laura: ((se pone de pie y va hacia M2, que tiene el disfraz))	Dep.	R	E	Acción esperada	Participa
19)	M2: toma / ponle tú el vestido a Diego/ pónsele / pónsele / pónsele a Diego	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la orden anterior	Facilita realización de la acción
20)	M: Diego / ponte de pies que si no	Inc. Dep.	I	D	Ordena	Facilita realización de la acción
21)	Niño n.i.: ha dicho que te pongas de pie	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la orden	Facilita realización de la acción
22)	Laura: ((le pone el disfraz a Diego))	Dep.	R	E	Acción esperada	Participa
23)	Nicolás: ((mientras sucede lo anterior, se levanta y se acerca a M))	Inc.	I	D	Acción espontánea	Participa por iniciativa propia
24)	M: y / y el <i>protá</i> de los polis / ¿quién es?	Nuc.	I	D	Realiza pregunta didáctica	Promueve intervención
25)	Nicolás: ((levanta la mano))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
26)	M: y ¿la última <i>protá</i> de los polis?	Dep.	F	D	Realiza pregunta didáctica	Promueve intervención
27)	Niño n.i.: Marta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
28)	M: Marta / le pones el disfraz	Dep.	F	R D	Ordena	Promueve acción
29)	Marta: ((ayuda a Nicolás a disfrazarse))	Dep.	R	E	Acción esperada	Participa
30)	M: ¿les damos un aplauso a los dos protas? / ¿eh? / bueno muy bien / a ver / ven Diego que te ayudo a colocarteee / XXX [INTERRUPCIÓN]	Nuc.	F	R	Propone	Promueve acción e implicación en la actividad

## **ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:**

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: la gestión tiende a ser conjunta aunque está muy controlada.

Control del grupo: el control resulta de la propuesta de la maestra.

Presencia constante de la maestra como gestora: Tania está muy presente en el intercambio, no da opción a que los niños adquieran mayor responsabilidad en la gestión del discurso.

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: el discurso de la maestra se encamina a lograr una respuesta más física que discursiva, de modo que no hay una objetivación de la lengua oral.

La pauta es resultante: no se plantea la necesidad de intervenir con arreglo a condición alguna, de modo que no hay opción de imponer una pauta de intervención.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: no es posible valorarlo por las pocas intervenciones infantiles y su brevedad.

### **Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: no hay opción para ofrecer modelos de discurso.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: la situación lo requiere.

La maestra se muestra como receptora: la situación lo requiere.

**Secuencia 2: HABLAMOS CON EL PROTA DE LOS MAYORES. (Intercambios 2 – 10)**

Transcripción del intercambio 2 [M – Marta]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
31) M: ahora / lo que vamos a hacer / los policías / le van decir / al <i>protá</i> policía / lo que quieran / cómo ven ellos a su compañero Nicolás / en su semana del <i>protá</i> / le vamos a describir // a ver Marta / a ti Nicolás qué te parece	Nuc.	I	D	Propone pauta de acción y dirige una pregunta abierta a Marta	Promueve intervención pautada
32) Marta: ((dirigiéndose a la maestra)) eh	Dep.	R	E	Vacila	No consigue participar
33) M: pero díselo a él	Dep.	F	D	Ordena	Facilita intervención pautada
34) Marta: <i>drubio</i> ((dirigiéndose a Nicolás))	Dep.	R	E	Aporta respuesta eficaz y adecuada aunque escasa	Participa
35) M: es rubio / qué más	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y nueva pregunta abierta	Acepta intervención mejorando su eficacia. Promueve la continuidad de la intervención pautada.
36) Marta: guapo	Dep.	R	E	Aporta respuesta eficaz y adecuada aunque escasa	Participa
37) M: y su forma de ser / ¿cómo es?	Dep.	F	D	Realiza una pregunta abierta	Promueve continuidad de la intervención sin pautarla
38) Marta: eh ((permanece en silencio 2 segs))	Dep.	R	E	Vacila	No consigue participar

39)	M: como compañero cómo es / °(a ver)° / tú le has descrito su belleza / ¿no? / que es rubio / que es guapo / pero / qué más / él ¿cómo es?	Dep.	F	D	Auto-reformula la pregunta anterior	Facilita la continuidad de la intervención sin pautarla
40)	Marta: mh ((permanece en silencio 2 seg))	Dep.	R	E	Vacila	No consigue participar
41)	M: ¿cómo ves a Nicolás / ¿buen compañero / mal compañero?	Dep.	F	D	Auto-reformula de nuevo la pregunta cerrándola en dos opciones	Facilita la continuidad de la intervención sin pautarla
42)	Marta: buen compañero	Dep.	R	E	Aporta respuesta eficaz y adecuada, a partir de una hetero-repetición asertiva de una de las opciones dadas por M	Participa
43)	M: ¿por qué?	Dep.	F	D	Realiza una pregunta focalizada	Facilita la continuidad de la intervención sin pautarla
44)	Marta: porque se porta muy bien	Dep.	R	E	Aporta respuesta eficaz y adecuada	Participa
45)	M: y / eh / y por qué se porta muy bien	Dep.	F	D	Realiza una nueva pregunta focalizada	Facilita la continuidad de la intervención sin pautarla
46)	Marta: eh / porque es bueno	Dep.	R	E	Aporta respuesta eficaz y adecuada	Participa
47)	M: porque es bueno	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta y cierra intervención

Transcripción del intercambio 3 [M – Miguel / Nicolás]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
48) M: Miguel / tú a Nicolás qué le puedes decir / ¿qué te gusta de Nicolás? / díselo a Nicolás	Nuc.	I	D	Dirige una pregunta abierta a Miguel	Promueve intervención pautada
49) Miguel: que es guapo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada a la pauta interactiva	Participa imponiendo pauta interactiva
50) M: que es guapo / ¿algo más / te gusta de Nicolás?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y dirige una nueva pregunta abierta a Miguel	Acepta intervención y promueve continuidad sin pautar
51) Miguel: que es mi amigo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada en la pauta interactiva que se ha impuesto	Participa
52) M: que es tu amigo / y por qué es tu amigo	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y dirige una pregunta focalizada a Miguel	Acepta intervención y promueve continuidad sin pautarla
53) Miguel: ((permanece en silencio 4 segs))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
54) M: ¿mh? / ¿por qué es tu amigo Nicolás?	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada anterior	Facilita la continuidad de la intervención sin pautarla
55) Miguel: ((permanece en silencio 7 seg.))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
56) M: ¿eh? / Nicolás / ¿tú eres amigo de Miguel?	Inc. Dep.	F I	D	Dirige una pregunta cerrada al <i>protá</i>	Promueve la continuidad de la intervención sin pautarla
57) Nicolás: ((asiente con la cabeza))	Inc. Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa



58)	M: ¿sí? / por qué	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Promueve la continuidad de la intervención de Nicolás
59)	Nicolás: porque juego	Inc. Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz y adecuada (por escasa)	Participa
60)	M: porque juegas / muy bien	Inc. Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y expresión valorativa	Acepta la intervención y cierra el intercambio incrustado sin atender al principal

Transcripción del intercambio 4 [M – Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
61) M: <i>eeh</i> / Ana / dile a Nicolás lo que tú quieras / lo que te apetezca	Nuc.	I	D	Propone	Promueve intervención pautada
62) Ana: que es muy bueno ((mira hacia M))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada a la pauta	Participa imponiendo pauta interactiva
63) M: que es muy bueno / ((a Miguel, por su comportamiento)) ya / Miguel	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y ordena a Miguel	Acepta la intervención sin atender a la pauta interactiva. Promueve implicación en la actividad y respeto por las normas
64) Ana: y juega con los demás	Dep.	F	E	Continúa respuesta eficaz y adecuada a la pauta impuesta	Participa por propia iniciativa

65)	M: y que juega con los demás	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y cierra intercambio
-----	------------------------------	------	---	---	-------------------------------	--

Transcripción del intercambio 5 [M – Claudia]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
66)	M: ¿Claudia ?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
67)	Claudia: que es mi amigo ((dirigiéndose a M))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a la pauta impuesta	Participa
68)	M: pero díselo a él / dile “Nicolás / eres mi amigo” / por qué	Dep.	F	D	Ordena y pregunta focalizada	Facilita la reelaboración de la intervención para el logro de la adecuación. Ofrece modelo de discurso. Promueve la continuidad de la intervención
69)	Claudia ((permanece en silencio 3 seg.))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
70)	M: ¿por qué / Claudia?	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve por segunda vez la continuidad de la intervención

71)	Claudia: ((se encoge de hombros))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal parcialmente eficaz (por poco clara; ¿no sabe o no sabe seguir?) y parcialmente adecuada (no se corresponde con grado de formalidad)	Participa
72)	M: no sabes	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y cierra intercambio

Transcripción del intercambio 6 [M – Sandra]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
73)	M: ¿Sandra? / Sandra	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
74)	Sandra: porque juega mucho conmigo	Dep.	R	E	Aporta respuesta parcialmente eficaz y adecuada (no es pertinente ni clara: no es una respuesta autónoma sino la justificación de la respuesta previa de Claudia)	Participa
75)	M: muy bien	Dep.	F	R	Aporta valoración	Valora positivamente la intervención y cierra intercambio

Transcripción del intercambio 7 [M – Inés]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
76) M: ¿Inés?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido procedimiento
77) Inés: que / que / que / es mi amigo / que juega conmi / con todos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco cohesionada) y adecuada	Participa
78) M: ¿y a qué jugáis / con él?	Dep.	F	D	Realiza pregunta focalizada	Promueve la continuidad de la intervención
79) Inés: a XXX y a veces a reyes y a reinas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
80) M: a reyes y a reinas	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
81) Claudia: y a animales	Inc.	I R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
82) Inés: y a animales	Inc. Dep.	R	R	Hetero-repetición asertiva	Participa por propia iniciativa
83) M: ((permanece en silencio 2 seg.))	Dep.	F	R	Silencio	Acepta implícitamente las intervenciones espontáneas

Transcripción del intercambio 8 [M – Pablo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
84) M: ¿Pablo?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
85) Pablo: que es guapo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a la pauta dominante	Participa
86) M: es guapo / qué más / algo más	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y realiza una pregunta abierta	Acepta intervención y promueve continuidad
87) Pablo: XXX ((se tapa la cara con las manos mientras dice algo inaudible mirando hacia M))	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz ni adecuada	Participa pero no es eficaz
88) M: pero mira dónde está / dice Pablo / Nicolás / que ((imita el gesto de taparse la boca, provocando que se entienda mal)) “eres guapo” / ¿lo habéis oído? / ((de nuevo imita)) “que es guapo” / lo ha dicho así	Dep.	F	R	Aporta información metadiscursiva	Promueve la reelaboración de la intervención apuntando a su falta de eficacia (no se le ha oído) y de adecuación a la pauta implícita, aunque no dominante (no se ha dirigido a Nicolás).
89) Inés: ¿qué ha dicho Pablo?	Inc. Dep.	I	D	Pregunta metadiscursiva	Participa por iniciativa propia
90) M: que creo que no se ha enterado nadie / Pablo	Inc. Dep.	R F	R D	Aporta información metadiscursiva	Promueve reelaboración de la intervención del niño para el logro de la eficacia

91) Pablo: que es guapo	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada a la pauta dominante	Participa
92) M: ¡que eres muy guapo Nicolás! / jolín qué suerte / todos te dicen que eres guapo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación exclamativa. Aporta información complementaria	Ofrece modelo reelaborado de la intervención

Transcripción del intercambio 9 [M – Dani / grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
93) M: Dani	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
94) Dani: que a veces pega en kárate	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a la pauta interactiva dominante	Participa
95) M: ¡que a veces pega en kárate!	Dep.	F	R	Hetero-repetición exclamativa	Acepta la respuesta dada mostrando sorpresa
96) Dani: a Miguel y a mí	Dep.	R	E	Continúa su respuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
97) M: ¿sí? / ¿por qué / Nicolás?	Dep. Inc.	F I	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta directa a Nicolás	Solicita confirmación y promueve la intervención de Nicolás

98)	Nicolás: y Miguel también	Inc. Dep.	R F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada a la pauta interactiva dominante	Participa
99)	M: ¿Miguel te pega a ti?	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
100)	Dani: y a Carlos también / y a Carlos también / le pega	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
101)	M: ¿a Carlos también? / pero será	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y comienzo de pregunta	Solicita confirmación y promueve continuidad
102)	Miguel: no / no / Carlos a Nicolás	Inc. Dep.	F	E	Niega información precedente y auto-reformula su discurso de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia para la mejora del discurso
103)	M: pero pegar deee / de jugar así en kárate / o pegar deee / de hacer daño / de pegar	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Facilita la continuidad de las intervenciones para su propia comprensión de lo ocurrido
104)	Nicolás: no	Inc. Dep.	R	E	Respuesta ineficaz (no es clara) e inadecuada (no se sabe a quién / qué responde)	Participa
105)	M: ¿tú haces eso?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada a Nicolás	Solicita confirmación

106) Dani: que a veces no hacen kárate / Miguel y Nicolás / y yo soy el que me porto / más bien en kárate	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (fallos en corrección) y parcialmente adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
107) M: tú eres el que se porta más bien en kárate / ¿y tú por qué te portas más bien y ellos no?	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta la intervención espontánea y promueve continuidad
108) Dani: porque / yo soy el que hago todo en kárate	Inc. Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (claridad) y adecuada	Participa
109) M: ¿haces todo en kárate? / y Nicolás y Miguel por qué no / ¿no os gusta / o qué?	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta abierta a Nicolás y Miguel	Solicita confirmación y promueve la intervención de Nicolás y Miguel
110) Dani: Miguel un poco / y Nicolás también un poco	Inc. Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco clara) y no adecuada (no le corresponde a él)	Participa por iniciativa propia
111) M: <i>aha</i> / pero si a mí me ha dicho la profe de kárate que / todos os portáis muy bien // y que ya os va a cambiar igual de cinturón a todos / eso me ha dicho a mí	Inc. Dep.	F	R D	Aporta información complementaria que contradice lo planteado por los niños	Promueve nuevas intervenciones
112) Dani: pues yo lo he visto por la playa al profesor de kárate	Inc.	I	E	Aporta información de forma eficaz pero no adecuada (no es pertinente)	Participa por iniciativa propia
113) Inés: y yo	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia implicándose en la acción



114)	M: ¿sí? / ¿y le has saludado?	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta cerrada	Solicita confirmación y promueve continuidad
115)	Dani: y a Antonio de Diego	Inc. Dep.	I	E	Respuesta eficaz (aporta información complementaria) y parcialmente adecuada (no responde a la pregunta de M)	Participa
116)	M: ¿también? /	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
117)	Inés: y yo / ayer	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz aunque no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
118)	M: ¿y os habéis saludado?	Inc. Dep.	F	D	Auto – reformulación de la pregunta cerrada anterior	Promueve continuidad de la intervención
119)	Dani: ayer	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no es pertinente)	Participa por iniciativa propia
120)	Inés: y yo / y / y / y tiene el pelo de punta / le vi yo / con el pelo de punta	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no es pertinente)	Participa por iniciativa propia
121)	M: ¿a quién?	Inc. Dep.	I F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
122)	Inés: a / a / a Antonio	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

123) Niño n.i.: y yo ((se dan varias intervenciones cruzadas – todos los niños quieren incluirse en la acción))	Inc. Dep.	I	E	Aportan información complementaria de forma eficaz aunque no adecuada (no respetan turnos)	Participan por iniciativa propia
[...] varias conversaciones cruzadas.					

Transcripción del intercambio 10 [M – Pedro / Sandra / grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
124) M: bueno vamos a terminar con el <i>protá</i> con Nicolás y luego seguimos / bueno	Nuc.	I	D	Propone	Promueve implicación en la acción
[...] continúa la conversación entre iguales. Las maestras no se implican.					
125) M: ((intenta retomar la conversación por encima de las intervenciones cruzadas de los niños)) bueno / terminamos con Nicolás / ¿alguien quiere / quiere decirle a Nicolás / alguna cosa que no le guste de Nicolás?	Nuc.	I	D	Propone	Promueve intervención pautada
126) Pedro: ((levanta la mano)) yo	Dep.	I	D	Auto designación	Solicita intervenir
127) M: díselo / <i>sssch</i> / díselo a Nicolás / Pedro	Dep.	R	D	Ordena	Promueve intervención pautada
128) Pedro: ((permanece en silencio y hace gestos))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal no eficaz ni adecuada	Trata de participar

129)	M: algo que no os guste / como es su semana de <i>prota</i> / ya sabéis que en la semana de <i>prota</i> / hay niños que hacían cosas antes / pero en esta semana / igual lo piensa yyy	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la propuesta	Facilita la intervención
130)	Sandra: yo / yo ((levantando la mano))	Inc.	I	D	Auto designación	Solicita intervenir
131)	M: díselo	Dep.	R	D	Ordena	Promueve intervención pautada
132)	Sandra: ((dirigiéndose a M)) que pega	Dep.	I	E	Aporta información eficaz pero no adecuada (no se ajusta a la pauta)	Participa
133)	M: pero díselo	Dep.	F	D	Auto-repetición de la orden	Promueve reelaboración para logro de la adecuación
134)	Sandra: que pega ((mirando a Nicolás))	Dep.	R	E	Intervención no eficaz ni adecuada, es una auto-repetición	Participa
135)	M: si no os gusta que Nicolás pegue	Dep.	I	D	Propone	Promueve reflexión
136)	Miguel: que pega en kárate	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada en función de la pauta interactiva dominante	Participa por iniciativa propia
137)	M: bueno Nicolás	Dep.	I	D	Designa	Promueve implicación en la actividad
138)	Dani: ya lo he dicho yo	Inc. Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
139)	M: / yo creo que te están diciendo / que lo de pegar en kárate / como que no // ¿vale?	Dep.	I	D	Aporta información conclusiva	Ofrece modelo posible de discurso y solicita acuerdo

140) Dani: porque es verdad	Inc. Dep.	I	E	Niega información precedente de forma parcialmente eficaz (incorrecto) y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
141) Miguel: sí pega	Inc. Dep.	I	E	Aporta información que quiere contradecir la dada por M de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
142) Dani: sí pega / ayer pegó	Inc. Dep.	I	E	Aporta información que contradice la dada por M de forma eficaz y no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
143) M: bueno en kárate / cuando te pasa algo en kárate / qué hay que hacer cuando un niño te molestaaa	Nuc.	I	D	Realiza una pregunta abierta	Solicita intervenciones
144) Inés: que se porte bien	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada.	Participa
145) M: y eso / pero si por ejemplo un niño te molesta / hay que defenderse pegando / o hay que hablar con la persona que estéis	Dep.	F	D	Auto-reformula la pregunta cerrándola en dos opciones	Facilita intervenciones
146) Varios: hay que hablar	Dep.	R	E	Hetero-repetición de una de las alternativas dadas	Participan
147) Claudia: hay que hablar con la per-sona / que no nos pegue más	Dep.	R	E	Hetero-reformulación de la intervención anterior	Participa

148) M: pues eso / entonces / Nicolás / tus amigos te están diciendo / que no les gusta que les pegues / ¿vale? / entonces Nicolás / en esta semana de <i>prota</i> / y a partir de ahora / va a hacer un esfuerzo muy grande muy grande / y ya no va a pegar más / pero él cuando hag / hagáis algo que no le guste a él / él / se lo / os lo va a decir / ¿no es así Nicolás?	Dep. Nuc.	I	D	Aporta información conclusiva	Promueve reflexión e implicación
149) Nicolás: ((asiente con un gesto))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
150) M: ¿sí? / bueno pues ahora (...)	Dep. Nuc.	F I	R D	Hetero-reformulación interrogativa	Acepta la intervención de Nicolás y cierra intercambio

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: Tania organiza los turnos en función de una lógica radial, siguiendo el orden del corro para establecer una serie de intercambios entre ella misma y cada uno los niños del subgrupo de los que tienen entre cuatro y cinco años. Admite algunas aportaciones espontáneas (81; 89), que sólo desarrolla cuando contribuyen a apoyar su intervención (89). Durante el intercambio 9, en que se hace explícita la existencia de un conflicto, hay una variación en la gestión: la maestra quiere comprender lo que ha ocurrido entre los niños, lo que da lugar a que escuche las intervenciones que van aportando. A pesar de esto, no se observa que promueva la construcción de un discurso conjunto en el que los niños tomen más responsabilidad en la gestión, puesto que cuando esto empieza a ocurrir, se inhibe para retomar la lógica radial en el intercambio 10 y cerrar la secuencia.

Control del grupo: El control resulta del desarrollo de la actividad, aunque hay un grado de imposición debido a la gestión radial del discurso que desarrolla Tania.

Presencia constante de la maestra como gestora: Aunque Tania busca que el discurso infantil se ajuste a la lógica de la interacción entre iguales – en principio, cada niño debe dirigirse a su protagonista – ella se mantiene siempre presente como gestora del discurso. Además, en los intercambios 9 y 10, en que podría confiar parte de la responsabilidad de la gestión a los propios niños, no llega a hacerlo; de hecho, el aumento de las aportaciones infantiles provoca que la misma maestra pierda el hilo principal del discurso (112 – 123), de modo que termina por reorganizar de nuevo el discurso en torno a su gestión (125).

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: hay un grado de objetivación de la lengua oral, puesto que la maestra demanda la adecuación del discurso infantil a la situación de interacción entre el grupo y su protagonista semanal. Sin embargo, no propone una planificación de las intervenciones infantiles, y acepta la falta de adecuación excepto en los intercambios 5 y parcialmente en 8. La posible objetivación de la lengua oral se diluye en la inmediatez de la acción.

La pauta de interacción se impone, pero termina por admitir la resultante: en efecto, Tania impone en 2 una pauta de intervención: cada niño debe dirigirse al *prota* para decirle qué le gusta de él y qué no le gusta. En la mayoría de los intercambios los niños no intervienen de forma adecuada a esta pauta, y la maestra lo acepta, excepto en el intercambio 5, en que interviene la niña mayor del grupo, y en el 8, en que la falta de eficacia de la intervención de Pablo lleva a Tania a demandar de él tanto eficacia como adecuación. En estos dos casos no se establece una negociación de la pauta, sino la imposición.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Tania respeta el mundo posible infantil y sus particularidades expresivas, puesto que acepta las intervenciones de los niños excepto en los casos señalados. Sin embargo, el hecho de que demande una mayor adecuación de parte de la niña mayor del grupo, indica que considera que en un cierto punto la madurez de los niños debe permitirles incorporarse a la lógica de la comunicación adulta.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania no ofrece modelos de discurso. Sólo reelabora las intervenciones de los niños en dos ocasiones (35, 92), y en ninguno de los dos casos parece que se deba a una voluntad de promover la reflexión infantil, sino que son producto de la eficacia necesaria en la inmediatez de la comunicación en grupo. Así, en 35 la reformulación se da por razones de ajuste fonético (\*drubio > rubio) y en 92 Tania muestra la pauta de interacción que quiere conseguir, al dirigirse ella misma al niño que debería recibir directamente cada uno de los comentarios de sus compañeros.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: Tania sitúa a los niños ante un cierto reto comunicativo, pero acepta la primera solución que los niños ofrecen. Sólo promueve el esfuerzo para la adecuación en los intercambios 5 y 8, sin dejar tiempo real para negociar una intervención alternativa con los niños.

La maestra se muestra más como receptora que como oyente cualificada: aunque mantiene una exigencia mínima para la participación, sólo la pone de manifiesto en los intercambios 5 y 8, además con motivos diferentes y en grados diferentes (en el primer caso, se muestra más exigente con la niña de más edad del grupo, y en el segundo ante una falta de eficacia en la intervención de un niño).

**Secuencia 3: HABLAMOS CON EL PROTA DE LOS PEQUEÑOS. (Intercambios 11 – 18)**

Transcripción del intercambio 11 [M – Roberto]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
151) M: (...) bueno pues ahora / los de / los bomberos / nos van a contar cosas de su prota / que es Diego / Roberto / ¿tú qué le quieres decir a Diego?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervención pautada
152) Roberto: que es muy guapo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a la pauta dominante, aunque no a la solicitada	Participa
153) M: que es muy guapo	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención de Roberto

Transcripción del intercambio 12[M – Juan Pablo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
154) M: ¿Juan Pablo? / ¿tú qué le quieres decir a tu prota?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervención pautada
155) Juan Pablo: XXX	Dep.	R	E	Respuesta inaudible	Participa



Transcripción del intercambio 13[M- Miguel Valle]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
156) M: ¿Miguel Valle?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
157) Miguel Valle: una sorpresa / queee / que juega conmigo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a la pauta implícita	Participa
158) M: juega conmigo	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

Transcripción del intercambio 14 [M – Pedro]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
159) M: ¿Pedro?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido procedimiento
160) Pedro: juega conmi / juego con el balón mío	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no es clara) ni adecuada (no se sabe a quién se dirige, ni es pertinente)	Participa
161) M: que juegas con el balón / ¿eso le vas a decir tú a Diego? / Diego yo juego con mi balón /	Dep. Inc.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta metadiscursiva	Ofrece modelo alternativo de discurso

Transcripción del intercambio 15 [M – Juan Manuel]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
162) M: ¿Juan Manuel?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
163) Juan M.: yo juego con su balón	Dep.	R	E	Hetero-reformulación de la intervención precedente: es respuesta eficaz y adecuada a la reflexión metadiscursiva de M	Participa
164) M: él juega con su balón Juan Manuel	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención

Transcripción del intercambio 16 [M – Jesús]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
165) M: Jesús	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
166) Pedro: yo también porque / me ha dicho mi mamá que / XXX	Inc.	I	E	Aporta información complementaria sin ser eficaz (falta de claridad) ni adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia

167)	M: °(bueno)° / Jesús / ¿le quieres decir algo a tu <i>protá</i> ?	Inc. Nuc.	F I	R D	Expresa acuerdo y propone	Cierra el intercambio con Pedro y promueve nueva intervención dando por consabido el procedimiento
168)	Pedro: se ha caído	Inc.	F	E	Continúa aportando información sin ser eficaz (falta de claridad) ni adecuada (no respeta turnos)	Trata de participar
169)	M: ¡Pedro! / ya hemos terminado / tu turno ya se ha acabado / °(ahora escuchamos)° / °(¿vale?)° / ¿Jesús? / ¿le tienes que decir algo a Diego?	Inc. Dep. Nuc.	F I	R D	Aporta información metadiscursiva y propone intervenir a Jesús	Rechaza la participación de Pedro por las normas de la Asamblea – respeto por los turnos y escucha - y promueve intervención pautada de Jesús
170)	Jesús: ((murmurando)) que es guapo	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz y adecuada por ser casi inaudible	Participa
171)	M: que es guapo	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

Transcripción del intercambio 17 [M – Laura]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
172) M: ¿Laura?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
173) Laura: que es muy guapo	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada a la pauta implícita	Participa

174)	M: que es muy muy guapo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
------	-------------------------	------	---	---	-------------------------------	---------------------

Transcripción del intercambio 18 [M – Santi]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
175) M: ¿Santi? / ¿le quieres decir algo a Diego / al <i>protá</i> tuyo?	Nuc.	I	D	Designa y propone	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
176) Santi: ((niega con un gesto))	Dep.	R	E	Niega propuesta	Rechaza participar
177) M: ¿no?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
178) Santi: ((niega con un gesto))	Dep.	R	E	Confirma	Participa
179) M: bueno Diego (...)	Nuc.	F	R	Expresa acuerdo	Acepta la negativa de Santi

### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 3:

#### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: Tania organiza los turnos en función de una lógica radial, siguiendo el orden del corro para establecer una serie de intercambios entre ella misma y cada uno los niños del subgrupo de los que tienen tres años.

Control del grupo: El control resulta del desarrollo de la actividad, aunque hay un grado de imposición debida a la gestión radial que impone la maestra, que se explicita en las intervenciones 167 y 169.

Presencia constante de la maestra como gestora: Tania dirige y controla la interacción constantemente, no da opción a intervenciones espontáneas de los niños puesto que valora ante todo el respeto al turno de habla (167, 169). No da opción a valorar la recepción de las intervenciones infantiles al que sería su receptor principal, el *prota*.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: hay un cierto grado de objetivación de la lengua oral, puesto que la maestra demanda la adecuación del discurso infantil a la situación de interacción entre el grupo y su protagonista semanal. Sin embargo, además de que no propone una planificación de las intervenciones infantiles, la exigencia es mucho menor que con los niños de cuatro y cinco años, de modo que esta posible objetivación de la lengua oral se convierte en conseguir una intervención en público de los niños, que se valora además de forma individual; la maestra no exige que cada niño diga una cosa diferente, de modo que casi todos se amoldan a una misma pauta.

La pauta de interacción se impone: Tania impone en 11 una pauta de intervención: cada niño debe contar cosas de su *prota*. Este reto se reduce finalmente a conseguir que los niños intervengan, provocando que casi todos imiten el modelo que ofrece el niño que interviene en el primer intercambio, el 11.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Tania respeta el mundo posible infantil y sus particularidades expresivas, puesto que acepta las intervenciones de los niños sin reelaborarlas (153, 158, 164) haciendo una mínima reelaboración en 161 que implica promover la reflexión del niño respecto de lo que dice y cómo lo dice.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania no ofrece modelos de discurso. Sólo corrobora las intervenciones de los niños, y realiza una reelaboración en 161, en la que ofrece un modelo de discurso y promueve la reflexión infantil, aunque sin dar tiempo para la reelaboración por parte del niño.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: Tania sitúa a los niños ante un cierto reto comunicativo, pero acepta la primera solución que los niños ofrecen. Además, la única opción para la reelaboración del mensaje infantil no llega a activarse, puesto que Tania pasa inmediatamente a demandar la participación de otro niño (161 – 162).

La maestra se muestra más como receptora que como oyente cualificada: aunque mantiene una exigencia mínima para la participación, sólo la pone de manifiesto en el intercambio 14.

**Secuencia 4: LOS PLANES DE LOS PROTAS. (Intercambios 19 - 21)**

Transcripción del intercambio 19 [M – Diego]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
180) M: bueno Diego / ¿tú nos quieres contar algo? / ¿qué vas a hacer en tu semana de <i>protas</i> ?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervención pautada
181) Diego: jugar	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
182) M: va a jugar / qué más / ¿quién quieres que venga en tu semana de <i>protas</i> a clase?	Dep. Nuc.	F I	R D	Hetero – reformulación asertiva y nueva pregunta abierta	Acepta intervención previa y promueve continuidad de la intervención

183)	Diego: Paco / y María	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa
184)	M: ¿quién es Paco?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada (hacia el contexto)	Promueve matización para la mejora del discurso
185)	Diego: y mamá y papá	Dep.	R	E	Continúa respuesta anterior, de forma eficaz y adecuada	Participa
186)	M: ¿Paco y María quiénes son?	Dep.	F	D	Auto – reformulación de la pregunta focalizada (hacia el contexto)	Promueve matización para la mejora del discurso
187)	Miguel: María seguro que es su abuela	Inc.	I	R	Aporta información	Participa por iniciativa propia
188)	M: ((a Miguel)) <i>schhh</i>	Inc.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
189)	Diego: María es una niña que es amiga mía / que es muy pequeñita / y la quiero yo mucho / y y juego con ella con unas bolas que tenía / pero ya hay ropa / dentro de la caja de las bolas / hay ropa	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (exceso de información) y parcialmente adecuada (obvia información pertinente)	Participa
190)	M: ¿y por qué hay ropa / dentro de la caja de las bolas?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
191)	Diego: porque la caja de bolas está / guardada en unos cajones muy grandes / pero no sé si / si se habrán perdido	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no es clara) y parcialmente adecuada (la información no es pertinente)	Participa

192)	M: <i>aah</i> / tienes que mirarlo entonces	Dep.	F	R	Expresa comprensión y aporta información conclusiva	Cierra el intercambio
193)	Pedro: a mi papá un día / a mi / a a mi	Inc. Nuc.	I	E	Aporta información sin ser eficaz (no completo) ni adecuado (no pertinente)	Trata de intervenir

Transcripción del intercambio 20 [M – Nicolás]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
194)	M: Nicolás tú en tu semana de prota	Nuc.	I	D	Designa e inicia propuesta	Promueve intervención
195)	Pedro: / a mi coche de mi papá	Inc. Dep.	I	E	Continúa aportando información sin ser eficaz (no completo) ni adecuado (no pertinente)	Trata de intervenir
196)	M: no estamos hablando ahora de coches de papás Pedro / ¿eh? / no	Inc. Dep.	R	D	Aporta información metadiscursiva	Rechaza intervención
197)	Inés: estamos hablando con Diego	Inc. Dep.	F	R	Aporta información metadiscursiva complementaria	Participa por iniciativa propia y cierra el intercambio
198)	M: <i>eeh</i> / Nicolás / tú en tu semana de <i>prota</i> / ¿qué vas a hacer?	Nuc.	I	D	Designa y pregunta abierta	Promueve intervención pautada
199)	Nicolás: <i>eh</i> / que venga / <i>eh</i> / tía Moni / tío Pablo/ papá mamá Carlos yo yyy	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa



Transcripción del intercambio 21 [M – <i>protas</i> ]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
200) M: ¿estáis contentos por ser <i>protas</i> ?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención
201) Diego y Nicolás: °(sí)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
202) Dani: ¿y quién más?	Inc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve continuidad de la participación de Nicolás (que había quedado en suspenso)
203) Nicolás: y mi mamá	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
204) Claudia: ((a M)) <i>ah</i> pues / papá mamá Carlos y yo / no se lo ha dibujado / sólo ha dibujado tía Moni y tío Pablo ((se refiere a unos dibujos informativos que cumplen la función de ratificar la información que los niños aportan a la Asamblea))	Inc. Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Promueve reflexión
205) M: ¿sí? / pero es que lo habrá pensado ahora eso / eh / seguro que lo ha pensado ahora / bueno nos volvemos a colocar bien / porque veo que este redondo es cada vez menos / Juan Manuel / hacia atrás / Dani	Inc. Dep.	R F	E	Hetero- reformulación interrogativa y aportación de información complementaria. Ordena.	Acepta la intervención de Claudia. Cierra el intercambio. Promueve implicación en la actividad y sus normas.

#### **ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 4:**

##### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: La lógica radial se mantiene, pero se detiene en los dos *protas*, a los que Tania da la opción de hablar en público, pero individualmente; no admite la participación espontánea de otros niños (187 – 188; 193 – 197). Sólo admite dos intervenciones espontáneas, y las dos se corresponden con momentos en que una niña cumple la función de maestra: en el intercambio 20, Inés colabora con la maestra en la no admisión de intervenciones espontáneas en función de la coherencia del discurso; y en el intercambio que cierra la secuencia (21), Claudia interviene para poner en duda el contenido de la intervención de Nicolás, en función de un dibujo que realizó el día anterior. Se trata por tanto de intervenciones de apoyo a la maestra, no dirigidas a conversar con el niño.

Control del grupo: El control resulta del desarrollo de la actividad, aunque hay momentos en que se impone (188; 196).

Presencia constante de la maestra como gestora: Tania dirige y controla la interacción constantemente, no da opción a intervenciones espontáneas de los niños ni a la interacción directa entre ellos.

##### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: hay un cierto grado de objetivación de la lengua oral, que se correspondería con el logro de un discurso expositivo por parte de cada uno de los dos *protas*. Sin embargo, Tania no propone una planificación de las intervenciones infantiles, de modo que esta posible objetivación de la lengua oral se limita a conseguir una intervención en público de los niños al grupo.

La pauta de interacción es resultante: Tania abre las posibilidades de intervención, dirigiendo preguntas abiertas a los niños para promover su discurso.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Tania respeta el mundo posible infantil y sus particularidades expresivas, puesto que acepta las intervenciones de los niños sin reelaborarlas, haciendo progresar la conversación (189 – 192). Además, la apreciación que hace

Claudia en el intercambio 21 muestra cómo la maestra puede ser más exigente en este sentido (el niño debería ajustar el contenido de su discurso a lo que ha dibujado previamente) de lo que está siendo en esta secuencia.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania no ofrece modelos de discurso, sólo corrobora mínimamente las intervenciones infantiles (sólo en 182 explícitamente, y el resto de las veces a través del progreso de la conversación).

La mediación está orientada a la aportación inmediata: Tania sitúa a los niños ante un cierto reto comunicativo muy abierto, y acepta la primera solución que los niños ofrecen. Está buscando la motivación para la participación.

La maestra es receptora: no hace ninguna referencia ni promueve ninguna reflexión respecto de cómo se expresan los niños.

**Secuencia 5: LAS NOTICIAS. (Intercambios 22 - 40 )**

Transcripción del intercambio 22 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
206) M: bueno / hoy / os voy a contar yo / dos cositas / y luego cada uno tiene tiempo para contar lo que él quiera / ¿vale? / mirad hoy cuando termine la Asamblea / tenemos que bajar tod / los policías / al comedor	Nuc.	I	E	Aporta información consabida	Ofrece modelo de discurso
207) Varios: porque vamos a hacer galletas	Dep.	F	E	Aportan información complementaria	Participan por iniciativa propia

208) M: vamos a hacer galletas / con M3	Dep.	F	E	Continúa aportando información consabida	Ofrece modelo de discurso
209) Inés: y M3 nos hace una cosa nueva	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
210) M: y bueno a M3 / <i>eh</i> ((muchos hablan)) / y los bomberos / se quedan aquí en clase / y luego después nos vemos otra vez todos en el patio / ¿vale? / hasta la hora de la XX / los policías nos vamos a ir al comedor / a hacer las galletas con M3 / que la van a examinar una profe que tiene / y después a M4 / van a venir a examinar a M4 / otra profe de M4	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Ofrece modelo de discurso
211) M: ((habla con M4))					

Transcripción del intercambio 23 [M – Nicolás]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
212) M: bueno / entonces empiezan a hablar los protas / Nicolás / y seguimos por la derecha / y es el momento de que cada uno pueda decir / lo que quiera / su noticia / lo que él quiera / ¿vale? Nicolás / Inés / os recuerdo que habla uno / y los demás qué hacemos // pues escuchamos / empieza Nicolás	Nuc.	I	D	Propone	Promueve implicación en la actividad y respeto a las normas. Promueve intervención pautada.

213)	Nicolás: que me quedé en casa	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos contexto)	Participa
214)	M: cuándo te has quedado en casa	Dep.	F	R D	Pregunta focalizada (hacia el contexto)	Promueve matización para la mejora del discurso
215)	Nicolás: ayer	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
216)	M: ¿por qué?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada (hacia el contexto)	Promueve matización para la mejora del discurso
217)	Nicolás: porque XXX	Dep.	R	E	Respuesta inaudible	Participa
218)	M: muy bien / ¿algo más?	Dep. Nuc.	F	R D	Aporta valoración y realiza pregunta cerrada	Acepta intervención de Nicolás y permite pero no promueve intervención
219)	Nicolás: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa y cierra el intercambio

Transcripción del intercambio 24 [M – Roberto]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
220) ¿Roberto? / <i>schhh</i> / ¿Roberto? / ¿quieres contarnos algo?	Nuc.	I	D	Designa y propone	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
221) Roberto: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no es la más pertinente en este contexto)	Rechaza participar

Transcripción del intercambio 25 [M – Juan Pablo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
222) M: ¿Juan Pablo? // Juan Pablo tiene una noticia muy importante / yo lo sé / ¿qué has tenido Juan Pablo?	Nuc.	I	D	Designa y pregunta didáctica	Promueve intervención pautada
223) Miguel: un bebé	Inc.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta el turno)	Participa por iniciativa propia
224) M: una hermanita	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta la intervención incrustada ofreciendo un modelo alternativo de discurso
225) Inés: y se va a llamar como yo	Dep. Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia

226)	M: ¿cómo se va a llamar tu hermanita?	Dep	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
227)	Juan Pablo: Inés	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
228)	M: Inés / ¿y ya está en casa?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve continuidad
229)	Juan Pablo: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
230)	M: ¿sí? / ¿cómo es? / ¿la has ido a ver?	Dep.	F I	R D	Hetero-reformulación interrogativa y dos preguntas, una abierta y otra cerrada, que condiciona la anterior	Solicita confirmación y promueve continuidad de la intervención
231)	Juan Pablo: ((abre los brazos para indicar el tamaño del bebé))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
232)	M: ¿es así? / ¿y qué hace? / schhh / ¿y qué hace tu hermanita Juan Pablo? / ¿qué hace?	Dep.	F I	R D	Hetero-reformulación interrogativa y preguntas focalizadas	Solicita confirmación y promueve continuidad de la intervención
233)	Juan Pablo: juega conmigo	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
234)	M: ¿juega contigo?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
235)	Juan Pablo: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
236)	M: ¿vosotros creéis que un bebé recién nacido juega?	Dep.	F I	D	Pregunta focalizada al grupo	Promueve reflexión
237)	Varios: ((ríen))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal	Participan
238)	M: Juan Pablo / ¿juega contigo?	Dep.	I	D	Designa y auto-repetición de la pregunta focalizada previa	Promueve matización para la mejora del discurso

239)	Juan Pablo: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Segunda auto-repetición de la respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
240)	M: ¿sí? Y ¿a qué juega?	Dep. Nuc.	F I	R D	Hetero-reformulación interrogativa y nueva pregunta focalizada	Solicita confirmación y promueve continuidad de la intervención
241)	Miguel: y encima / está en el médico / encima ((ríe))	Inc.	I	E	Aporta información que contradice la previa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
242)	M: ((a Miguel)) <i>schh</i> / ¿a qué juega / Juan Pablo?	Dep.	F	D	Ordena y auto-repetición de la pregunta focalizada anterior	Promueve implicación en la actividad y sus normas y promueve continuidad de la intervención
243)	Juan Pablo.: XXX	Dep.	R	E	Respuesta inaudible	Participa
244)	M: no te oigo <u>nada</u>	Dep.	F	D	Aporta información metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención para la mejora del discurso
245)	Juan Pablo: a motos	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no se corresponde pauta de verdad) y adecuada	Participa
246)	M: ¿a motos? / bueno / bueno / bueno / ¿vosotros creéis que lo que dice Juan Pablo? / ¿es verdad?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición interrogativa, expresión de acuerdo y pregunta cerrada dirigida al grupo	Promueve reflexión
247)	Miguel: mentira / porque los bebés están en el médico / en la tripa de su madre	Inc.	I	E	Aporta información que contradice la previa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia



248)	M: no / ella ya nació / su hermanita ya nac / ya salió	Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la intervención de Miguel	Promueve la reflexión
249)	Inés: entonces tiene que estar unos días más / que lo sé	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
250)	Miguel: ya / (a M) tiene que estar unos días más	Dep.	F	E	Expresión de acuerdo y hetero-repetición asertiva	Participa por iniciativa propia
((conversaciones cruzadas))						
251)	M: Juan Pablo / ¿algo más?	Dep.	I	D	Designa y pregunta cerrada	Permite pero no promueve intervención

Transcripción del intercambio 26 [M – Miguel Valle]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
252) M: ¿ Miguel Valle?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
253) Miguel Valle: ((permanece en silencio))	Dep.	R	E	Silencio	No participa

Transcripción del intercambio 27 [M – Pedro]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
254) M: <i>eeh</i> / Pedro / ¿quieres contarnos algo / ahora lo del balón? / ¿Pedro?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada dirigida a Pedro	Promueve intervención pautada
255) Pedro: mi balón tiene muchos muñecos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa
256) M: ¿tu balón tiene muchos muñecos?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
257) Pedro: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

Transcripción del intercambio 28 [M – Juan Manuel]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
258) M: Juan Manuel / ¿qué nos quieres contar tú? / ¿eh?	Nuc.	I	D	Designa y pregunta abierta	Promueve intervención pautada
259) Juan Manuel: ((permanece en silencio))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
260) M: no te oigo / ¿nada?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Cierra el intercambio

Transcripción del intercambio 29 [M – Miguel]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
261) M: ¿Miguel?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
262) Miguel: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no es la más pertinente en este contexto)	Rechaza participar
263) M: ¿Jesús? / ¿nos quieres contar algo?	Nuc.	I	D	Designa y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
264) Miguel: que voy a ir al museo de Asturias	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa
265) M: si ha pasado tu turno / cuando te ha llegado has dicho / nada	Dep.	F	R	Aporta información metadiscursiva	Rechaza la intervención de Miguel y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

Transcripción del intercambio 30 [M – Laura]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
266) M: Laura	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
267) Laura: XXX mamá	Dep.	R	E	Respuesta inaudible	Participa

268)	M: ¿cómo?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención para la mejora del discurso
269)	Laura: ha venido mamá	Dep.	R	E	Intervención eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa
270)	M: ¿ha venido mamá? / ¿a qué ha venido mamá?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Promueve matización de la intervención
271)	Laura: ((permanece en silencio))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
272)	Miguel Valle: ha venido mamá / ha venido mamá	Inc.	I	E	Hetero-repetición asertiva	Juega
273)	M: ¿a traerte al cole?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Facilita matización de la intervención
274)	Laura: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
275)	M: ¿no? / ¿dónde ha venido mamá?	Dep.	F I	R D	Hetero – repetición interrogativa y nueva pregunta focalizada	Promueve matización de la intervención
276)	Laura: a casa	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
277)	M: a casa	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

Transcripción del intercambio 31 [M – Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
278) M: ¿Ana?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
279) Ana: tengo una hucha de perros	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
280) M: tiene una hucha de perros	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
281) Claudia: yo ((levanta la mano - es su turno en la organización radial))	Inc. Nuc.	I	D	Autodesignación	Solicita intervenir
282) M: ¿algo más Ana?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Permite pero no promueve intervención
283) Ana: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa y cierra el intercambio

Transcripción del intercambio 32 [M – Claudia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
284) M: ¿Claudia?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento

285)	Claudia: que / que mi her / que mi madre ayer le estaba dando el biberón a Carmen / porque igual la semana que viene le llaman para trabajar / y ya no puede dar de comer	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
286)	M: ¿cuántos meses tiene ya tu hermana?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
287)	Claudia: tres	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
288)	M: ¡tres! / <i>shh</i> / ¡oye!	Dep. Inc.	F I	R D	Hetero-repetición exclamativa y llamada de atención al grupo	Acepta intervención de Claudia y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
289)	Claudia: y a mi padre le faltan / ocho o nueve días para su cumple	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
290)	M: <i>mmmh</i> / estará nervioso ya ¿no? / ¿cuántos va a cumplir?	Dep.	R I	E D	Aporta información conclusiva y realiza una pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
291)	Claudia: cuarenta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
292)	M: ¡meca! / cuarenta años / ¿esos son pocos o muchos?	Dep. Nuc.	R I	R D	Hetero-repetición exclamativa y pregunta cerrada en dos opciones	Acepta intervención y promueve reflexión [ligada a contenidos curriculares]
293)	Claudia: muchos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada mediante hetero-repetición de una de las opciones dadas	Participa
294)	M: ¿cómo se escribirá / cuarenta?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervención ligada a contenidos curriculares

295)	Claudia: un cuatro y un cero	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa de la lógica escolar
296)	M: <i>aah</i> / y qué es más cuarenta o treinta	Dep. Nuc.	F I	R D	Expresión de acuerdo y pregunta focalizada	Promueve continuación intervención ligada a contenidos curriculares
297)	Claudia: cuarenta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa [lógica escolar]

Transcripción del intercambio 33 [M – Sandra / grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
298) M: Sandra / ¿algo más?	Nuc.	I	D	Designa	Permite pero no promueve intervención
299) Sandra: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa y cierra el intercambio
300) Claudia: no quiere	Inc.	I	E	Aporta información conclusiva	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 34 [M – Inés/ grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
--	-------------	------------	----------------	-------------------------------	--------------------------

301) M: ¿Inés?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
302) Inés: que / que mi abuela me dio cinco euros de XXX / pero de moneda XXX	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (inaudible) y adecuada	Participa
303) M: ¿cómo cómo?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración para la mejora del discurso
304) Inés: que ayer mi abuela me vio que se fue a Madrid y y me dio cinco euros de moneda XXX	Dep.	R	E	Auto – reformulación parcialmente eficaz y adecuada	Participa
305) M: en billetes	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Solicita confirmación
306) Inés: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Confirma
307) M: y ¿qué has hecho con el billete?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
308) Inés: he comprado un biberón pero que era de gominola ((ríe))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
309) M: ¿has comprado un qué?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración para la mejora del discurso
310) Inés: un biberón / que tenía líquido / verde / y he jugado con él en la bañera / y también una lengua que tenía azúcar y era roja /	Dep.	R	E	Auto - reformula de forma parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa
311) M: ¿sí? Jolín	Dep.	F I	D E	Hetero-reformulación interrogativa y expresión de sorpresa	Acepta intervención



312)	Inés: parecía sangre	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
313)	M: ¿y te gastaste los cinco euros enteros?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]
314)	Inés: sí / y me dieron un / me dieron cuatro monedas	Dep.	R I	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa
315)	M: qué ponían las monedas /	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]
316)	Inés: no me acuerdo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
317)	M: qué número había por encima de las monedas	Dep.	F	D	Auto – reformulación de la pregunta focalizada anterior	Promueve continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]
318)	Inés: no me acuerdo ((abre los brazos))	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
319)	M: ¿tú sabes lo que te ha costado / lo que has comprado?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Facilita continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]
320)	Inés: <i>eeeh</i> / los los los / los cinco euros / del billete	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incoherencia) y adecuada	Participa
321)	M: tú le diste a la señora los cinco euros / ¿y ella te devolvió algo?	Dep.	F I	R D	Aporta información conclusiva y realiza una nueva pregunta cerrada	Facilita continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]

322) Inés: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
323) M: entonces ¿te habrá costado cinco euros / o <u>menos</u> de cinco euros?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Facilita continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]
324) Inés: cinco euros	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incoherencia) y adecuada	Participa
325) M: a ver vamos a pensar un poco	Dep.	F I	D	Propone	Promueve reflexión [ligada a contenidos curriculares]
326) Inés: pero ella me dio la / la paga	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
327) M: no / pero vamos a pensar un poquitín / vamos a ver / si yo voy a comprar algo / y le doy a la señora de la tienda un billete de cinco euros / y ella me devuelve dinero / lo que yo he comprado / ¿me ha costado cinco euros / o menos de cinco euros? / a ver / pensamos un poquitín a ver	Dep.	I	D	Propone y auto-reformula la pregunta cerrada en dos opciones	Promueve reflexión y continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]
328) Claudia: menos	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
329) M: por qué menos / ¿por qué menos? / si yo le doy cinco euros y me devuelve algo / ha costado menos / sí sí es menos / pero por qué / yo quiero que me digáis por qué es menos // ¿eh? / por ejemplo / si yo voy a comprar	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Acepta la intervención de Claudia y promueve reflexión y continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]
330) Claudia: porque te tiene que dar otro dinero	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

331) M: me tiene que devolver dinero / y lo que ella me devuelve será / valdrá más de cinco euros o menos	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada en dos opciones	Facilita continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]
332) Dani: más	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherencia) y adecuada	Participa por iniciativa propia
333) Claudia: <u>menoos</u>	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
334) Miguel: menos	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
335) Inés: pero se lo quedó	Dep.	I	E	Aporta información opuesta	Participa por iniciativa propia
336) Miguel: más / menos / más / menos	Inc.	I	E	Hetero-repetición respuestas	Juega
337) M: luego vamos a hacer en clase / cuando nos toque matemáticas me recordáis / que hagamos este problema / yo voy a traer un billete de cinco euros / y vamos a buscar cosas que cuesten <u>menos</u> de cinco euros / a ver lo que pasa / ¿vale?	Dep.	I	D	Propone	Cierra el intercambio

Transcripción del intercambio 35 [M – Pablo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
338) M: ¿Pablo?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
339) Pablo: que / que en el prao / de mi abuela / me he pinchado con una ortiga	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa

340) M: te has pinchado con una ortiga en el prao de tu abuela / y ¿qué te ha pasado?	Dep. Nuc.	F I	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
341) Pablo: ((permanece callado))	Dep.	R	E	Silencio	No participa

Transcripción del intercambio 36 [M – Dani]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
342) M: ¿Dani?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
343) Dani: tengo cinco noticias	Dep.	I	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
344) M: ¡cinco noticias! / oye Juan Manuel / de verdad / que los bomberos os vais a ir de la asamblea	Dep. Inc.	F I	R D	Hetero-repetición exclamativa y orden	Acepta intervención de Dani y promueve implicación en la actividad y respeto por las normas
345) Dani: que he ido a Novales / y me ha dado / y me ha dado / Tere / eh / tres euros para comprarme chuches / y / y Sonia ha cumplido / un mes	Dep. Nuc.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
346) M: a ver / he ido a Novales / ¿es una noticia eso? / Tere me ha dado tres euros / dos noticias / otra que has dicho / ¿quién ha cumplido un mes?	Dep.	F I	R D	Hetero – reformulación asertiva, pregunta cerrada, hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta la intervención
347) Dani: Sonia	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

348) M: Sonia ha cumplido un mes / tres noticias / ahora te faltan / ¿qué?	Dep.	F I	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta abierta	Promueve reflexión y continuidad de la intervención [ligada a contenidos curriculares]
349) Dani: eh / que	Dep.	R	E	Vacila en la respuesta	Trata de participar
350) M: te faltan dos Dani / piénsalas	Nuc.	I	D	Aporta información conclusiva y propone	Promueve reflexión

Transcripción del intercambio 37 [M – Diego]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
351) M: Diego / ¿quieres decir algo?	Nuc.	I	D	Designa y pregunta cerrada	Permite pero no promueve intervención
352) Diego: ((permanece en silencio))	Dep.	R	E	Silencio	No participa

Transcripción del intercambio 38 [M – Santi]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
353) M: ¿Santi?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento

354)	Santi: ((permanece en silencio))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
355)	M: vas a tener una hermanita / y se va a llamar / Carmelina	Nuc.	I	E	Aporta información	Ofrece modelo de discurso
356)	Varios: Carmeliña	Dep.	F	E	Aportan información correctiva	Participan por iniciativa propia
357)	M: ah Carmeliña	Dep.	R	E	Expresión de acuerdo y hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

Transcripción del intercambio 39 [M – Marta]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
358)	M: y Marta la última que tiene que hablar	Nuc.	I	D	Designa y aporta información	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
359)	Marta: que / eeh / que lo mismo / fui a XXX y comí allí	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa
360)	M: muy bien / bueno	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo	Acepta intervención de M

Transcripción del intercambio 40 [Cierre: Dani – M / M – M2 – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
361) Dani: yo he pensado / que he jugado / que he jugado/ que he jugado al fútbol / que he jugado al fútbol en Novales / que he jugado al fútbol en Novales / y he metido seis goles	Nuc.	I	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
362) M: ¿seis goles? / ¿no había portero?	Dep.	F I	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Promueve la matización de la intervención de Dani
363) Dani: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
364) M: ¿y quién era el portero?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve la continuidad de la intervención de Dani
365) Dani: a veces / yo / a veces mi padre / y a veces mi hermano	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
366) M: ¿tú puedes ser portero / y a la vez chutar y meter un gol? / huy / eso me suena a mí / ¿eh? / ¿eso puede ser?	Dep. Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve la continuidad de la intervención de Dani
367) Dani: XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Participa
368) M: <i>aha</i> / bueno otra noticia / te falta una / eran cinco y has dicho cuatro	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y propuesta de nueva intervención	Promueve la continuidad de la intervención
369) M2: M / yo tengo una cosa	Inc.	I	D	Autodesignación	Solicita intervenir

370) M: Ay / a ver	Inc. Dep.	R	D	Expresa sorpresa	Permite intervención
371) M2: a ver / el otro día el miércoles / cuando hemos ido a la piscina / a Pablo se le ha perdido una camiseta / de manga larga de color azul	Dep.	I	E	Aporta información	Participa y ofrece modelo de discurso
372) Pedro: no / vamos a ir / a la playa /	Inc.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
373) Pablo: mi mamá me ha dibujado una camiseta en una hoja / y y y XXX	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
374) Pedro: XXX	Inc.	I	E	Inaudible	Participa por iniciativa propia
375) M: (a Pedro) <i>schhh</i> / están hablando	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por las normas
376) M2: ¿lo vas a colgar en el corcho?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada a Pablo	Promueve acción
377) M: Bueno pues chicos la Asamblea de hoy ya se ha terminado	Nuc.	I	E	Aporta información	Cierra sesión

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 5:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: Tania imprime otra vez a esta nueva secuencia una lógica radial, que explicita en 212. No es rígida, puesto que permite la no participación de algunos niños (intercambios 24, 26, 28 y 37), pero sí firme: en el intercambio 25 la gestión podría haberse abierto, pero la maestra opta por mantener la lógica radial. En el intercambio 29 se observa hasta qué punto el respeto por los turnos y su organización es importante.



Control del grupo: El control resulta del desarrollo de la actividad, no se impone explícitamente, más allá de la mención al respeto por el turno en 265.

Presencia constante de la maestra como gestora: Tania dirige y controla la interacción constantemente, no da opción a intervenciones espontáneas de los niños ni a la interacción directa entre ellos.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: En 212 se explicita la objetivación de la lengua oral que conlleva la referencia a la *noticia*. Sin embargo, la noticia no adquiere la entidad de un género al que adecuarse, sino que la preocupación de la maestra es que los niños dispongan de una oportunidad más de intervenir en público en el grupo, o generar una conversación, que se da entre cada uno de los niños y la maestra.

La pauta de interacción es resultante: viene dada por la propuesta que haga cada niño.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: En dos ocasiones se observa cómo Tania busca que los niños se expresen con arreglo a la lógica adulta: en el intercambio 25, le exige a Juan Pablo que se ajuste a la realidad: su hermana recién nacida no puede jugar con él. En el intercambio 36, exige a Dani que sea coherente con su intervención inicial, en que indicaba que tenía cinco noticias: se las exige. También le exige coherencia en el intercambio 40, respecto de la posibilidad de que pueda haber más de un portero en un equipo de fútbol. Creemos que esta voluntad de adecuación no se corresponde con una conciencia del género noticia más que implícitamente, y que lo que realmente mueve a la maestra a exigir que los niños reflexionen sobre la lógica de las cosas es su voluntad de integrar sus experiencias en un contexto formal de aprendizaje, como demuestra el hecho de que aproveche los comentarios infantiles para ligarlos con aprendizajes escolares, como ocurre en el intercambio 32, con la reflexión sobre la edad del padre de Claudia, y en el intercambio 34, con motivo de la mención a una cantidad de dinero.

En 337 Tania explicita este vínculo entre vivencias de los niños y aprendizajes escolares, mostrando además un tipo de organización de la jornada escolar en la que pesa el currículo.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania no ofrece modelos de discurso. Su primera intervención es más un aviso que una noticia. Es necesario recordar que se trata de un modelo de discurso conocido por los niños y que se aplica de una forma muy abierta.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: en la mayoría de los intercambios. Sólo observamos que Tania promueve experimentación en los casos en que tiene un interés por comprobar que el contenido de las intervenciones infantiles es lógico desde un punto de vista escolar y adulto, como hemos mencionado en el apartado sobre ajuste del discurso infantil al modelo adulto.

La maestra es receptora en mayor medida que oyente cualificada: sólo promueve la reflexión y la experimentación dirigidas a contenidos relacionados con el aprendizaje adulto y escolar; no se ocupa de cuestiones discursivas.

## **CASO 2: SESIÓN 2**

**CASO 2: SESIÓN 2**

**CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD:**

**Situación:** sentados en torno a una mesa, en una sala con varias ventanas que permiten la entrada de una gran cantidad de luz.

**Grupo:** 9 niños, el total del grupo de 4 y 5 años de la escuela.

**Maestra:** Hay dos maestras, una de ellas (M) es la que gestiona la interacción del grupo y la otra (M2), de prácticas, que se limita a procurar que se mantenga el orden necesario para que pueda darse esa interacción, e interviene puntualmente

**Entidad y contexto de la Asamblea:** la Asamblea se realiza a primera hora de la mañana, y se define por su naturaleza verbal. Es independiente de la actividad relacionada con el desarrollo de Proyectos de Trabajo. Se dan fórmulas de apertura y cierre de la sesión.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** Tania se propone ofrecer a los niños oportunidades de expresión en público, y fomentar la sensación de pertenencia a un grupo al tiempo que se implica a los niños en la actividad de aula.

**Secuencia 1: FECHA. (Intercambio 1)**

Transcripción del intercambio 1 [M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
1) M: ¡buenos días! / hoy / Ana / vamos a hacer la asamblea aquí / Claudia ahora no creo que sean horas de hacer eso / ¿verdad que no?	Nuc.	I	E D	Saluda, propone y ordena	Inicia sesión. Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
2) Miguel: buenos días ((entrando))	Dep.	R	E	Saluda de forma eficaz y adecuada	Participa

3)	M: buenos días Miguel / ¿cierras la puerta?	Dep.	F	D	Saludo eficaz y adecuado y orden	Promueve implicación y acción.
	((Miguel cierra y se sienta en el grupo mientras M recoge las cosas con las que jugaba Claudia))					
4)	Claudia: ¡eh!	Inc.	I	D	Queja	No participa
5)	M: no / ni eh ni nada / vamos a hacer la Asamblea hoy aquí / porque nos va a grabar Susana e igual hay mucho ruido / de fondo / en esa clase / ¿eh? / ¿vale?	Inc. Dep. Nuc.	R I	R E	Niega la queja de Claudia y expone contexto de la acción pidiendo aprobación	Aporta entidad al inicio de la Asamblea y justifica el cambio de lugar
6)	M: ¿alguien sabe en que día / qué día es hoy?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
7)	Varios: miércoles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
8)	Inés: ((ríe señalando a M)) te tenías que poner ropa / de piscina	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada (comparten el contexto – se refiere al día anterior)	Participa por iniciativa propia
9)	M: pero hoy he venido bien / y me he puesto el babi / hoy se le ha olvidado a Ana / y a Sandra	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria	Acepta intervención
10)	Ana: es que ayer vomité	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
11)	M: ¿has vomitado ayer? /	Inc. Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
12)	Ana: ((asiente con la cabeza))	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
13)	M: pues ¿qué te ha pasado?	Inc. Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención

14)	Dani: Y Da y Da y David / cuando íbamos / al cabo de Gata / vomitó en mi coche	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
15)	M: sí / bueno pues hoy es miércoles / muy bien / el día de la semana / miércoles / y en qué día del mes estamos	Nuc.	I	D	Expresión de acuerdo y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
16)	Inés: <i>eh / eeh</i>	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
17)	Miguel: en abril	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
18)	Inés: abril	Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva	Participa
19)	M: <u>día</u> del mes / abril es el mes / estamos en el mes de abril / ¿de qué año?	Dep.	F	D	Hetero – reformulación de la pregunta focalizada y nueva pregunta focalizada	Promueve reflexión e intervención pautada
20)	Varios: dos mil cuatro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
21)	M: vale / y el día del mes / que eso es lo más difícil /	Dep.	F	R D	Expresión de acuerdo y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve intervención pautada
22)	M: Claudia ((Claudia está casi tumbada encima de la mesa para coger algo que tiene Nicolás))	Inc.	I	D	Designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
23)	Miguel: abril	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
24)	M: Claudia	Inc.	I	D	Designa	Promueve por segunda vez implicación en la actividad y respeto por sus normas

25)	Claudia: ((se vuelve a sentar donde estaba))	Inc. Dep.	R	E	Acción esperada	Participa
26)	Miguel: abril	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
27)	M: no abril es el mes	Dep.	F	R	Niega la información anterior y aporta información complementaria	Promueve una respuesta alternativa
28)	Marta: el día del mes es / son los números / veintidós ooo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Facilita respuesta alternativa
29)	M: ((se ha levantado a escribir en la pizarra)) el día de la semana es	Nuc.	I	D	Aporta información conclusiva	Promueve reflexión y facilita la repuesta alternativa
30)	Niño n.i.: miércoles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
31)	Miguel: se pone como si / está / eh / estás poniendo una ele como si / se cae	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Participa por iniciativa propia
32)	M: cómo que se cae / es que / escribo un poco torcido yo / ¿en que mes decís que estamos? / en el mes de	Inc. Dep.	R I	R D	Responde a Miguel y realiza pregunta focalizada	Acepta la intervención anterior y facilita respuesta
33)	Niño n.i.: miércoles	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
34)	M: en qué mes	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta	No acepta la respuesta y promueve respuesta alternativa
35)	Niño n.i.: jueves	Dep.	R	E	Respuesta alternativa no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa

36)	M: mes mes	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta [transformada en repetición del elemento focalizado]	No acepta respuesta y promueve respuesta alternativa
37)	Claudia: abril	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
38)	M: abril / y ¿en qué año?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y nueva pregunta focalizada	Acepta respuesta de Claudia y promueve intervención
39)	Varios: dos mil cuatro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
40)	Miguel: te faltan / los números ahí ((M ha escrito en la pizarra en mayúsculas MIÉRCOLES [_] ABRIL 2004))	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Participa por iniciativa propia
41)	M: eso es / aquí me falta / en qué día del mes estamos // ¿os acordáis? / el lunes estábamos a / venti-seis / ayer martes estábamos a...	Inc. Dep.	F I	R D	Expresión de acuerdo y pregunta focalizada y aportación de información complementaria	Acepta intervención anterior y facilita intervención
42)	Varios: °(veintisiete)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
43)	Claudia: ¡veintiocho!	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a la pregunta principal	Participa
44)	M: ayer martes estábamos a	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Facilita la respuesta
45)	Marta: veintisiete	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
46)	M: y hoy miércoles estaremos a veinti...	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Acepta respuesta y facilita nueva respuesta
47)	Marta: ocho	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa



48)	M: veintiocho / que se escribe	Dep. Nuc.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva de la respuesta dada y pregunta focalizada	Acepta respuesta y promueve intervención [orientada a contenidos curriculares – escritura]
49)	Claudia: un dos y un ocho	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
50)	Sandra: yo ser hacer números ochos	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa
51)	Claudia: es una ese y un XXX ((simula que lo pinta sobre la mesa))	Dep.	R	E	Aporta información complementaria a la respuesta que ha dado en 49	Participa por iniciativa propia
52)	M: bueno / bueno / pues el miércoles veintiocho de abril del dos mil cuatro ((se sienta de nuevo))	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-repetición asertiva de la fecha construida por todos	Acepta el trabajo de los niños y cierra la secuencia.

### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:

#### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: Tania promueve la construcción conjunta del discurso, especialmente en el fragmento 8 -15, en que abre las posibilidades de interacción hacia una conversación natural.

Control del grupo: el control resulta de la propuesta de la maestra.

Presencia constante de la maestra como gestora: A pesar de que abre la interacción hacia una conversación natural entre 8 y 15, la maestra no llega a promover la autonomía de los niños en la gestión del discurso.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: no hay una objetivación de la lengua oral, sino que ésta se encuentra al servicio del registro por escrito de la fecha.

La pauta es resultante: e incluso llega a ser muy natural entre 8 y 15.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: no es posible valorarlo por las pocas intervenciones infantiles y su brevedad.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: sólo ofrece un modelo al facilitar la intervención en 41.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: la situación lo requiere.

La maestra se muestra como receptora: la situación lo requiere.

**Secuencia 2: LA NOTICIA. (Intercambio 2 - 12)**

Transcripción del intercambio 2 [M – grupo/ Dani]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
53) M: ¿algún niño tiene alguna noticia importante?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
54) Dani: yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
55) Sandra: yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
56) M: ha dicho Dani primero / dinos Dani	Dep.	F	R E	Aporta información conclusiva y ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
57) Dani: que /	Nuc.	I	E	Vacila	Trata de participar

58)	Claudia: no yo yo también	Inc.	I	D	Aporta información opuesta	Solicita intervenir
59)	M: <i>eh</i> / he dicho Dani primero / y después Sandra	Dep.	F	R E	Aporta información conclusiva	Rechaza intervención anterior, promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
60)	M: dime Dani	Dep.	I	D	Ordena	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
61)	Dani: ((permanece en silencio 4 segs.))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
62)	M: Dani necesita un poco más de tiempo	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Cierra intervención

Transcripción del intercambio 3 [M – Sandra]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
63)	M: Sandra	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
64)	Sandra: que ha sido el cumple de mi hermano	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
65)	M: ha sido el cumple	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
66)	Sandra: y he hecho magia	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
67)	M: ¿has hecho magia?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
68)	Sandra: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
69)	M: y ¿cómo se hace magia?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención

70)	Miguel: por	Inc.	I	E	Comienza a aportar información complementaria	Trata de participar
71)	M: <i>sscchh</i>	Dep.	R	D	Ordena	Rechaza intervención de Miguel
72)	Miguel: porque yo le he regalado una cosa / XXX / de magia	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
73)	M: ¿se lo has regalado tú?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Acepta intervención de Miguel y solicita confirmación
74)	Miguel: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
75)	Sandra: con un plato y un palo para aguantar el plato / y yo lo sé aguantar / rodando el plato	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
76)	M: ¿en serio?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Solicita confirmación
77)	Sandra: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
78)	M: ¿de verdad?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Solicita una segunda confirmación
79)	Sandra: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
80)	M: y ¿puedes traer un día el plato aquí a clase / y el palo / para verlo yo?	Dep.	I	D	Propone	Promueve acción futura
81)	Sandra: y / y	Inc. Nuc.	I	E	Vacila	Trata de participar
82)	M: / ¿vosotros lo creéis eso?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
83)	Marta: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
84)	M: ¿lo queréis ver?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
85)	Dani: ((asiente con la cabeza )) sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
86)	Marta: yo sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

87)	M: a mí me gustaría verlo también	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Acepta intervenciones
88)	Marta: yo sí lo creo	Dep.	I	E	Aporta información opuesta	Participa por iniciativa propia
89)	M: tú sí te lo crees / pero ¿no te gustaría verlo también?	Dep.	R F	R D	Hetero-reformulación asertiva y auto-reformulación de la pregunta cerrada previa	Acepta la intervención de Marta y promueve la matización de su respuesta
90)	Marta: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
91)	M: a mí también / ¿lo vas a traer un día?	Dep.	F I	E D	Respuesta eficaz y adecuada y pregunta cerrada a Sandra	Acepta intervención y promueve continuidad
92)	Sandra: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
93)	Claudia: tú / ¿tú lo crees / M?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada de carácter metadiscursivo dirigida a M	Participa por iniciativa propia y promueve intervención pautada de M
94)	M: yo sí sí / pero si lo veo / y además así puedo practicar yo / mejor / porque a mí también me gustaría hacerlo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Acepta intervención y ofrece modelo de discurso
95)	Sandra: y / y mi padre sabe / sabe aguant / sabe aguantar el palo con / el palo con el plato / con un dedo	Dep.	I	E	Aporta más información complementaria	Participa por iniciativa propia
96)	M: jo / meca qué suerte / vaya padre más listo / qué suerte tienes tú	Dep.	R	R	Expresa admiración y aporta información conclusiva	Acepta la información dada por Sandra y cierra la intervención

Transcripción del intercambio 4 [M – Grupo / Claudia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
97) M: Pablo / ¿alguna noticia?	Nuc.	I	D	Designa y pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
98) Dani: no / le toca	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Participa por iniciativa propia
99) Claudia: <i>eh</i> me tocaba a mí	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Solicita intervenir
100) M: <i>ah</i> es verdad perdón / muy bien Claudia / muy bien / Claudia	Inc. Dep.	R F	R	Expresión de acuerdo y aporta valoración	Promueve intervención pautada
101) Claudia: que / que / que mi hermana / Carla / por fin / ya se ha tomado el biberón entero	Dep.	I	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
102) M: ya / y ¿mamá ya ha empezado a trabajar?	Dep. Nuc.	F I	R D	Expresión de comprensión y pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve continuidad
103) Claudia: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
104) M: ¿no?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
105) Claudia: creo que no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada, (modalizada)	Participa

Transcripción del intercambio 5 [Dani - M]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
106) Dani: ya lo he pensado	Nuc.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Solicita intervenir
107) M: a ver Dani / ¿ya lo has pensado?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
108) Dani: sí / que / que Lara ha cumplido / un año	Dep. Nuc.	R I	E	Interviene de forma eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa
109) M: que Lara ha cumplido un año / y ¿quién es Lara?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada (hacia el contexto)	Acepta intervención y promueve matización
110) Dani: la hermana de Cris	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa
111) M: la hermana de Cris	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención
112) Dani: pero / pero Lara vive en otra casa	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
113) M: ¿Lara vive en otra casa / y es hermana de Cris?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa de las intervenciones de Dani	Solicita confirmación
114) Dani: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

115) M: <i>mmh</i> / ¿no la habías dicho ayer esa noticia? / ¿que Lara había cumplido un año? / a mí como que me suena ya	Dep.	I	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve reflexión metadiscursiva
116) Dani: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
117) M: ¿que no? / ¿no os suena?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y nueva pregunta cerrada	Solicita confirmación y promueve reflexión metadiscursiva (sin dejar tiempo para ella)

Transcripción del intercambio 6 [M – Nicolás / grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
118) M: prota / ¿tienes alguna noticia?	Nuc.	I	D	Designa y pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
119) Nicolás: Sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
120) M: dinos	Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención pautada
121) Nicolás: que hoy es mi cumple	Dep.	I	E	Intervención no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
122) M: ((niega con la cabeza))	Dep.	F	R	Niega información	Rechaza intervención
123) Nicolás: que es mañana	Dep.	R	E	Intervención alternativa no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa



124) M: no / tu cumple es en verano / pero como la semana del prota tiene que coincidir / con la semana que cumples años / como tú cumples años en agosto / es esta semana / porque en agosto no hay cole y no estamos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Rechaza las intervenciones de Nicolás y promueve la reflexión
125) Marta: y yo lo mismo / y Claudia lo mismo	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia facilitando la reflexión
126) M: eso es / a Marta y a Claudia les ha pasado lo mismo	Inc. Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención incrustada
127) Inés: y yo / y yo	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
128) M: no ((a Inés)) a ti no porque tú es en octubre / y estábamos en clase / ¿eh? / ((a Nicolás)) pero tu cumple va a ser en agosto / tú esta semana eres prota por eso	Inc. Dep.	F	E	Niega información dada por I y aporta información complementaria	Rechaza la intervención de Inés y facilita la reflexión
129) M: y ¿qué has traído a clase?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada a Nicolás	Promueve intervención pautada
130) Nicolás: esto ((muestra))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
131) M: enséñaselo a tus compañeros	Dep.	F	D	Ordena	Promueve acción
132) Dani: a mí el primero	Inc.	I	D	Pide	Participa por iniciativa propia
133) M: dame que te ayudo ((Nicolás se lo pasa))	Inc.	I	D	Ordena	Promueve acción
134) Dani: empieza por mí	Inc.	I	D	Pide	Participa por iniciativa propia

135) M: tiene un carnet de policía / que le han hecho con su nombre / fijate / Carnet de Policía Infantil ((lo muestra)) / con su foto / con su nombre / como un policía de verdad / Ministerio del Interior / todo / ¿quién te lo ha hecho?	Nuc.	I	E	Aporta información y realiza pregunta focalizada	Ofrece modelo posible de discurso y promueve continuidad de la intervención de N
136) Nicolás: no / me lo ha comprado Azu	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
137) M: ah te lo han comprado / esto se c / ¿que los carnets se compran?	Dep.	F I	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Acepta intervención pero solicita confirmación
138) Nicolás: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
139) M: °(meca)° / voy a preguntarle yo a Azu cómo lo ha hecho	Dep.	F	R D	Expresión de admiración y propone acción	Acepta intervención y promueve acción
140) M: y aquí detrás dice todas las cosas que tiene que hacer un policía / ¿queréis que os las lea?	Dep.	I	D	Aporta más información y propone acción	Promueve implicación en la actividad
141) Claudia: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
142) Inés: vale	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
143) M: ¿se lo decimos a M2 / que os las lea? / M2 / voy a buscar las gafas / ya sabéis que yo sin gafas ya / esto de la edad	Dep.	I	D	Propuesta de acción	Promueve acción
144) M2: a ver qué pone / si estás solo en casa / no abras la puerta a nadie / salvo en la segura comprobación de que quien llama es de absoluta confianza / no facilites datos sobre tus familiares o tu casa / a personas desconocidas	Dep.	I	E	Lee información	Ofrece modelo leído de discurso
145) Inés: ya porque si un / desconocido entra a tu casa / puede robar algo	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

146) M2: claro / eh / rechazar siempre la invitación de desconocidos a subir / en su automóvil o a acompañarlos con cualquier pretexto / cuidado con los objetos extraños que puedas encontrar abandonados / podrían resultar peligrosos	Dep. Nuc.	F I	R E	Expresa acuerdo y sigue leyendo	Acepta intervención de Inés y continúa ofreciendo modelo leído de discurso
147) Inés: ya porque si encuentras una	Dep.	F	E	Inicia a aportar información conclusiva	Participa por iniciativa propia
148) M: o sea / que eso no es lo que tiene que hacer un poli / eso es lo que tenemos que hacer nosotros / ¿no? / los niños	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Facilita la comprensión
149) M2: ((asiente y da el carnet a los niños, que se lo van pasando unos a otros))	Dep.	F	R	Expresa acuerdo con M	Cierra el intercambio

Transcripción del intercambio 7 [M – Marta]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
150) M: eh Marta ¿quieres comentar algo? /	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada a M	Promueve intervención
151) Marta: eeeh / que la tata / a José le ha comprado / un biberón de papilla	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
152) M: ¿la tata a tu hermano José le ha comprado qué?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición de la intervención

153)	Marta: un biberón de papilla	sí /	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
154)	M: <i>aha</i>		Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta la intervención

Transcripción del intercambio 8 [M – Inés]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
155)	M: ¿Inés?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
156)	Inés: nada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada (a la pregunta implícita de M)	Rechaza participar
157)	M: ¿nada? / piensa un poquitín y te dejo para la última	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición interrogativa y orden	Solicita confirmación y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

Transcripción del intercambio 9 [M – Miguel]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
158)	M: ¿Miguel?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento

159) Miguel: nada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada (a la pregunta implícita de M)	Rechaza participar (siguiendo modelo de Inés)
160) M: ¿ <u>nada</u> ? / ¿no te ha pasado nada / en todo el día de ayer y hoy? / seguro que sí	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta cerrada con opción de respuesta señalada	Solicita confirmación y promueve intervención
161) Sandra: yo / yo sí te he contado una cosa	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
162) M: tú sí	Inc.	F	R	Confirma información dada por Sandra	Acepta intervención de Sandra

Transcripción del intercambio 10 [M – Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
163) M: ¿Ana?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
164) Ana: he traído un cepillo de dientes nuevo	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
165) M: has traído un cepillo de dientes nuevo / muy bien	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y expresión de aprobación	Acepta intervención (escolar)
166) Claudia: y yo / Ani /	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
167) M: <i>sccchh</i>	Inc.	R	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

168) Ana: casi se parece como el de Pedro	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa por iniciativa propia
169) M: casi se parece al de Pedro	Dep.	F	R	Hetero – reformulación asertiva	Acepta intervención de Ana
170) Claudia: Ana / ya verás / como el cepillo que he traído hoy / es igual que el tuyo / que tenías	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 11 [M – Inés]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
171) M: ¿Inés?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
172) Inés: eh / XXX ((3 segs)) / me he cortado el pelo	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
173) M2: estás muy guapa	Dep.	I	E	Expresa valoración	Acepta intervención
174) M: estás muy guapa / con el pelo corto / pero muy guapa muy guapa / y a Andrea a tu hermana ¿también?	Dep.	I	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve continuidad
175) Inés: un poquito	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

176)	M: muy bien	Dep.	F	R	Expresa aprobación	Acepta intervención y cierra el intercambio
------	-------------	------	---	---	--------------------	---

Transcripción del intercambio 12 [M – Miguel]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
177)	M: Miguel / ¿qué tal por Maliaño?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta	Facilita intervención
178)	Miguel: <i>mmmh</i>	Dep.	R	E	Vacila	No consigue participar
179)	M: ¿llueve en Maliaño / o no?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Facilita la intervención
180)	Miguel: <i>mmmh</i>	Dep.	R	E	Vacila	No consigue participar
181)	Sandra: va a llover en Potes	Inc.	I	E	Aporta información de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
182)	M: ¿en Potes va a llover? / ¿dónde lo has visto tú eso?	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Acepta la intervención incrustada de Sandra y facilita su continuación
183)	Miguel: ((a M)) tenemos una piscina	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada (a la pauta propuesta al inicio)	Participa
184)	M: ¿tenéis una piscina? / ¿y la has estrenado o no?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta cerrada	Promueve la continuidad de la intervención

185)	Miguel: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
186)	M: ¿no? / bueno	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y expresión de acuerdo	Acepta la intervención y cierra el intercambio

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: Tania gestiona el discurso de forma radial. Este rasgo es explicitado por los propios niños (98 – 100). Sin embargo Tania se muestra menos rígida que en la sesión anterior: admite varias intervenciones fuera de turno /752, 125 – 128; 161, 181) y fomenta la participación de otros niños durante el turno de algún compañero (82 – 94; 140). En otros momentos su gestión sí se mantiene en una cierta rigidez, puesto que en 132; 134 y 170 ignora intervenciones fuera de turno, pero sólo la rechaza en 166.

En el intercambio 6 (143 – 149) se produce un cambio notable en la gestión del discurso: se da lectura a un texto, lo que condiciona la gestión del discurso, que se dirige en este fragmento a la construcción conjunta en torno a la comprensión compartida del texto.

Control del grupo: el control resulta de la propuesta de la maestra.

Presencia constante de las maestras como gestoras: no hay una promoción de la interacción entre iguales en autonomía.

### Aspectos comunicativos:

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: hay un grado de objetivación de la lengua oral en este sentido; se entiende que la propuesta de la noticia exige una planificación por parte de los niños, como se explicita en 106. Sin embargo, la objetivación real no se produce, sino que la noticia se convierte en un pretexto para la expresión individual de cada uno de los niños, apoyada por la maestra. En el intercambio 6, además, el espacio de intervención de Nicolás sirve de pretexto para plantear una situación de comprensión lectora.

La pauta es resultante: y bastante abierta.



Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Tania respeta el discurso infantil, aunque muestra una preocupación por la coherencia de sentido en los intercambios 5 y 6, que no se produce sin embargo en el intercambio 7.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania no ofrece modelos ni reelabora las intervenciones infantiles; sólo en 94 ofrece un discurso elaborado a como respuesta a una pregunta que le dirigía una niña. En el resto de los casos acepta rápidamente las intervenciones infantiles.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: no hay una voluntad de experimentación comunicativa.

La maestra se muestra como receptora: la opción por un discurso ágil impide que la maestra se detenga en la expresión infantil.

**Secuencia 3: COSAS PARA LA CLASE. (Intercambio 13 - 15)**

Transcripción del intercambio 13 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
187) M: pues yo / os he traído / muchas cosas / mirar / ¿os acordáis de que estamos recopilando metros? / para medirnos nosotros y medir lo que XXX	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Ofrece modelo de discurso
188) Claudia: ¡hale! / ¿y ya hay todos? / ¿los cuento? ((se levanta y va hacia la pizarra))	Inc.	I	D	Expresa admiración y propone de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
189) M: pues he ido a Leroy Merlin / y he cogido / unos cuantos	Dep.	I	E	Continúa aportando información complementaria	Ofrece modelo de discurso
190) Claudia: a ver	Dep.	I	R	Expresa curiosidad	Participa por iniciativa propia

191)	M: ¿cuántos he cogido / Miguel?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada dirigida a Miguel	Promueve intervención (orientada a contenidos curriculares)
192)	Miguel: uno	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
193)	Claudia: uno dos tres cuatro cinco / aquí hay cinco	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
194)	M: cinco / y aquí / vamos a ver los que tenemos aquí	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervención (orientada a contenidos curriculares)
195)	Todos: uno / dos / tres / cuatro / y cinco	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
196)	M: y ahora cuántos tendremos	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención (orientada a contenidos curriculares)
197)	Varios: cinco / diez / diez	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
198)	M: muy bien / diez / entonces ¿ya tenemos para todos?	Dep.	F	R D	Expresión de aprobación, hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Promueve intervención (orientada a contenidos curriculares)
199)	Dani: y cuatro y cuatro ocho / cuatro y cuatro ocho	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia (queriendo mostrar conocimiento)
200)	M: cuatro más cuatro ocho / muy bien	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y expresión de aprobación	Acepta la intervención incrustada de Dani
201)	Sandra: y / y tres y tres seis	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia (queriendo mostrar conocimiento)
202)	M: y ¿dos más dos?	Inc. Dep.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervención (orientada a contenidos curriculares)

203)	Varios: cuatro	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan (queriendo mostrar conocimiento)
204)	Marta: y cinco más ocho trece	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia (queriendo mostrar conocimiento)
205)	M: y cinco más ocho trece / y ¿uno más uno?	Inc. Dep.	F I	R D	Hetero- repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta intervención anterior y promueve intervención (orientada a contenidos curriculares)
206)	Varios: dos	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan (queriendo mostrar conocimiento)
207)	M: y ¿cero más cero?	Inc. Dep.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervención (orientada a contenidos curriculares)
208)	Inés: cero	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa (queriendo mostrar conocimiento)
209)	Marta: ((hace gesto de no tener nada en las manos)) nada	Inc. Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa (queriendo mostrar conocimiento)
210)	M: <i>ahh</i> / <i>yyy</i> ¿uno máááás siete?	Inc. Dep.	F I	R D	Expresión de acuerdo y nueva pregunta abierta	Acepta intervención anterior y promueve intervención (orientada a contenidos curriculares)
211)	Marta: siete	Inc. Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa (queriendo mostrar conocimiento)
212)	M: ¿uno más siete?	Inc. Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta anterior	Rechaza la intervención anterior y promueve una respuesta alternativa
213)	Dani: siete	Inc. Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa (queriendo mostrar conocimiento)

214)	Marta: ocho	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa (queriendo mostrar conocimiento)
215)	M: ocho / y ¿cero más siete?	Inc. Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta intervención anterior y promueve intervención (orientada a contenidos curriculares)
216)	Marta: cero	Inc. Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa (queriendo mostrar conocimiento)
217)	M: no	Inc. Dep.	F	E	Niega la respuesta	Promueve una respuesta alternativa
218)	M: ¿cero más siete?	Inc. Dep.	I	D	Auto-repetición de la pregunta abierta	Promueve respuesta alternativa
219)	Niño n.i.: siete	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa (queriendo mostrar conocimiento)
220)	M: ¿por qué siete y no cero / eh?	Inc. Dep.	I	D	Formula pregunta focalizada	Acepta intervención anterior y promueve reflexión e intervención (orientada a contenidos curriculares)
221)	Miguel: nueve más ocho	Inc.	I	D	Pregunta abierta	Participa por iniciativa propia
222)	M: no / estamos en cero más siete	Inc. Dep.	R	D	Niega la propuesta de Miguel	Promueve reflexión e intervención (orientada a contenidos curriculares)
223)	((M le da los metros a Claudia, que va a colgar los metros a una cinta que tienen preparada para eso))					

224)	M: no / no llegas allí / Claudia	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve acción
225)	Claudia: pero me subo en una silla	Inc. Dep.	R	R E	Propone	Acepta intervención y actúa conforme a su propuesta
226)	M: muy bien	Dep.	I	E	Expresa aprobación	Cierra el intercambio (ha dejado cosas abiertas)

Transcripción del intercambio 14 [M – grupo / Pablo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
227) Bueno y otra cosa que os he traído / ayer he ido a recoger / las fotos de la protagonista de la semana pasada que era	Nuc.	I	E	Aporta información	Ofrece modelo de discurso
228) Varios: Marta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
229) M: Marta / mirar aquí estáis / con la abuela de Marta / que es pintora / que vino a pintar con nosotros / las voy a pasar /	Dep.	F I	R E	Hetero-repetición asertiva y aporta información complementaria	Acepta intervención anterior y ofrece modelo de discurso
230) Pablo: yo quería decir	Inc.	I	D	Aporta información metadiscursiva	Solicita intervenir
231) M: aquí Marta con sus compañeros	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Ofrece modelo de discurso
232) Pablo: yo quería decir una	Inc.	I	D	Aporta información metadiscursiva	Solicita intervenir
233) M: dime dime Pablo	Inc. Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención

234)	Pablo: que me he caído en la calle por unas escaleras	Inc. Dep.	I	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
235)	M: ¿te has caído? / y ¿qué te ha pasado? /	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta abierta	Acepta la intervención y promueve continuidad
236)	Pablo: ((se sube en la silla para mostrar una herida))	Inc. Dep.	R	E	Aporta información no verbal de forma eficaz y adecuada	Participa
237)	M: a ver / mira qué tirita / pero eso es mucho o poco lo que te ha pasado	Inc. Dep.	F	R D	Aporta información complementaria y pregunta cerrada en dos opciones	Ofrece modelo de discurso y promueve continuidad de la intervención
238)	Pablo: poco	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
239)	M: poco te ha pasado	Inc. Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta la intervención
240)	Pablo: sí	Inc. Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
241)	M: y te lo han curado	Inc. Dep.	I	D	Aporta información complementaria	Promueve la continuidad de la intervención de Pablo
242)	Pablo: sí	Inc. Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
243)	M: con qué te lo han curado	Inc. Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve la continuidad de la intervención de Pablo
244)	Pablo: con un tirita	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

245) M: ¿sólo así la tiritita? ¿nada más? / no te han echado ni agua ni te lo han lavado / nada / pues siempre que nos hacemos una herida hay que desinfectar	Inc. Dep.	F I	R D	Hetero-reformulación interrogativa y aportación de información complementaria	Promueve la continuidad de la intervención pero ofrece un modelo de discurso que impide la continuidad
246) Pablo: en el baño	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (poco claro) y parcialmente adecuada (no compartimos contexto)	Participa
247) M: <i>ah</i> en el baño / <i>ah</i> eso es otra cosa	Inc. Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-repetición asertiva y expresión de aprobación	Acepta y cierra la intervención de Pablo
248) M: mira aquí Marta / con las tres puris que se van / mira / las tres puris que se nos van / y Marta con su tarta y su hermano / pasadlas / pasadlas	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Ofrece modelo de discurso
249) (...) ((siguen viendo fotos))					
250) M: las vemos un minuto y seguimos / ¿vale?	Dep.	I	D	Propone	Promueve acción

Transcripción del intercambio 15 [Claudia - M / grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
251) Claudia: ((sobre los metros)) M / les podemos poner el nombre por detrás / y cada uno se quede con el suyo	Nuc.	I	D	Propone de forma eficaz y adecuada	Promueve acción
252) M: lo puedes proponer / a los demás y si te dicen que sí / si decís que sí / sí	Dep.	F	D	Propone dirigirlo al grupo	Acepta la intervención y promueve intervención pautada
253) Claudia: chicos / chicos / chicos ¿queréis que / queréis que / que / que / que con éstos pongamos el nombre por detrás / y cada uno tenga la suya? ((señala los metros))	Nuc.	I	D	Propone de forma eficaz y adecuada	Promueve intervenciones
254) Inés: vale	Dep.	R	E	Expresa acuerdo	Participa
255) Claudia: que levante el dedo el que sí	Dep.	I	D	Propone procedimiento de acción	Promueve respuestas
256) Todos: ((levantan la mano – excepto Nicolás que está mirando fotos))	Dep.	R	E	Expresan acuerdo	Participan
257) Claudia: Nicolás / ¿tú quieres que pongamos ahí atrás de / mira ((corre hacia donde cuelgan los metros)) / queréis aquí atrás que / que pongamos / queréis aquí atrás que pongamos nuestro nombre / y cada vez que nos queremos medir algo / pues busquemos / uno	Dep.	F	D	Propone a Nicolás y al grupo de forma eficaz y adecuada	Facilita respuesta de Nicolás
258) Miguel: no / nos lo llevamos a casa	Dep.	R	E	Aporta respuesta alternativa de forma eficaz y adecuada	Participa



259)	Nicolás: sí / vale / sí / yo ((levanta la mano))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
260)	M: pero si llevamos la cinta a casa es para medir algo / hay que pensar qué queremos medir en casa	Dep.	F	E	Aporta información opuesta a la dada por Miguel	Promueve reflexión e intervenciones
261)	Miguel: ¿son iguales M?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada a M	Participa por iniciativa propia
262)	M: ¿tenemos en casa cosas para medir?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervenciones
263)	Miguel: ¿todos son iguales?	Dep.	I	D	Auto-repetición de la pregunta cerrada a M	Participa por iniciativa propia
264)	M: hay que verlo luego / ¿hoy nos toca matemáticas? / si nos toca matemáticas vamos a medir un rato	Dep.	R	E D	Responde a Miguel y propone	Promueve acción
265)	Claudia: a ver ((corre hacia la puerta de la clase donde está puesto el horario))	Dep.	R	E	Expresa curiosidad	Participa por iniciativa propia
266)	M: mira el horario a ver / miércoles / a ver lo que nos toca ahora	Dep.	F	D	Aporta información corroborativa	Facilita la respuesta
267)	Claudia: ((mira en el horario))	Dep.	R	E	Lee información	Participa
268)	M: a primera hora asamblea / después de la asamblea toca...	Dep.	F	D	Aporta información consabida	Facilita la respuesta (exige lectura - orientación hacia contenidos curriculares)
269)	Claudia: lecto-escritura / y re re	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
270)	M: y recreo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Facilita la respuesta (exige lectura - orientación hacia contenidos curriculares)
271)	Claudia: - creo	Dep.	R	E	Continúa respuesta eficaz y adecuada	Participa

272) M: ¿y después?	Dep.	F	D	Pregunta abierta	Facilita la respuesta (exige lectura - orientación hacia contenidos curriculares)
273) Claudia: matemáticas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
274) M: bien / pues en la hora de matemáticas / vamos a trabajar con el metro / ¿vale? / bueno recogemos las fotos de Marta / que las voy a poner en el libro / y vamos a mirar también las fotos éstas de Marta / que no las habíamos mirado	Dep.	F	R D	Expresa aprobación, aporta información conclusiva y propone continuación de acción	Acepta intervención de Claudia y cierra intercambio

### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 3:

#### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: se da una construcción conjunta del discurso por parte del grupo. Sólo en el intercambio 14 la interrupción de Pablo provoca que la maestra le dé un mayor protagonismo, llevando al discurso de nuevo a una lógica radial (232 – 247).

Control del grupo: el control resulta de la conversación creada.

Presencia constante de las maestras como gestoras, pero se promueve la interacción autónoma entre los iguales: que se da en el intercambio 15, a partir de la iniciativa de una de las niñas en 251, Tania promueve esta gestión autónoma que se desarrolla entre 253 y 259.

#### Aspectos comunicativos:

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: no hay objetivación de la lengua oral.

La pauta es resultante: y tiende a la conversación natural.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Tania respeta el discurso infantil, como demuestra que admite la intervención de Pablo en el intercambio 14, aunque sería más adecuada en la secuencia anterior.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania no ofrece modelos ni reelabora las intervenciones infantiles.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: como resulta de la puesta en marcha de una conversación natural. Sin embargo, en el intercambio 13, Tania aprovecha la mención a la cantidad de metros que hay en el aula para introducir experimentación en el plano del contenido, relacionada con el desarrollo de aprendizajes escolares. Lo mismo ocurre en el intercambio 15, en el que la maestra propone la lectura del horario por parte de Claudia, poniendo así a la niña frente a un reto, del que le preocupa más el aprendizaje de corte escolar que la calidad del discurso que lo acompaña.

La maestra es mera receptora: la opción por un discurso ágil impide que la maestra se detenga en la calidad de la expresión infantil.

**Secuencia 4: MI CASA. (Intercambio 16 - 21)**

Transcripción del intercambio 16 [M - Nicolás]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
275) M: y lo último que vamos a hacer en la asamblea de hoy / ayer me habíais dicho / que en la asamblea de hoy / me ibais a hablar de vuestra casa / pues empezando por el prota / a ver lo que nos contáis de vuestra casa	Nuc.	I	D	Propone	Promueve intervención en función de una pauta dada

276)	Sandra: ((viendo fotos)) mira / Sandra	Nuc.	I	E	Aporta información de forma eficaz pero inadecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
277)	M: escuchamos / Sandra ¿vale? / ya vamos a terminar la asamblea / ¿Nicolás?	Dep.	R	R D	Ordena (modulada), propone y designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
278)	Nicolás: en casa juego	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
279)	M: en casa juego / qué más	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta intervención y promueve continuidad
280)	Nicolás: <i>eh</i> / queee / veo pelis /	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
281)	M: veo pelis	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
282)	Nicolás: duermo	Dep.	R	E	Continúa intervención de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
283)	M: Nicolás en su casa juega / ve pelis / duerme	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva de las intervenciones de Nicolás	Acepta las intervenciones de N
284)	Nicolás: <i>eh</i> / y que / que veo ((habla mientras da vueltas a un estuche que está sobre la mesa))	Dep.	R	E	Continúa intervención de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
285)	M: ¿veo? / °(para con el estuche)°	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa y orden directa	Promueve continuidad e implicación en la actividad y respeto por sus normas
286)	Nicolás: ((para))	Dep.	R	E	Acción esperada	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 17 [M - Ana]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
287) M: va a seguir una niña / que su nombre empieza / por la letra a	Nuc.	I	D	Propone	Promueve reflexión e intervención (orientado a contenidos curriculares; correspondencia letra-sonido)
288) Claudia: ¡Ana!	Dep.	I	E	Aporta información de forma eficaz y adecuada	Participa
289) Ana: ((estaba atenta e incorporada hacia la mesa, se echa para atrás en su silla))	Dep.	R	E	Se dispone a intervenir	Participa
290) M: ¿de tu casa?	Dep.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervención pautada
291) Ana: duermo en ca / duermo en mi cama	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
292) M: duermo en mi cama / qué más	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta intervención y promueve continuidad
293) Ana: a veces vomito	Dep.	R	E	Continúa intervención de forma eficaz y adecuada	Participa
294) M: a veces vomitooo / ¿sabes en qué calle vives?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve continuidad
295) Ana: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Responde de forma eficaz y adecuada	Participa

296)	M: cómo se llama tu calle / si yo quiero ir a tu casa	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita la continuidad
297)	Ana: calle Gravina / número 3 XXX	Dep.	R	E	Responde de forma eficaz y adecuada	Participa
298)	M: muy bien / lo sabe muy bien / muy bien / al lado de tu casa qué hay / qué cosas conoces que estén al lado de tu casa	Dep.	F	R D	Expresa aprobación y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve continuidad
299)	Dani: mi casa es como	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta el turno)	Participa por iniciativa propia
300)	M: <i>scchhh</i> / está hablando Ana	Inc. Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
301)	Ana: tengo un bar abajo / y otro arriba	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
302)	M: un bar abajo y otro arriba / qué suerte / yo he estado contigo en uno / que ponen unos pinchos / <i>mmmh</i> / riquísimos / ¿a que sí?	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria y pregunta cerrada	Acepta y valora la intervención de Ana y cierra el intercambio
303)	Ana: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

Transcripción del intercambio 18 [M - Pablo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
304) M: continúa un niño / que empieza por la letra P / su nombre	Nuc.	I	D	Propone	Promueve reflexión e intervención (orientado a contenidos curriculares; correspondencia letra-sonido)
305) Miguel: *Nicolás ( <i>los nombres son falsos</i> )	Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada pero no válida (identificación incorrecta)	Participa
306) M: Nicolás ya ha hablado	Dep.	F	E	Aporta información opuesta	Promueve respuesta alternativa
307) Varios: Pablo	Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
308) M: Pablo / cuéntanos de tu casa / lo que tú quieras	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve intervención pautada
309) Pablo: que tengo un muñeco nuevo / que han comprado en una tienda nueva	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
310) M: y qué hace ese muñeco / ¿hace algo?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención de Pablo
311) Pablo: sólo es un muñeco no para más	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
312) M: sólo es un muñeco / y ¿para qué lo utilizas tú?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención de Pablo
313) Pablo: para dormir en mi litera	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

314)	M: <i>aaah</i> / que duerme en tu litera / muy bien / ¿algo más?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva, expresión de acuerdo y pregunta abierta	Acepta intervención y permite pero no promueve continuidad
315)	Miguel: a mí me gusta	Inc.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
316)	Pablo: que es blandito	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
317)	M: que es blandito	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención de P
318)	Miguel: que me	Inc.	I	E	Comienza intervención	Participa por iniciativa propia
319)	M: <i>scch</i> estaba hablando Pablo	Inc. Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

Transcripción del intercambio 19 [M – Dani / Claudia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
320) M: continúa / un niño / que en su nombre tiene la letra a / y la i	Nuc.	I	D	Propone	Promueve reflexión e intervención (orientado a contenidos curriculares; correspondencia letra-sonido)
321) Varios: Dani	Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
322) Dani: que ayer / ayer / me ha dejado ir Iván a mí / a su cama	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa



323)	M: ayer te ha dejado tu hermano Iván ir a su cama / qué suerte	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y expresión valorativa	Acepta la intervención
324)	Dani: todos los / todos los días me deja	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
325)	M: ¿todos?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Solicita confirmación
326)	Dani: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
327)	M: ¿sí?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
328)	Dani: y juego con él	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
329)	M: Inés qué estás haciendo con el pie ((se oía un sonido repetitivo en los últimos 10 seg. que cesa))	Inc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
330)	Dani: y / y / y jugamos al tren / y por la / por / por / por el fin de semana	Dep.	I	E	Continúa aportando información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
331)	M: <i>aaah</i> / porque durante la semana / cuando hay cole / a mi me han dicho tu mamá y tu papá / que no	Dep.	F	R D	Expresa comprensión y aporta información opuesta	Promueve reflexión y matización de la intervención
332)	Dani: y vemos / y vemos la tele / y jugamos con el ordenador / y a los huevos kinder	Dep.	I	E	Continúa aportando información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no es pertinente)	Participa por iniciativa propia pero no matiza

333) M: ¿has mandado un mensaje con el ordenador a algún compañero?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención
334) Dani: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
335) M: pues yo a Claudia le he mandado tres / y no me ha contestado ninguno	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve intervención
336) Claudia: porque / porque mi papá y mi mamá dicen que no puedo estar sola / y y y mi padre se tiene de ocupar de / Marta y / y mamá de Carla	Dep.	R	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa
337) M: ¿y los fines de semana / no tenéis ni cinco minutos / para escribir?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención de Claudia
338) Claudia: es que nooo / es que no puedo (...)	Dep.	R	E	Aporta información explicativa (...)	Participa
339) ((se produce una interrupción por causas técnicas))					

Transcripción del intercambio 20 [M – Sandra / grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
340) M: y / y / yyy / quedaaa / la últimaaa / ¿una niña que tiene la ese y la a ?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve reflexión e intervención (orientado a contenidos curriculares; correspondencia letra-sonido)
341) Irene: Sandra	Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

342)	M: su nombre tiene / la letra ese / y la letra a / ¿quién será?	Dep.	I	D	Auto – reformulación de la pregunta	Promueve reflexión e intervención (orientado a contenidos curriculares; correspondencia letra-sonido)
343)	Miguel: ese a / ese a	Inc.	I	E	Aporta información	Juega
344)	Ana: Sandra	Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada (quizá repetición de 341)	Participa
345)	M: Sandra / cuéntanos algo // de tu casa <i>eh</i> / estamos hablando de casa	Nuc.	I	D	Orden	Promueve intervención pautada
346)	((M coge el teléfono que estaba sonando y mientras tanto M2 no sigue con la dinámica. Hablan vagamente entre ellos, parecen cansados. Varios silencios))					
347)	M: ((entrando)) ¿ha contado algo de su casa Sandra?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada al grupo	Promueve implicación en la acción
348)	M2: nooo / XXX	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa (aunque no desde su responsabilidad)
349)	Dani: síí / que ha sido su cumple ha dicho / que ha celebrado el cumple en casa lo ha dicho	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
350)	M: ¿todos / si quisieseis ir a casa de Sandra / sabríais ir?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada al grupo	Promueve intervenciones
351)	Miguel: yo sí / está al lado casi de mi casa / vas por unos árboles XXX	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
352)	M: y de qué color es por fuera	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención
353)	Dani: <i>eh</i> / rosa / y blanca	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

354)	M: ¿sí?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
355)	Dani: un poco	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada (modulada)	Participa
356)	M: ¿sí?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
357)	Dani: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

Transcripción del intercambio 21 [M – Claudia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
358) M: yyy / una niña cuyo nombre empieza por la ce / y que no haya hablado / ¿quién es?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve reflexión e intervención (orientado a contenidos curriculares; correspondencia letra-sonido)
359) Varios: Claudia	Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
360) M: dinos Claudia	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve intervención
361) Claudia: que / que /	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
362) M: Claudia te estamos esperando	Dep.	I	D	Aporta información metadiscursiva	Promueve intervención
363) Claudia: que tengo muchos cuentos en casa / y me he leído uno muy / el de las tres mellizas que es muy largo / y el / de las letras que no sabe leer / nadie / solo Marta y yo	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa

364) M: muy bien / °(muy bien)°	Dep.	F	R	Expresa aprobación	Acepta y valora la intervención de Claudia
---------------------------------	------	---	---	--------------------	--

Transcripción del intercambio 21 [M – Dani]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
365) M: pues ahora / ¿alguna cosita más / antes de terminar la asamblea?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta al grupo	Promueve intervención y cierre
366) Dani: yo	Dep.	I	E	Autodesignación	Participa
367) M: a ver	Dep.	F	D	Expresa curiosidad	Promueve participación
368) Dani: yo	Dep.	I	E	Autodesignación	Solicita intervenir
369) M: dínos / que me siento bien lo primero / que no me como los mocos lo segundo / porque habíamos quedado que a los cinco años / en la semana del prota / tachábamos lo de comernos los mocos / y me siento bien / y después hablo / Dani / me siento bien / me siento bien	Dep.	F	D	Orden y aportación de información complementaria (modulada)	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
370) Dani: que voy a / que cada vez que voy a casa de / de XX / me da un regalo	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa

371) M: jolín qué suerte / ¿alguna cosa más de la asamblea? / bueno / pues...	Dep.	F	R D	Expresa admiración y pregunta abierta	Acepta intervención de Dani y cierra la Asamblea.
---	------	---	--------	---------------------------------------	---

#### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 4:

##### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: la gestión del discurso es radial, y sólo se rompe debido a la estrategia que Tania sigue para dirigirse a cada niño que va a intervenir: mencionar la letra por la que empieza su nombre a modo de adivinanza, de modo que obtiene la participación del grupo para ofrecer respuestas. Como excepciones a esta tónica, en 335 incorpora la intervención de Claudia en el turno de Dani, pero lo hace de forma que parece simultanear dos turnos en uno, no para promover una construcción conjunta del discurso. En cambio, en 350 promueve la intervención de más niños a propósito de lo dicho por una niña.

Control del grupo: el control resulta de la conversación creada.

Presencia constante de las maestras como gestoras: Tania está presente en todo momento, y no da opción a la interacción autónoma entre los iguales.

##### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: hay un cierto grado de objetivación de la lengua oral, entendido como la exigencia implícita de planificación que se muestra en 275. Sin embargo, el desarrollo de la secuencia no lleva a una consideración real de la lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje, sino que las intervenciones de los niños sirven de pretexto para permitir la expresión individual de cada uno de los niños.

La pauta es resultante: viene dada por la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Tania respeta el discurso infantil, aunque muestra la falta de adecuación al turno en 318 – 319, y muestra su interés por una coherencia propia del mundo adulto en el intercambio 17, al promover la mención de la dirección del domicilio de una niña.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania no ofrece modelos ni reelabora las intervenciones infantiles. Sólo hay reformulación en 283, y no parece que busque la reflexión del niño sobre su expresión.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: Tania se implica en el avance del discurso (279, 292).

La maestra es mera receptora: la opción por un discurso ágil impide que la maestra se detenga en la calidad de la expresión infantil.

## **CASO 2: SESIÓN 3**



## CASO 2: SESIÓN 3

### **CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD:**

**Situación:** sentados en torno a una mesa, en una sala con varias ventanas que permiten la entrada de una gran cantidad de luz.

**Grupo:** 9 niños, el total del grupo de 4 y 5 años de la escuela.

**Maestra:** Hay dos maestras, una de ellas (M) es la que gestiona la interacción del grupo y la otra (M2), de prácticas, se limita a procurar que se mantenga el orden necesario para que pueda darse esa interacción, e interviene puntualmente.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** la Asamblea, que se define por su naturaleza verbal, constituye la primera actividad conjunta de la mañana. Es dependiente del desarrollo de Proyectos de Trabajo. Hay una delimitación clara de la actividad y su naturaleza verbal a partir de fórmulas de apertura y cierre.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** El objetivo es conseguir una conversación respecto de la elaboración del Proyecto de trabajo que les ocupa, “Los Dinosaurios”. De este modo, Tania se propone ofrecer oportunidades de expresión en público relacionadas con aprendizajes escolares y fomentar la sensación de pertenencia a un grupo.

**Secuencia 1: PRESENTACIÓN DEL TRABAJO SOBRE LOS DINOSAURIOS. (Intercambio 1)**

Transcripción del intercambio 1 [M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
1) M: (...) / bueno pues la asamblea de hoy / hemos quedado ayer / que íbamos a hablar de / dinosaurios / vamos a hacer un repaso de todas las cosas que sabemos de dinosaurios / de los que nos gustaría saber / y de lo que necesitamos para saber.	Nuc.	I	E	Aporta información didáctica	Promueve interacción pautada
2) Miguel: cómo son todos los huesos	Inc.	I	E	Aporta información de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
3) M: ((hace un gesto para pedir tiempo a Miguel)) entonces / lo primero que ponemos siempre / cuando hacemos un proyecto / es el título / ¿cómo se titula este proyecto nuestro?	Inc. Nuc.	F I	E	Ordena y dirige pregunta focalizada al grupo	Rechaza la intervención de Miguel y promueve intervenciones pautadas
4) Dani: dinosaurios	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incompleta) y adecuada	Participa
5) Miguel: dino / dinosaurios / aprender cosas de dinosaurios	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incompleta) y adecuada	Participa
6) M: <i>mmm</i> / nooo	Dep.	F	R D	Niega información precedente	Rechaza intervenciones de Miguel y José y promueve respuestas alternativas

7)	Dani: dinosaurio / saurio / que te comes un bocadillo	Inc.	I	E	Aporta información de forma no eficaz (incoherente) ni adecuada (no pertinente)	Juega
8)	M: no / ¿cómo se titulaba el proyecto?	Inc. Dep.	I	D	Niega información y auto-reformula la pregunta focalizada anterior	Promueve intervenciones
9)	Varios: los dinosaurios	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incompleta) y adecuada	Participan
10)	Pablo: los dinosaurios	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta no eficaz (incompleta) y adecuada	Participa
11)	Dani: los dinosaurios / saurios / que te comes un bocadillo	Inc.	I	E	Aporta información de forma no eficaz (incoherente) ni adecuada (no pertinente)	Juega
12)	M: pero ¿qué nos iban a enseñar los dinosaurios?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita respuesta
13)	Claudia y Marta: los dinosaurios nos enseñan matemáticas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
14)	M: ((asiente)) qué título era el que teníamos / ¿eran los dinosaurios sólo? / nooo	Dep.	F	R D	Afirma la información precedente y auto-reformula la pregunta focalizada	Facilita respuesta
15)	Todos: los dinosaurios nos enseñan matemáticas	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participan (escolarmente)
16)	M: bueno ahora / eh / Miguel y Dani es el momento / eh / ¿queréis estar en clase o os queréis marchar?	Inc. Nuc.	I	D	Propuesta cerrada en dos opciones	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
17)	Miguel y Dani: eeeh eeeh ((ríen))	Inc. Dep.	R	E	Ríen	Juegan

18)	M: Miguel ¿quieres estar en clase / o te quieres ir?	Inc. Nuc.	I	D	Auto-reformula la pregunta dirigida a Miguel	Facilita implicación en la actividad y respeto por sus normas
19)	Miguel: en clase	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz, adecuada y única posible en el contexto	Participa (escolarmente)
20)	M: ¿tú Dani?	Inc. Dep.	I	D	Auto-reformula la pregunta dirigida a Dani	Facilita implicación en la actividad y respeto por sus normas
21)	Dani: en clase	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz, adecuada y única posible en el contexto	Participa (escolarmente)
22)	M: todos sabemos en clase cómo hay que estar / sí o no / tú has elegido quedarte en clase / pues	Inc. Nuc.	I	D	Aporta información conclusiva	Facilita implicación en la actividad y respeto por sus normas
23)	Miguel: quedarme en clase	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa

### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:

#### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: Tania promueve la construcción conjunta del discurso a propósito del título del proyecto.

Control del grupo: el control debe imponerse (16 – 23).

Presencia constante de la maestra como gestora: La maestra no llega a promover la autonomía de los niños en la gestión del discurso.

#### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: no se objetiva, sólo cobra importancia la reescritura del título del proyecto, ya conocido por los niños.

La pauta es resultante.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: Tania no permite el juego lingüístico con el título que propone Dani, lo que la lleva a imponer el control de su comportamiento.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania sólo ofrece un modelo parcial al facilitar la intervención en 14. La situación no ofrece más posibilidades.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: aunque Tania hace preguntas abiertas, busca un resultado consabido.

La maestra se muestra como receptora: la situación lo requiere.

**Secuencia 2: ¿QUÉ SABEMOS DE LOS DINOSAURIOS? (Intercambio 2)**

Transcripción del intercambio 2 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
24) M: ahora / cada uno / va a decir / qué es lo que él sabe de dinosaurios / y Dani te recuerdo como todos los días que te sientes bien	Nuc.	I	D	Propone y ordena	Promueve intervención pautada y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
25) Nicolás: yo me siento así porque está	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (incompleta) y adecuada	Participa por iniciativa propia

26)	M: y empezamos por el prota que para eso es el prota / Nicolás tú qué sabes de dinosaurios	Dep.	I	D	Designa y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada de Nicolás
27)	Nicolás: <i>eh</i> / que comen plantas	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
28)	M: comen plantas	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención
29)	Dani: algunos carne	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
30)	M: qué más	Dep.	I	R	Pregunta abierta	Permite pero no promueve la continuidad de la participación
31)	Nicolás: que matan tigres	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
32)	M: ¿cómo?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración para la mejora del discurso
33)	Miguel: no es tigres es T-Rex / Rex	Dep. Inc.	F	E	Niega información previa y aporta opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve la reelaboración de la intervención
34)	M: comen plantas	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva de la intervención anterior (escribe)	Ofrece modelo de discurso escrito
35)	Miguel: es Rex	Dep. Inc.	F	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve la reelaboración de la intervención

36) M: vamos a decir cada uno una cosa / y luego si sabemos más / seguimos la ronda / ¿Marta? / <i>ssschh</i> / ¿Marta?	Nuc.	I	E	Aporta información metadiscursiva y designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención pautada
37) Marta: <i>eh</i> / que los cuellilargos tienen el cuello muy largo / para poder coger las hojas de los árboles	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
38) M: ((escribe)) cuello largo / ponemos así puntos suspensivos / porque luego ya / sabemos quién lo ha dicho / lo voy a poner / esto lo ha dicho Marta / ¿Sandra?	Dep.	F I	R D	Aporta información metadiscursiva y designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
39) Sandra: que / los cuellolargos tiene la / cola muy larga	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
40) Miguel: y el cuello muy largo	Dep. Inc.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (es redundante, y no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
41) Inés: ya lo ha dicho Marta	Inc. Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
42) M: la cola muy larga / Marta me ha dicho <u>el cuello</u> muy largo / <i>eh</i> / ¿Claudia?	Inc. Dep.	F	R	Aporta información metadiscursiva y designa	Cierra las intervenciones anteriores y promueve intervención dando por consabido el procedimiento ( <i>se equivoca, pero no lo piensa</i> )
43) Claudia: que / que había cuevas cuando los dinosaurios existían y vivían en las cuevas / algunos	Dep.	R	E	Intervención parcialmente eficaz (desordenada) y adecuada	Participa
44) M: algunos vivían en las cuevas	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta la intervención

45)	Dani: los cuello largos no	Inc. Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve reelaboración de la intervención previa
46)	Claudia: pero algunos	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria pero no es eficaz	Participa por iniciativa propia
47)	Inés: los Rex sí	Inc. Dep.	F	E	Aporta información corroborativa respecto de la dada por Claudia	Participa por iniciativa propia
48)	Dani: los cuello largos / pequeños se escapaban	Inc. Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
49)	Miguel: los Rex no	Inc. Dep.	F	E	Aporta información opuesta a la de Inés de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
50)	M: ¿que el cuello largo no vivía en las cuevas?	Inc. Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve reflexión y repetición o reelaboración de las intervenciones para la mejora del discurso
51)	Miguel: no	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
52)	Dani: algunos sí	Inc. Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
53)	Miguel: porque el cuello largo era más grande que la cueva	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
54)	M: ¿seguro? / ¿dónde vivía?	Inc. Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva y y pregunta focalizada	Solicita confirmación y promueve la reelaboración de la intervención



55)	Inés: entonces la rompía	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la dada por Dani en 130	Participa por iniciativa propia
56)	Marta: ya claro es que / tenía el cuello muy largo / y se chocaba con el techo / claro	Inc. Dep.	F	R	Aporta información conclusiva respecto de la dada por Dani e Inés y expresa acuerdo	Participa por iniciativa propia y promueve cierre del intercambio
57)	Sandra: pero agachaba el / el cuello ((se agacha))	Inc. Dep.	F	E	Aporta información opuesta a la dada por Marta	Participa por iniciativa propia y promueve reelaboración de una intervención previa
58)	M: ((saludando a Ana que entra en el aula)) eeh / hemos dicho que algunos vivían en las cuevas / me decís que el cuello largo no puede vivir en las cuevas / por qué	Nuc.	F I	R D	Aporta información conclusiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de las intervenciones
59)	Miguel: porque / porque se roza con la calva / arriba	Dep.	R	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa
60)	Inés: y se rompe la cueva	Dep.	F R	E	Aporta información conclusiva a partir de la de Miguel	Participa por iniciativa propia
61)	Miguel: todos los tiranosaurios son muy grandes / entonces tampoco	Dep.	R	E	Aporta nueva información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
62)	Ana: sólo sólo sólo	Dep.	I	E	Trata de aportar más información pero no es eficaz ni adecuada	No consigue participar

63)	M: ((a Ana)) °(escucha)° / ¿tampoco puede el tiranosaur..?	Dep.	F	D	Ordena a Ana y dirige hetero-reformulación asertiva a Miguel	Promueve implicación en la actividad y sus normas y promueve continuidad de la intervención de Miguel
64)	Miguel: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
65)	M: ¿no? / cuanto medirá / un cuello largo / cuanto medía	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Solicita confirmación y promueve continuidad de la intervención de Miguel
66)	Miguel: como tres kilos	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
67)	M: <u>medía</u>	Dep.	F	D	Auto-repetición de la parte de la pregunta que ha provocado la falta de eficacia de la respuesta	Promueve reelaboración de la respuesta para el logro de la eficacia
68)	Dani: <i>eh / eeeh</i> ((levanta la mano))	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
69)	M: medía / hemos dicho ayer que era de longitud	Dep.	F	E	Auto-repite la parte de la pregunta que ha provocado la falta de eficacia de la respuesta y aporta información complementaria	Promueve reelaboración de la respuesta para el logro de la eficacia (orientada a contenidos curriculares)
70)	Dani: mil euros	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
71)	M: se mide con el metro	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve reelaboración de la respuesta para el logro de la eficacia (orientada a contenidos curriculares)

72) Claudia: vamos a medir hoy todo el día / a que hoy lo podemos llevar al comedor	Inc.	I	E D	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente y no respeta turnos) y pregunta cerrada a M	Participa por iniciativa propia y promueve intervención
73) M: sí / hoy vamos a seguir midiendo / pero ahora vamos a seguir con esto	Inc. Dep.	R	E D	Responde a Claudia y propone continuar con el hilo del discurso anterior	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
74) Claudia: hoy en el comedor	Inc.	I	E	Aporta información consabida de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente y no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
75) Marta: yo lo tengo que llevar a casa / porque yo hoy no me quedo a comer en el comedor	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la dada por Claudia de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente y no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
76) Dani: en el <i>comedol</i> no se dice / a ver si aprendes a decir “colores”	Inc.	I	E D	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
77) Miguel: comedor	Inc.	F	E	Aporta información correctiva de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia

78)	Marta: lo / sé decir muy bien	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva opuesta de forma eficaz y adecuada en la pauta en curso	Participa por iniciativa propia
79)	Dani: a ver dilo	Inc.	I	D	Ordena de forma eficaz y adecuada en la pauta en curso	Participa por iniciativa propia y promueve intervención
80)	Claudia: no porque dices <i>grosa</i>	Inc.	F	R E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada en la pauta en curso	Participa por iniciativa propia
81)	M: Dani / ¿tú crees que los tiranosaurius rex / y los cuellos largos vivían en cuevas?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada a Dani	Cierra intercambio previo y promueve la continuidad del anterior
82)	Dani: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
83)	M: ¿no?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
84)	Dani: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
85)	M: ¿tú tampoco Inés?	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada dirigida a Inés	Promueve intervención de Inés
86)	Inés: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
87)	Miguel: sólo los pequeños	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
88)	Inés: ((asiente con la cabeza)) sólo los pequeñitos	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva de la información previa	Participa por iniciativa propia
89)	M: ¿sólo los pequeños?	Dep.	I	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
90)	Miguel: como los tricerators	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada que aporta información complementaria	Participa

91)	M: ¿cuánto creéis vosotros que miden las cuevas? / o que medían las cuevas de los din	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión e intervenciones (orientadas a contenidos curriculares)
92)	Miguel: las cuevas <i>mmh</i>	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
93)	Dani: tres metros	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
94)	Miguel: como / dos elefantes	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
95)	M: como dos elefantes / ¿tú?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva de la respuesta de Miguel y designación	Acepta intervención de Miguel, ignora la de Dani y promueve respuesta alternativa por parte de Inés
96)	Inés: <i>mmm</i> / tres / sobre tres	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa
97)	M: tres metros	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta la intervención de Inés
98)	Dani: y yo como tres elefantes	Dep.	R	E	Aporta respuesta alternativa, de forma eficaz y adecuada a la pauta dada	Participa por iniciativa propia
99)	M: tú como tres elefantes	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención de Dani
100)	Dani: yo como cinco elefantes	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta	Participa por iniciativa propia
101)	M: Dani, tú ¿qué vas a hablar de dinosaurios?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
102)	Pablo: yo como / yo como ocho	Inc. Dep.	R	E	Aporta respuesta alternativa a la pregunta anterior de forma eficaz y adecuada a la pauta en curso	Juega

103)	Nicolás: yo como diez	Inc. Dep.	R	E	Aporta respuesta alternativa a la pregunta anterior de forma eficaz y adecuada a la pauta en curso	Juega
104)	Inés: no yo como veinte	Inc. Dep.	R	E	Aporta respuesta alternativa a la pregunta anterior de forma eficaz y adecuada a la pauta en curso	Juega
105)	Dani: que los rex comen carne	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
106)	M: ¿que los?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición de la intervención
107)	Dani: rex comen carne	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
108)	M: vamos a acabar / los rex comen carne	Dep.	I F	E R	Aporta información metadiscursiva y hetero-repetición asertiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas. Acepta / escribe la aportación de Dani
109)	Sandra: ¿por qué te has saltado a Miguel?	Inc.	I	D	Pregunta metadiscursiva	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
110)	M: ya / por que / Miguel tú que más sabes	Inc. Dep.	R I	R D	Expresa acuerdo y dirige pregunta abierta a Miguel	Acepta la intervención de Sandra y promueve intervención de Miguel
111)	Miguel: que los volcanes eran más lejos / de donde estaban los dinosaurios	Dep.	R	E	Interviene de forma no eficaz (poco claro) y adecuada	Participa
112)	M: que los qué?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención para el logro de la eficacia

113) Miguel: que los volcanes estaban más lejos de donde estaban los dinosaurios	Dep.	R	E	Reelabora su intervención sin conseguir eficacia (poco claro) y manteniendo la adecuación	Participa
114) M: ¿que los volcanes estaban más lejos de donde estaban los dinosaurios? / ¿me lo puedes explicar eso mejor? / es que no lo entiendo eso muy bien	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta metadiscursiva	Solicita confirmación y promueve reflexión y reelaboración de la intervención
115) Miguel: a ver otra cosa digo / los tiranosaurius rex vivían donde había mucho / <i>mmm</i> / el suelo marrón / y y los árboles / los árboles destruidos / y los / y los volcanes	Dep.	R	E	Aporta información metadiscursiva y realiza una nueva intervención parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa evitando la reelaboración
116) M: o sea que los tiranosaurios rex vivían	Dep.	F	R	Inicia hetero-reformulación asertiva	Solicita confirmación
117) Miguel: en las montañas	Dep.	R	E	Aporta información complementaria	Participa
118) M: en las montañas / donde estaban los volcanes	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información complementaria	Facilita la reelaboración para la mejora del discurso
119) Claudia: mira M / lo que te ha dicho antes / es que / que / por ejemplo aquí había un volcán entre esto y esto ((señala dos puntos sobre la mesa)) / y y los dinosaurios estaban más le / en otro si / en otra parte	Inc.	F	E	Aporta información metadiscursiva y conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y ofrece un modelo alternativo de discurso

120) Dani: hasta el mapa	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa por iniciativa propia y ofrece modelo alternativo de discurso
121) Claudia: en otro sitio	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y ofrece un modelo alternativo de discurso
122) M: como por ejemplo aquí / nosotros vivimos en Santander / y ¿los volcanes estarían en Almería? / ¿una cosa así?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación de la información aportada por Miguel y Claudia y pregunta cerrada	Ofrec modelo alternativo de discurso y solicita confirmación
123) Dani: ((se levanta y señala el mapa)) / nosotros fuimos hasta aquí / al cabo de Gata / aquí	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
124) M: sí jo / nos hemos recorrido media España / eh Dani / todas las ciudades hemos pasado	Inc. Dep.	R	E	Hetero-reformulación valorativa	Acepta la intervención
125) Claudia: ¿hasta dónde? / ¿hasta dónde habéis llegado?	Inc. Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Participa por iniciativa propia y promueve continuidad de la conversación incrustada
126) M: pero ahora no estamos hablando del cabo de Gata / Inés	Inc. Dep.	R I	R D	Aporta información metadiscursiva y designa	Cierra el intercambio promoviendo la implicación en la actividad y respeto por sus normas. Promueve intervención pautada
127) Inés: eh que los cuello largos podían romper la cueva	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa



128)	M: eso era una duda / para solucionar / Pablo	Dep.	F	R D	Aporta información metadiscursiva y designa	No acepta intervención de Inés y promueve intervención pautada
129)	Pablo: que el cuello largo	Dep.	R	E	Inicia intervención de forma eficaz y adecuada	Participa
130)	Miguel: lo mío no lo has escrito	Inc.	I	R D	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
131)	M: ahora lo escribo	Inc. Dep.	R	E	Responde	Acepta la intervención de Miguel y cierra intercambio
132)	Pablo: tiene patas	Dep.	R	E	Continúa intervención eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa
133)	M: el cuello largo tiene patas	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta / escribe intervención de Pablo
134)	Inés: claro	Dep.	F	R	Aporta información metadiscursiva y conclusiva	Participa por iniciativa propia y promueve alternativa o reelaboración de la intervención de Pablo
135)	M: ¿hay algún dinosaurio que no tenga patas?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Acepta la intervención de Inés y promueve reflexión
136)	Marta: sí mira / mi hermano José dice / eeh / cuando ve la peli XXX / de los dinosaurios / dice / mira qué dinosaurio cómo anda con las patas	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco clara) y no adecuada (no pertinente)	Participa
137)	M: yo he preguntado Marta / ¿hay algún dinosaurio que no tenga patas?	Dep.	F	R D	Auto-reformulación de la pregunta dirigida a Marta	Rechaza la intervención de Marta y promueve respuesta alternativa

138)	Dani: yo / sí	Dep.	I R	E	Autodesignación y respuesta eficaz y adecuada	Participa
139)	M: qué dinosaurio no tiene patas Dani	Dep.	F	D	Pregunta focalizada dirigida a Dani	Promueve la intervención de Dani
140)	Dani: un dinosaurio / volador	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
141)	M: ¿no tienen patas los voladores?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
142)	Miguel: sí sí tienen	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
143)	M: sí o no / Dani	Dep.	F	D	Dirige pregunta cerrada en dos alternativas a Dani	Promueve reflexión e intervención
144)	Dani: ((niega con la cabeza mirando hacia Miguel))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
145)	Miguel: sí tienen	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
146)	M: ((advierte que hay varios niños que no están participando)) Ana / Ana / Ana ((quita un cuento de delante de Nicolás, Ana e Inés)) / algo de dinosaurios lo que tú quieras / lo que sepas / lo que te apetezca	Nuc.	I	D	Designa y ordena	Promueve y la intervención pautada de Ana
147)	Ana: los rex / pueden pueden / pueden matar a los cuello largos	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
148)	M: los rex pueden matar a los cuello largos	Dep.	F	R	Hetero – repetición asertiva	Acepta / escribe intervención

## **ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:**

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: Tania parece inclinarse hacia una organización radial (36), que los niños asumen (109), pero las continuas intervenciones de los niños se desarrollan en función de la construcción conjunta del discurso (39 – 42; 43 – 57).

Control del grupo: el control resulta de la actividad.

Flexibilización de la presencia de la maestra como gestora: La maestra no llega a promover explícitamente la autonomía de los niños en la gestión del discurso, pero sí hay varias ocasiones en que los niños adquieren esta autonomía: entre 31 y 35, Miguel corrige a Nicolás; en 41, Inés valora la relevancia de una aportación de Miguel, entre 45 y 49 los niños discuten sobre el tema; esto provoca que la maestra retome el control de la gestión en 50, para seguir haciendo progresar el discurso mediante construcción conjunta de los niños. En 75 surge una discusión entre los niños, que la maestra ignora, retomando la gestión en 81 y provocando el fin de esa discusión. La presencia de la maestra en 196 es constante, de hecho Claudia interviene en 119 para aclararle lo que ha dicho otro niño: los mensajes van dirigidos a la maestra.

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la objetivación se produce a través de la toma de apuntes por parte de la maestra de las aportaciones de los niños, pero no repercute en una reflexión sobre la propia capacidad de comunicación para la mejora; lo que importa es el contenido en la acción, no la calidad del discurso relacionado con ese contenido (38). Se trata de una didáctica implícita, que surge de la reflexión conjunta acerca de lo que los niños saben respecto de los dinosaurios.

La pauta es resultante. Se trata de una propuesta en principio cerrada que evoluciona hacia el seguimiento de las inquietudes de los niños.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: el discurso infantil se respeta, dentro de la exigencia de intercomprensión. Sólo se observa voluntad de intervenir en el discurso infantil para el logro de aprendizajes compartidos: qué dinosaurios vivían en las cuevas (44 – 57), por qué

algunos no podían vivir en las cuevas (58 – 64), cuánto medían y lo que es la medida (66 – 71), cuánto miden las cuevas (91 – 109) aunque no se observa que se consoliden estos aprendizajes, debido a la inmediatez de la acción y la voluntad de recoger las inquietudes de los niños (105 – 108), que a su vez generan más aprendizajes cuyos desarrollos siguen la tónica anterior (113 – 122; 135 - 147).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: No se observa ofrecimiento de modelos de discurso. Sólo hay reformulación de intervenciones infantiles en 44, 97 y 118, dirigidas a la eficacia para la intercomprensión, no a la promoción de reflexión metadiscursiva.

La mediación está orientada hacia la experimentación: Tania parte de las intervenciones infantiles para promover la reflexión compartida sobre los asuntos que tratan.

La maestra se muestra como oyente cualificada: (50, 54, 58, 65, 81), en especial en 114, pero su voluntad de promover mejora e la expresión infantil está exclusivamente dirigida al plano del contenido. No hay preocupación por la forma del discurso, sino por los conocimientos.

**Secuencia 3: ¿QUÉ QUEREMOS SABER?. (Intercambios 3 – 10)**

Transcripción del intercambio 3 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
149) M: ahora según acabe de escribir yo esto / nos vamos a poner según estamos / de dos en dos / Claudia Sandra / Inés Pablo / Nicolás M2 / Ana Marta / y cada uno le dice a su compañero / qué es lo que a él le gustaría saber de dinosaurios / y no sabe / ¿eh? / primero empieza uno / y después el otro	Nuc.	I	D	Propone	Promueve acción
150) Miguel: yo / yo no sé	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz pero inadecuada (no comprende pauta interactiva)	Participa
151) M: <i>shh</i> / que tú se lo digas a tu compañero que es Dani / <i>eh</i> / hablamos bajito / y luego Dani te lo dice a ti / cuando yo termine de escribir / tú me dices / lo que te ha dicho Dani / Dani me dice / lo que le has dicho tú / y los demás igual / ¿vale? / nos miramos y cada uno se pone al frente de su compañero / Miguel / a trabajar ((hablan en parejas))	Dep.	F	R D	Orden y auto-reformulación del procedimiento dirigido a Dani	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
152) Miguel: a ver / cuándo nacieron los dinosaurios	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no comprende pauta interactiva)	Participa

153) M: <i>eh</i> / Miguel / tú le tienes que decir a Dani / lo que te gustaría saber / a mí de los dinosaurios me gustaría saber / lo que sea / algo que te apetezca saber	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la explicación dirigida a Miguel	Facilita la comprensión del procedimiento ofreciendo modelo de discurso
154) Miguel: a mí me gustaría saber	Dep.	R	E	Comienza intervención siguiendo el modelo ofrecido por M de forma eficaz pero no adecuada (no comprende pauta interactiva)	Participa
155) M: pero que se lo digas a Dani / no a la clase / tú solamente se la tienes que decir / él no la tiene que contestar / Dani / ahora al revés / cambios / el compañero que ha escuchado / ahora es el que habla	Dep.	F	R D	Auto-reformulación de la explicación dirigida a Miguel y Dani	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
156) Inés: a mí no me lo ha dicho Pablo	Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
157) M: bueno / luego me lo dices	Dep.	R I	E D	Expresión de acuerdo y propuesta	Acepta intervención de Inés y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
158) Claudia: pero es que / Sandra no quiere saber nada / dice	Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Participa por iniciativa propia
159) M: bueno / pues es que entonces no le tienes que decir nada / ahora tú dile a Sandra / cambiamos / el que ha escuchado habla	Dep.	R I	E D	Expresión de acuerdo y propuesta para Claudia y para el grupo	Acepta la intervención de Claudia y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
((siguen hablando en parejas))					

Transcripción del intercambio 4 [M – grupo / Claudia y Sandra]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
160) M: <i>shhh</i> / ¿hemos terminado todos?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
161) Nicolás: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
162) M: bueno / pues a ver / Claudia / qué le gustaría a Sandra	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
163) Claudia: nada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
164) M: ¿a Sandra no le gustaría saber nada de dinosaurios?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
165) Claudia: no / ha dicho que no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
166) M: Sandra / a Claudia qué le gustaría	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
167) Sandra: cómo nacieron los dinosaurios	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
168) M: cómo nacieron los dinosaurios	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta / escribe la intervención de Sandra
169) Miguel: yo / yo lo sé	Inc.	I	D	Autodesignación y aportación de información metadiscursiva	Participa por iniciativa propia y solicita intervenir

Transcripción del intercambio 5 [M – Miguel y Dani]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
170) M: <i>eh</i> / Miguel / qué le gustaría saber a Dani	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

171)	Miguel: cómo nacieron los dinosaurios	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
172)	M: eso / ((a Dani)) ¿eso le dijiste a Miguel?	Dep.	F	R D	Expresión de acuerdo y pregunta cerrada	Acepta intervención y solicita confirmación
173)	Dani: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
174)	M: Dani / qué te dijo Miguel a ti / qué le gustaría saber a Miguel	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
175)	Miguel: también	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no comprende pauta interactiva)	Participa
176)	M: ¿que habla Dani!	Dep.	F	D	Aporta intervención metadiscursiva	Rechaza intervención y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
177)	Dani: también / lo que he dicho yo	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa
178)	M: yo no le he oído eso	Dep.	F	R	Aporta información metadiscursiva	Promueve reelaboración o matización de la intervención
179)	Dani: sí lo es	Dep.	F	E	Aporta información opuesta sin ser eficaz (no claro / correcto) y adecuado	Participa
180)	M: yo no le he oído eso / Dani / qué te ha dicho Miguel	Dep.	F	R D	Aporta información metadiscursiva y auto-reformula la pregunta focalizada	Rechaza la intervención de Dani y promueve una intervención alternativa
181)	Dani: no sé	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y no adecuada (rompe cooperación)	Participa



182) M: Dani no sabe	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Cierra el intercambio
----------------------	------	---	---	-------------------------------	-----------------------

Transcripción del intercambio 6 [M – Pablo e Inés]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
183) M: Pablo / ¿qué te ha dicho Inés que le gustaría saber a ella?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
184) Pablo: que cómo nacieron los dinosaurios	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
185) M: Inés qué le gustaría a Pablo	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
186) Inés: nada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
187) M: nada / Pablo / ¿a ti no te gusta nada / de los dinosaurios?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada dirigida a Pablo	Acepta intervención de Inés pero solicita confirmación
188) Miguel: a mí todo	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
189) Pablo: sí	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y adecuada	Participa
190) M: qué / dile a Inés / díselo	Dep.	F	D	Pregunta focalizada y orden	Promueve intervención de Pablo
191) Pablo: ((habla a Irene al oído))	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada a la orden recibida	Participa

Transcripción del intercambio 7 [M – Nicolás y M2]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
192) M: Nicolás / qué te gustaría a ti saber de los / a M2 qué le gustaría saber de los dinosaurios // qué te ha dicho M2	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
193) Nicolás: por qué se murieron	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
194) M: por qué se murieron	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta / escribe la intervención de Nicolás
195) Claudia: yo lo sé	Inc.	I	D	Autodesignación y aportación de información metadiscursiva de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia y solicita intervenir
196) Dani: y yo	Inc. Dep.	I	D	Autodesignación y aportación de información metadiscursiva de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia y solicita intervenir
197) Miguel: y yo	Inc. Dep.	I	D	Autodesignación y aportación de información metadiscursiva de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia y solicita intervenir

198)	M: M2 / ¿qué le gustaría a Nicolás?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
199)	M2: que por qué los dinosaurios matan al T – Rex	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa como un miembro más del grupo (ofrece modelo de discurso)
200)	M: que por qué los dinosaurios matan al?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Facilita repetición de la intervención
201)	M2: T-rex	Dep.	R	E	Completa la información requerida	Participa como un miembro más del grupo
202)	Miguel: yo lo sé / porque	Inc.	I	D	Autodesignación e inicio de intervención	Trata de intervenir por iniciativa propia
203)	M: que te caaalles / y escuches	Inc. Dep.	F	D	Orden	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

Transcripción del intercambio 8 [M – Ana y Marta]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
204) M: Ana / qué le gustaría a Marta	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
205) Ana: no me lo ha dicho	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
206) M: Marta / a Ana qué le gustaría	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
207) Marta: <i>eeeh</i> / los t-rex cuando nacían ¿eran malos o buenos?	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

208)	M: ¿cómo?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención
209)	Marta: los t-rex cuando nacían ¿eran malos o buenos?	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
210)	M: los dinosaurios cuando nacieron eran malos o buenos	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta / escribe la intervención de Marta
211)	Marta: los t-rex	Dep.	I	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
212)	M: <i>ah</i> los tiranosaurios rex /	Dep.	R	E	Expresión de acuerdo y hetero-reformulación asertiva	Acepta la intervención de Marta

Transcripción del intercambio 9 [M – grupo (niños que no han aportado preguntas)]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
213) Inés / a Pablo qué le gustaría	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
214) Inés: que cómo / cómo / cómo cayó el mietro / cómo se hizo el metiorito	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
215) M: cómo se hizo el meteorito	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta / escribe intervención de Inés
216) M: <i>sssch</i> Sandra ¿a ti? / ¿se te ha ocurrido ya algo?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada

217)	Sandra: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
218)	Nicolás: ((habla con Inés))	Inc.	I	E		
219)	Inés: Nicolás / que tú no eres mi compañero además / es Pablo	Inc. Dep.	I	E D	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus pautas
220)	M: entonces / terminamos ya esta / esta sesión / deeee preguntas	Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Cierra intercambio
221)	Claudia: se murieron por el por el por el por el	Inc.	I	E	Aporta información pero no es eficaz (incompleta) ni adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
222)	Miguel: por el meteorito	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 10 [M –grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
223) M: Claudia y Dani / habían dicho que quieren saber / cómo nacieron los dinosaurios	Nuc.	I	E	Aporta información conclusiva	Solicita confirmación

224) Inés: y yo	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
225) M: ¿tú también? / Pablo / ¿Inés también te ha dicho eso? / ¿que a ella le gustaría saber cómo nacieron los dinosaurios?	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta cerrada	Solicita confirmación y promueve reflexión metadiscursiva
226) Inés: y nacían de huevos	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no comprende pauta interactiva)	Participa por iniciativa propia
227) M: ¿sí Pablo? / ¿Miguel eso te ha dicho a ti Dani? / ¿Sandra eso te ha dicho a ti Claudia? / ¿sí o no? / ¿cómo nacieron los dinosaurios era? Claudia / Dani / Inés	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa, pregunta cerrada. Aporta información opuesta	Solicita confirmación y promueve reflexión metadiscursiva
228) Miguel: y yo también / yo también lo he dicho	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
229) M: Dani / eso mismo que has preguntado te lo ha dicho a ti Miguel / ¿sí? / ¿erais cuatro con la misma pregunta?	Inc. Dep.	F	D	Preguntas cerradas	Solicita confirmación y promueve reflexión metadiscursiva
230) Varios: ((asienten))	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
231) M: bueno / quién dijo que le gustaría saber por qué se murieron	Dep.	I	D	Expresión de acuerdo y pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
232) Inés y Sandra: ((levantan la mano))	Dep.	I	E	Autodesignación	Participan
233) Miguel: por un meteorito	Dep.	R	E	Intervención eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia

234)	Pablo: ese rotu ya casi no pinta	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Participa por iniciativa propia
235)	M: ((escribe)) bueno está ya el pobre / pero como luego lo pasamos a ordenador / eeh / alguna pregunta más había / yo sé que había más	Inc. Dep. Nuc.	R I	E D	Aporta información corroborativa y metadiscursiva	Acepta intervención de Pablo y promueve intervenciones
236)	Sandra: ((levanta la mano)) yo	Dep.	R	E	Autodesignación	Solicita participar
237)	M: dime Sandra / díselo a Claudia / díselo a Claudia que nos lo diga	Dep.	F	D	Orden	Promueve intervención pautada
238)	Sandra: ((se dirige a Claudia y le habla))	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada a la pauta dada	Participa
239)	M: muy bien Sandra / ¿alguna duda más había o no?	Dep.	F	R D	Aporta aprobación y pregunta cerrada	Valora y permite pero no promueve intervención
240)	Dani: ((levanta la mano)) yo sí	Dep.	R	E	Autodesignación	Solicita participar
241)	M: Nicolás / qué duda tenía M2	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
242)	Claudia: ha dicho que cómo se hacen los meteoritos ((se refiere a Sandra))	Inc.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente y no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
243)	M: cómo se hacen los meteoritos / quién más ha dicho cómo / que le gustaría saber / cómo se hacen los meteoritos	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención de Claudia y promueve intervención pautada
244)	Dani, Miguel, Pablo, Inés: ((levantan la mano))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
245)	Niño n.i.: ¿Pablo?	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
246)	M: no Pablo dijo que por qué se murieron / no cómo se hacen	Dep.	F	R	Aporta información opuesta	Promueve reflexión metadiscursiva

247) Pablo: sí que dije cómo se hacen (...)	Dep.	I	E	Aporta información opuesta a la anterior	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
---	------	---	---	--	--

### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 3:

#### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: durante el intercambio 3, Tania se dirige a los niños para explicar el procedimiento que van a seguir. A partir del intercambio 4, la gestión del discurso se organiza de forma radial pero estableciendo la lógica pareja emisora - maestra receptora. En cada intercambio Tania da la palabra a una pareja. El interés por mantener esta lógica se muestra en el hecho de que ignora las intervenciones de niños fuera de su turno (169, 188, 195, 196, 197), exige respeto por esos turnos (203) incluso por los establecidos en cada pareja (176), de modo que algunos niños exigen este respeto (219). En el intercambio 10 Tania se dirige al grupo completo, de modo que se plantea una gestión para la construcción conjunta del discurso, aunque siguiendo un orden que ha venido determinado por la gestión radial anterior.

Control del grupo: el control resulta de la actividad.

Flexibilización de la presencia de la maestra como gestora: la dinámica tiene sentido sólo por su gestión, aunque implícitamente hay una autonomía otorgada a los niños, la interacción previa a la puesta en común.

#### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: se establece una cierta objetivación de la lengua oral, derivada de la necesidad de comunicar las inquietudes del compañero a través del discurso indirecto, y, sobre todo, de la necesidad de una preparación previa, que sería una planificación en la acción.



La pauta es impuesta: la maestra obvia las intervenciones derivadas de una pauta resultante, (188, 195, 196, 197, 221, 222, e incluso la rechaza en 202 -203), y se centra en conseguir información en discurso indirecto de cada pareja. En el intercambio 10 se observa cómo los niños no han comprendido la lógica de esta pauta impuesta (224 – 233).

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: el discurso infantil se respeta en la medida en que no se rechaza explícitamente las intervenciones no adecuadas a la pauta, a pesar de que en el intercambio 5 (177 -182) se produce un bloqueo por esto. Cuando en el intercambio 10 (224 – 233) se pone de manifiesto que hay diferencias en las representaciones de maestra y niños respecto de la dinámica, y también se respeta.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: No se observa ofrecimiento de modelos de discurso. Sólo hay facilitación en 153, como explicación del procedimiento que se va a seguir. Tampoco hay reformulación, sólo en 215, y dirigida a la consecución de la eficacia mediante la corrección de aspectos formales.

La mediación está orientada hacia la aportación inmediata: la negociación sólo se da para el logro de la eficacia (209 – 212; 214 – 215. Sin embargo, podemos considerar que la interacción previa a la puesta en común es más abierta.

La maestra se muestra como receptora: acepta rápidamente las intervenciones de los niños.

**Secuencia 4: ¿CÓMO INVESTIGAR? (Intercambio 11)**

Transcripción del intercambio 11 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
248) M: bueno / ya seguiré luego escribiendo / ahora / para sa / paraaaa / llegar al final / y saber todas las dudas / qué necesitamos / a ver / qué necesitaremos	Nuc.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervenciones
249) Miguel: libros	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
250) M: libros qué más necesitamos	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta / escribe la intervención dada y promueve la intervenciones
251) Dani: cuentos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
252) M: cuentos / qué más	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta / escribe la intervención dada y promueve intervenciones
253) Miguel: huesos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
254) Dani: ((risas)) te comiste dinosaurios	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia – juega
255) Miguel: huesos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
256) M: qué más a ver	Dep.	F	D	Pregunta abierta	Promueve intervenciones
257) Miguel: huesos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
258) M: huesos / qué más	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta / escribe la intervención dada y promueve intervenciones
259) Dani: eeh / revistas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

260)	Marta: revistas	Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva de la respuesta previa	Participa
261)	M: revistas / qué más	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta / escribe la intervención dada y promueve intervenciones
262)	Dani: ver la televisión	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
263)	Inés: pelis	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
264)	Marta: pelis	Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva de la respuesta previa	Participa
265)	M: pelis / qué más / venga	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, pregunta abierta y orden	Acepta / escribe la intervención dada y agiliza intervenciones
266)	Pablo: puzzles / puzzles / puzzles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
267)	Dani: telediarios / para leer el diario	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (puede haber incoherencia) y adecuada	Participa
268)	((hablan muchos a la vez))					
269)	M: dvds	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta / escribe una intervención dada
270)	Dani: el juego de la play que también se puede ver / porque yo tengo un juego de la play de dinosaurios	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada con aportación de información explicativa	Participa
271)	Ana: radio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
272)	Marta: radio / radio	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta anterior	Participa

273)	M:	el juego de la play	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta / escribe la intervención dada
274)	Ana:	radio / radio de dinosaurios	Dep.	R	E	Auto – repetición de su respuesta anterior	Participa
275)	M:	a quién podemos preguntar / quién nos puede ayudar	Nuc.	I	D	Pregunta abierta al grupo	Promueve intervenciones
276)	Miguel:	a los amigos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
277)	M:	a los amigos / quién más	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta abierta	Acepta / escribe la intervención dada y promueve intervenciones
278)	Miguel:	a los primos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
279)	Dani:	a los primos	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta anterior	Participa
280)	Miguel:	a los cuentos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
281)	Dani:	a los primos	Dep.	R	E	Auto-repetición de su respuesta anterior	Participa
282)	M:	a los amigos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
283)	Dani:	a los primos	Dep.	R	E	Auto-repetición de su respuesta anterior	Participa
284)	Marta:	a los padres	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
285)	Claudia:	a la familia	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
286)	Dani:	a los hermanos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
287)	Marta:	a la familia	Dep.	R	E	Hetero-repetición de una respuesta anterior	Participa

288)	M: vale / familia / hermanos	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-repetición asertiva de algunas intervenciones	Acepta / escribe las intervenciones dadas
289)	Marta: padres	Dep.	R	E	Auto-repetición de su respuesta anterior	Participa
290)	M: padres madres familia todo eso	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva de algunas intervenciones	Acepta / escribe las intervenciones dadas y cierre del intercambio
291)	Pablo: a los cuentos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
292)	Miguel: con / con los museos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
293)	M: qué podemos visitar	Nuc.	I	D	Pregunta abierta al grupo	Promueve intervenciones
294)	Miguel: los museos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
295)	M: museos / qué más / qué museo hemos ido a ver nosotros que habéis	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, pregunta abierta y pregunta focalizada	Acepta / escribe la intervención dada y promueve la continuidad
296)	Dani: el museo marítimo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
297)	M: ¿qué museo hemos ido a ver nosotros / que habéis...?	Dep.	F	D	Auto - reformulación de la pregunta focalizada	Promueve la continuidad
298)	Miguel: el de Santillana	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
299)	Sandra: yo he visto dos	Inc.	I	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa y promueve intervención
300)	M: y qué vimos en la exposición	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve la continuidad
301)	Claudia: y yo he traído una revista	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia

302)	Dani: la cabeza de un rex	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
303)	M: la cabeza del tiranosaurius rex	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta / escribe la intervención dada
304)	Marta: y un hueso de un dinosaurio cuello largo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
305)	M: un hueso de cuello largo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta / escribe la intervención dada
306)	Sandra: yo he visto dos	Inc.	I	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa y promueve intervención
307)	M: Sandra ha ido a / a Asturias / a ver también / ¿no? / el museo	Inc. Dep.	F	R D	Hetero-reformulación de la intervención de Sandra y pregunta cerrada	Acepta la intervención de Sandra y solicita confirmación
308)	Dani: ah / yo dos veces	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa por iniciativa propia
309)	M: vale / pues con todas estas cosas / lo que sabemos / lo que nos gustaría saber / y todo lo que necesitamos / dentro de quince días sabremos más	Dep.	I	E	Expresión de acuerdo y aportación de información complementaria	Acepta todas las intervenciones y cierra el intercambio

#### **ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 4:**

##### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: el discurso es construido conjuntamente por el grupo, y adquiere un carácter acumulativo.

Control del grupo: el control resulta de la actividad.

Presencia constante de la maestra como gestora: recoge cada aportación infantil sin promover la interacción directa entre los iguales. En 253 – 254 se produce un intercambio incrustado entre Miguel y Dani que es ignorado.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: no hay una objetivación de la lengua oral; su didáctica es implícita, derivada de una dinámica conocida por los niños.

La pauta es resultante: surge de una propuesta y no debe imponerse.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: el discurso infantil se respeta; no se exige más que una enumeración aunque no esté lógicamente organizada.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: No se observa que Tania ofrezca un modelo de discurso, ni facilitación. Tampoco tendría mucho sentido, porque el procedimiento es conocido por los niños.

La mediación está orientada hacia la aportación inmediata: y busca la acumulación de enunciados, como muestra la continua petición de nuevas intervenciones paralelas (252, 256, 258, 261, 265, 277, 295), que terminan a partir de 295 en la petición de continuidad.

La maestra se muestra como receptora: recoge inmediatamente las aportaciones de los niños.

## **CASO 2: SESIÓN 4**



**CASO 2: SESIÓN 4**

**CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD:**

**Situación:** sentados en torno a una mesa, en una sala con varias ventanas que permiten la entrada de una gran cantidad de luz.

**Grupo:** 9 niños, el total del grupo de 4 y 5 años de la escuela.

**Maestras:** Hay dos maestras; una de ellas (M) es la que gestiona la interacción del grupo y la otra (M2), de prácticas, se limita a procurar que se mantenga el orden necesario para que pueda darse esa interacción, e interviene puntualmente.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** la Asamblea, que se define por su naturaleza verbal, constituye la primera actividad conjunta de la mañana. La primera secuencia es independiente de la actividad desplegada en torno a los Proyectos de Trabajo, pero la segunda secuencia es dependiente de esta actividad. Hay una delimitación clara de la actividad y su naturaleza verbal a partir de fórmulas de apertura y cierre.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** El objetivo es ofrecer oportunidades de expresión en público, y fomentar la sensación de pertenencia a un grupo, a través de la rutina de la noticia, y la posterior puesta en común de conocimientos elaborados a través del desarrollo del PT.

**Secuencia 1: LA NOTICIA (Intercambios 1 - 9)**

Transcripción del intercambio 1 [M - Dani]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
		o	o	dad		
1)	M: bueno / ¿quién quiere contar alguna noticia?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
2)	Dani: yo / yo que / que voy a Oviedo mañana	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa

3)	M: tú vas a Oviedo mañana / y / oye / Oviedo está más cerca o más lejos que cuando fuimos al Cabo de Gata ((se levanta))	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada en dos opciones	Acepta intervención y promueve continuidad (orientada hacia contenidos curriculares)
4)	Marta: más lejos	Dep.	R	E	Interviene de no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
5)	M: <i>buf</i> ((muestra el mapa)) / aquí / en Almería / fíjate todo lo que tuvimos que recorrer	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve reflexión
6)	Claudia: yo he ido a Almería	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
7)	M: cuanto tardas más / para ir de Santander a Oviedo / o para ir de Santander al cabo de Gata / Dani	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada en dos opciones dirigida a Dani	Promueve reflexión e intervención
8)	Dani: de Santander al cabo de Gata	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
9)	M: cuando vuelvas el lunes nos dices cuánto has tardado / ¿vale?	Dep.	I	D	Propone	Promueve reflexión y acción

Transcripción del intercambio 2 [M - Nicolás]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
10) M: bueno / alguieeen / ¿alguno más? / Nicolás / tiene una noticia muy importante que lo sé yo	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada e información metadiscursiva	Promueve intervención pautada
11) Nicolás: que hoy es mi cumple	Dep.	R	E	Interviene de forma no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
12) Inés: lo celebra	Dep. Inc.	F	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y adecuada	Promueve la reelaboración de la intervención de Nicolás
13) M: lo cel / lo va a celebrar hoy porque su cumple / es en agosto / y esta tarde van a venir quién van a venir / Nicolás	Dep.	F	E D	Hetero-reformulación de la intervención de Inés y pregunta focalizada	Acepta intervención de Inés y promueve la continuidad de la intervención de Nicolás
14) Nicolás: papá / mamá / Marco / y María	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa
15) M: eso es / y su mamá va a recitar poesías / porque como ella sabe / que nosotros / estamos aprendiendo muchas cosas de la poesía / pues ella ha seleccionado unas poesías que le gustan a ella mucho / y las va a recitar / y su papá / en lo que su mamá recita / el papá va a tocar / ¿qué va a tocar?	Dep.	F I	R D	Expresión de acuerdo, información complementaria y pregunta focalizada	Acepta la intervención de Nicolás y ofrece modelo de discurso
16) Nicolás: la guitarra	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
17) M: la guitarra / y otro amigo / Marco / ¿qué va a tocar Marco?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta la intervención de Nicolás y promueve su continuidad

18)	Nicolás: también la guitarra	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
19)	M: también la guitarra / y me han pedido ayer / que / si	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y comienza a aportar información complementaria	Acepta la intervención de Nicolás y comienza a aportar más información
20)	Nicolás: y vamos a cantar la canción de los lunnis	Dep. Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
21)	M: ((asiente con la cabeza)) / la única condición que ponen / es que todos los policías que quieran escuchar el concierto éste / y el recital de poesía / que lo único que necesitan es estar en silencio / entonces el policía que quiera estar en silencio y participar / puede / y el que no / °(pueees)°	Dep.	F I	R D	Expresa acuerdo y aporta información complementaria	Acepta la intervención de Nicolás y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
22)	Marta: yo quiero estar en silencio	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
23)	Varios: y yo	Dep.	I	E	Aportan información conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa continuando iniciativa de Marta
24)	M: ves / ésta es la única condición que nos pidieron / que todos los pol / estáis invitados todos los policías / y os están preparando una sorpresa también	Dep.	I	D	Aporta información complementaria	Acepta la intervención de Nicolás y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
25)	Varios: ((voces de asombro))	Dep.	R	E	Expresan admiración	Participan
26)	Nicolás: van a traer huevos kinder	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

27) Inés: ((le da en la cabeza a Nicolás)) Nicolás / ¡que era una sorpresa!	Dep.	F	R	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
28) M: y otra sorpresa / que sé yo y que no sabe Nicolás / que llegaráá / porque viene de Madrid / y Madrid está más lejos que Oviedo / entonces tardará más	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Aporta información (orientada a contenidos curriculares)
29) Inés: sí sí / estáá / tienes que pasar casi / tienes que llegar si es por la tarde a casi do / llegas por la noche	Inc.	I	E	Aporta información corroborativa de forma parcialmente eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
30) M: ((poniéndole el disfraz de prota a Nicolás)) que se te ha olvidado el disfraz	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve acción

Transcripción del intercambio 3 [M - Pablo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
31) M: bueno Inés / ya nos ha contado la noticia / que se ha clavado una astilla en el dedito / ¿Pablo?	Nuc.	I	E D	Aporta información conclusiva y designa	Promueve intervención pautada
32) Inés: y y / y no / y no me dejó ir a quitar / sólo una	Dep. Inc.	I	E	Aporta información complementaria sin ser eficaz	Participa por iniciativa propia
33) M: <i>mmh</i> ((asintiendo con la cabeza)) / ¿Pablo?	Dep.	F I	R D	Expresa acuerdo y repite la designación	Acepta la intervención de Inés y promueve intervención pautada
34) Pablo: yo he dormido	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa

35)	M: alguna noticia tienes tú Pablete / anoche con qué has dormido / que lo sé yo /	Dep.	F I	D	Pregunta focalizada dirigida a Pablo	Facilita la continuidad de la intervención
36)	Pablo: con un pijama nuevo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
37)	M: con un pijama nuevo que le han comprado (...)	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Cierra el intercambio

Transcripción del intercambio 4 [M - Miguel]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
38)	M: (...) Miguelito / qué	Nuc.	I	D	Designa y pregunta focalizada	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
39)	Miguel: que he dormido con el dinosaurio que brilla	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
40)	M: °(¿sí?)° / y qué tal se duerme	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Acepta intervención de Miguel y promueve su continuidad
41)	Sandra: ¿el que te regalé yo?	Inc. Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de Miguel
42)	Miguel: ((asiente con la cabeza))	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada dirigida a Sandra	Participa
43)	M: y qué tal se duerme con el dinosaurio que brilla	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención de Miguel
44)	Miguel: bien pero / se me cae de la cama	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

45) M: ¿te has caído de la cama?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención de Miguel
46) Miguel: se ha caído el dinosaurio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
47) M: ah / el dinosaurio / eso es que no le habías tapado bien / entonces	Dep.	F	R E	Expresa acuerdo y aporta información conclusiva	Cierra intercambio
48) Sandra: porque es pequeñito	Inc. Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 5 [Dani- M / M - Sandra]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
49) Dani: a mí me está saliendo el diente	Inc.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia en función de la pauta establecida
50) M: Sandrita / ((mirando a Dani)) es que después de Miguel mira quién va / o yo / yo es que me he adelantado a contar la noticia del prota / que también lo he hecho mal / pero estaba tan emocionada / que he tenido que contarle / Sandra	Inc. Dep.	F I	E D	Aporta información complementaria y designa	Rechaza intervención de Dani y promueve intervención pautada
51) Sandra: ((permanece en silencio 3 seg.))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
52) M: que es viernes / y este fin de semana dónde vas a ir	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita intervención pautada

53)	Sandra: ((permanece en silencio 3 seg.))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
54)	M: ¿eh? / no lo sabes (...)	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 6 [M - Marta]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
55)	M: (...) Marta	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
56)	Marta: pues / eh / que / me han complotado la peli de piecito / la cuatlo	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
57)	M: ¿la cómo?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención
58)	Marta: la cuatro / la he alquilado en el video club	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada y aportación de información complementaria	Participa
59)	M: ¿has alquilado una película? / ¿de piecito?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
60)	Marta: sí de piecito la cuatro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
61)	M: ¿piecito / qué es piecito?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Solicita continuidad de la intervención
62)	Marta: ¿piecito? / es un dinosaurio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa



63)	M: <i>aaah</i>	Dep.	F	E	Expresión de comprensión	Acepta intervención
64)	Inés: ¿no te acuerdas? / la peli que tenemos	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M
65)	M: ¿la tenemos aquí en el cole?	Inc. Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
66)	Marta: sí / la del valle encantado / sólo que la cuatro	Inc. Dep.	R	E	Responde de forma eficaz y adecuada	Participa
67)	Pablo: yo también la tengo en casa	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
68)	Nicolás: yo tengo / la cuatro / la cin	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa continuando la iniciativa de Pablo

Transcripción del intercambio 7 [M – M2/ Dani]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
69) M: M2 / ¿tú tienes alguna noticia M2?	Nuc.	I	D	Designa y pregunta cerrada	Promueve la intervención pautada de M2

70)	M2: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa (como un niño más; no ejerce de modelo)
71)	Dani: yo otra / que me ha salido un diente nuevo	Dep.	I	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
72)	M: ¿ya / ya le notas? / ¿has pasado la lengua entera y ya le notas? / ¿eh?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención
73)	Dani: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
74)	M: y ¿qué te trajo el ratoncito?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
75)	Dani: dos / un euro pero que ponía / dos / un dos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
76)	M: entonces que será un euro / o dos euros	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Promueve continuidad de la intervención de Dani (orientada a la reflexión respecto de contenidos curriculares)
77)	Dani: dos euros	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
78)	M: dos euros / una <u>moneda</u> / de dos euros / ¿no? / porque también te pueden dar dos euros / en más monedas / ¿no? (...)	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva, hetero-reformulación asertiva e información complementaria	Ofrece modelo reelaborado de discurso

Transcripción del intercambio 8 [M – Claudia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
79) M: (...) Claudia	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
80) Claudia: <i>eh</i> / que ayer fui a kárate con Miguel Inés y Dani	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
81) M: ya te vi / ya te vi / y qué tal / ¿te gusta el kárate?	Dep.	F	E D	Aporta información complementaria y pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve continuidad
82) Claudia: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
83) M: ¿sí? / vale (...)	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa y expresión de acuerdo	Acepta y cierra intervención

Transcripción del intercambio 9 [M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
84) M: (...) bueno / pues yo os he traído dos recortes que he visto ayer en el periódico de la poesía / a ver si alguien conoce a esta poeta ((pone el recorte sobre la mesa y todos se acercan a mirarlo))	Nuc.	I	E D	Aporta información y dirige pregunta focalizada al grupo	Ofrece modelo de discurso y promueve participación pautada

85)	Inés: Pablo ((seguramente se dirige a él porque no le deja ver))	Inc.	I	D	Designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
86)	Pablo: qué pasa	Inc. Dep.	R	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención
87)	M: ((pasando el recorte alrededor de la mesa para que lo puedan ver todos)) vamos a pasar / ¿alguien la conoce?	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención
88)	Pablo: Gloria Fuertes	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada, pero no válida (identificación incorrecta)	Participa por iniciativa propia
89)	M: Gloria Fuertes está viva / o está muerta / Pablo	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones dirigida a Pablo	Promueve reflexión e intervención
90)	Pablo: muerta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
91)	M: ¿puede salir en el periódico / porque ha hecho un recital aquí en Santander / si está muerta?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve reflexión e intervención
92)	Inés: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
93)	M: °(si lo ha hecho ayer / vamos)° / ¿alguien la conoce?	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada	Promueve reflexión e intervenciones
94)	Inés: la que vino al cole	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
95)	Claudia: la que vino al cole	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
96)	Marta: Elena / la que vino al cole / sí	Dep.	R	E	Hetero-reformulación de la respuesta eficaz y adecuada	Participa

97) M: <i>shh</i> / ésa es / muy bien / ¿os acordáis cuando vino Elena al cole y nos estuvo leyendo poesías? / pues Elena / también hace / da recitales de poesía por los institutos / colegios / y esta la ha dado en el Ateneo / con su compañero Andrés de Diego / también es poeta / y los dos dan recitales de poesía / y anoche viendo el periódico en casa / lo he visto y he dicho / se lo voy a llevar / que yo sé que a ellos les gustó mucho / y mirar un recorte que había / de la feria del libro / que íbamos a haber ido hoy / pero con lo malísimo que hace / no vamos	Dep. Nuc.	F I	R E	Expresión de acuerdo y aportación de información complementaria	Acepta y valora la respuesta y ofrece modelo de discurso
98) Inés: yo fui un día	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
99) M: ¿habéis ido vosotros un día / a la plaza Pombo / a?	Dep.	F	D	Hetero-reformulacion interrogativa	Solicita confirmación
100) Dani: yo sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
101) Pablo: yo sí / yo también fui	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
102) M: y qué visteis	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad
103) Claudia: ¿a dónde?	Inc. Dep.	R	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención
104) M: y qué habéis visto	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve continuidad
105) Claudia: ¿a dónde?	Inc. Dep.	R	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve intervención
106) M: en la plaza Pombo / que hay una carpa / para celebrar el día del libro / y que va a estar unos días	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria	Acepta intervención y ofrece modelo de discurso

107)	Inés: ((levanta la mano)) yo / yo / yo / yo	Dep.	R	D	Autodesignación	Solicita intervenir
108)	Dani: ((levanta la mano)) yo / yo / yo también	Dep.	R	D	Autodesignación	Solicita intervenir
109)	Inés: hay / hay un cuento que / que se juega y salen cosas / diferentes	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
110)	M: ¿sí?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
111)	Dani: que le he visto yo antes	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
112)	Inés: a que sí Dani	Dep.	I	D	Pregunta metadiscursiva	Participa y solicita confirmación
113)	Dani: yo yo sé	Dep.	I	E	Autodesignación	Solicita intervenir
114)	Pablo: ya	Dep.	R	E	Intervención no eficaz ni adecuada	Participa
115)	Inés: ((a Pablo)) ¡se lo digo a Dani!	Inc. Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Rechaza la intervención de Pablo
116)	Dani: / que la de profe de Iván también se llama Elena	Dep.	I	E	Intervención eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia en función de la pauta previa
117)	M: <i>mmh</i> / pero ¿se apellidaaa Saiz como ella? / ¿se apellidará Saiz?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve reflexión e intervención
118)	Sandra: y la profe de José	Dep.	I	E	Inicia intervención eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa continuando la pauta de Dani
119)	M: ¿eh? / tú qué crees	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada	Solicita reflexión e intervención
120)	Sandra: la profe de José / se / se llama Margarita	Dep.	I	E	Auto-reformulación de la intervención eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Insiste en participar

121)	M: <i>mmmh</i> / ¿y la vuestra? / no tiene nombre / porque le decís	Dep.	F	D	Pregunta focalizada al grupo	Promueve intervención
122)	Marta: Tania	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
123)	M: porque la llamáis muchas veces / oye / oye / oye / oye / y digo / eso es que no tiene nombre	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve reflexión e intervenciones
124)	Dani: Tanita	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
125)	M: bueno / hoy vamos a hacer... ((se produce un corte en la grabación))					CIERRA

### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:

#### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: Durante los 8 primeros intercambios, Tania gestiona el discurso de forma radial: cada niño tiene la opción de participar en una conversación pública a propósito de la noticia en la que la maestra es la interlocutora principal. Su gestión no es rígida: se flexibiliza al no obligar a la participación (como sucede en el intercambio 5), y, aunque la maestra ignora las intervenciones fuera de turno (41, 48, 67, 68), en ciertos momentos las integra en el discurso conjunto (12 -13; 22 – 24; 27 – 28; 64 -65). En el intercambio 9, en el que Tania aporta su propia noticia, la gestión de la maestra deja de ser radial, y pasa a promover la construcción conjunta del discurso sin control de turnos.

Control del grupo: el control resulta de la dinámica planteada.

Presencia constante de la maestra como gestora: La maestra no llega a promover la autonomía de los niños en la gestión del discurso.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral se objetiva en la mediada en que los niños deben adecuarse a la pauta de la noticia, pero el planteamiento didáctico permanece extensivo, ya que no hay un interés explícito por el género noticia, sino que es el pretexto para dar a los niños la oportunidad de expresarse en público. Esa oportunidad es valorada en función de su cantidad, y su temática es relacionada con contenidos propios del currículum escolar (3 – 9; 28 – 29; 75 – 78). En el intercambio 9, en que la maestra plantea al grupo su noticia, se mantiene la lógica extensiva, aunque aparece una restricción específica del género noticia (89 – 93), y mantiene el vínculo entre las experiencias infantiles y los aprendizajes escolares.

La pauta resulta de la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se observa una voluntad de llevar el discurso infantil a un grado de coherencia adulta (11 – 13; 89 – 93), pero esto no se refleja en un esfuerzo de reformulación basado en la reflexión.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania no ofrece modelos de discurso. Sólo encontramos uno en 15, que podemos considerar incidental. La exposición de la noticia de Tania en el intercambio 9 tampoco da lugar al suministro de un modelo, sino que la intervención de la maestra se dirige a que los niños la infieran.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: no deja espacio de intervención a los niños que no suelen tener problemas de timidez y madurez en su comunicación (referencia a Inés en el intercambio 3; Claudia en el intercambio 8). No da opción a la participación de Sandra en el intercambio 4 aunque ésta sea relevante y pudiera dar lugar a la interacción entre los iguales. Se busca la progresión del discurso, no la reflexión en la acción.



La maestra se muestra como receptora: excepto en la alusión al cuidado por la coherencia (11 – 13; 89 – 93), pero ni siquiera aquí opta por promover reflexión y reformulación.

**Secuencia 2: LO QUE SABEMOS DE LOS DINOSAURIOS (Intercambio 10)**

Transcripción del intercambio 10 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
126) M: esta pareja de dos / porque es de dos ¿no? / de cuánto es una pareja / dicen que han encontrado una respuesta a qué pregunta	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
127) Claudia: a la de cómo nacieron los dinosaurios	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
128) M: cómo nacieron los dinosaurios / a ver cuéntaselo tú / ¿se lo quieres leer al grupo? / cómo creéis vosotras que nacieron los dinosaurios	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Facilita intervención
129) Claudia: de un huevo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
130) M: de un huevo	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención
131) Inés: Pablo lo sabía / lo sabías ¿no?	Inc.	I	D	Aporta información y dirige una pregunta cerrada a Pablo	Participa por iniciativa propia promoviendo intervención
132) M: ¿todos los dinosaurios nacieron de un huevo? / ¿todos?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada al grupo	Promueve reflexión e intervención
133) Claudia: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
134) M: ¿todos los dinosaurios han nacido de un huevo?	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta cerrada	Promueve reflexión e intervención

135)	Todos: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
136)	M: ¿ninguno ha nacido de la tripita de su mamá?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve reflexión e intervención
137)	Varios: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
138)	M: ¿seguro seguro? / que yo eso no lo sé / que yo os pregunto a vosotros que sois los expertos / yo no tengo ni idea / yo eso no lo sé / todos los dinosaurios han nacido de un huevo / ¿estáis todos seguros?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada	Promueve reflexión e intervención
139)	Inés: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
140)	M: ¿sí?/ ¿no hay ninguna duda de eso?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta metadiscursiva (hacia modalización)	Solicita confirmación y promueve intervención
141)	Inés: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
142)	M: vale / y si luego hay se lo preguntáis a papá y a mamá en casa	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y propuesta	Acepta y cierra intercambio
143)	Miguel: porque mi padre / ha estudiado dinosaurios	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
144)	M: ¿sí? / jo qué suerte tienes / bueno pues según Claudia / ya hemos encontrado la respuesta a / una pregunta / ¿cómo nacieron los dinosaurios? / ¿qué tendríamos que contestar? / ¿Pablo?	Inc. Dep.	F I	R D	Expresa admiración y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve intervención de Pablo
145)	Pablo: en huevos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
146)	M: ¿Nicolás?	Dep.	I	D	Designa	Promueve intervención pautada
147)	Nicolás: en huevos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa

148)	M: ¿Ana?	Dep.	I	D	Designa	Promueve intervención pautada
149)	Ana: en huevos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
150)	M: ¿Marta?	Dep.	I	D	Designa	Promueve intervención pautada
151)	Marta: en huevos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
152)	M: ¿Sandra?	Dep.	I	D	Designa	Promueve intervención pautada
153)	Sandra: en huevos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
154)	M: ¿Claudia?	Dep.	I	D	Designa	Promueve intervención pautada
155)	Claudia: en huevos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
156)	M: ¿M? / no sabe	Dep.	I	D	Autodesignación y aporta información conclusiva	Juega
157)	Miguel: sí en huevos	Inc.	I	E	Aporta información opuesta	Participa por iniciativa propia
158)	Miguel: en huevos ((responden a medida que reciben la mirada de la maestra))	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
159)	Dani: en huevos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
160)	Inés: en huevos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrección) y adecuada	Participa
161)	M: y ¿cómo se nacerá de un huevo?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve interacción libre
162)	Claudia: y ¿M2?	Inc.	I	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve intervención

163) M2: yo no me lo sé	Inc. Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Juega
164) M: tampoco lo sabe / le pasa como a mí / que no hemos hecho los deberes	Injc. Dep.	F	E	Aporta información que conclusiva	Juega
165) Claudia: pues hacedlos	Inc. Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación de las maestras en la actividad y respeto por las normas
166) M: pues este fin de semana no voy a salir en toda la tarde del sábado / voy a estudiar yo / bueno / alguien ha sabido / otra pregunta / por qué se murieron / alguien ha encontrado	Inc. Dep.	R I	E D	Responde de forma eficaz y adecuada aunque irónica	Acepta jugando la intervención de Claudia y promueve nuevas intervenciones
167) Miguel: por meteoritos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
168) M: dónde lo pone	Dep. Inc.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
169) Miguel: no lo pone aquí es que yo lo sé	Dep. Inc.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
170) M: y ¿qué pasó con el meteorito?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
171) Miguel: ((hablando alto porque todos quieren explicarlo a la vez)) que cayeron muchos meteoritos	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y adecuada	Participa
172) M: y qué es un meteorito	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
173) Miguel: un meteorito / una bola de fuego	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

174)	Nicolás: no una piedra	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
175)	Miguel: una piedra de fuego que cae	Dep.	R	E	Respuesta reelaborada eficaz y adecuada	Participa
176)	M: que cae a dónde	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
177)	Miguel: del espacio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
178)	M: ¿del espacio?	Dep.	F	R D	Hetero – repetición interrogativa	Solicita confirmación
179)	Miguel: del espacio / al planeta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
180)	M: y en qué planeta estamos	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
181)	Inés: en la tierra	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
182)	Miguel: en la tierra	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
183)	M: muy bien / muy bien / entonces cayó el meteorito a la tierra / y qué pasó con los dinosaurios	Dep.	F	R D	Expresa valoración, hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Ofrece modelo de discurso y promueve intervención
184)	Varios: que se murieron	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
185)	M: y por qué se murieron	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención

186)	Miguel: no sólo cayó uno / cayeron muchos	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Promueve rectificación de M
187)	M: y por qué se murieron / qué / qué pasó al caer el meteorito / qué pasa en la tierra / cuando cae un meteorito qué pasa en la tierra	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención
188)	Miguel: que nos morimos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
189)	M: pero por qué / por qué	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención
190)	Nicolás: porque es de fuego	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
191)	M: porque es de fuego	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
192)	Miguel: porque es de fuego	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
193)	M: / porque se quema / qué más	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta abierta	Ofrece modelo reelaborado de discurso y promueve intervención
194)	Miguel: porque se quema todo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
195)	Marta: porque nos quemamos	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
196)	Miguel: porque no tenemos comida / la comida se	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
197)	Nicolás: porque / por / por / porque se quema toda la ciudad	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa

198)	Sandra: porque se quema / las cosas	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
199)	Dani: toda la ciudad no	Dep.	F	E	Aporta información opuesta a 201	Participa por iniciativa propia y promueve intervención
200)	Miguel: como te quemas tú / tú / tú / tú / tú / tú / tú / tú /	Dep.	R	E	Aporta información explicativa	Participa
201)	M: qué / a ver / alguna cosa más / bueno / pues ahora vamos a hacer otra cosa...					CIERRE

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: la gestión es conjunta, aunque durante 144 – 160 se observa una gestión radial, aunque poco significativa por lo inmediato de cada participación esperada.

Control del grupo: el control resulta de la dinámica planteada.

Presencia constante de la maestra como gestora: La maestra no promueve la autonomía de los niños en la gestión del discurso, todas las intervenciones se dirigen a ella.

### Aspectos comunicativos:

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: no hay una objetivación de la lengua oral, su didáctica permanece implícita puesto que lo que guía el discurso es su contenido.

La pauta es impuesta en el inicio: en 128 y 144 se puede observar cómo la maestra la propone y la exige, pero termina por imponerse una pauta resultante de la actividad, derivada de cómo los niños han interpretado la dinámica, como muestran las intervenciones 168 – 169, y finalmente es replanteada por Tania (176; 183; 187).

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se observa una voluntad de llevar el discurso infantil a un grado de coherencia relacionado con los contenidos tratados, pero no hay una introducción de modelos discursivos reelaborados (145 – 160; 167- 168; 170 – 172; 176 – 179; 187 – 204).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania no ofrece apenas modelos de discurso; sólo en 128 y 144 como estrategia de imposición de una determinada pauta de intervención, y en 183 como guía para realizar una pregunta de promoción de la continuidad.

La mediación está orientada a la experimentación: pero esta experimentación no es discursiva, sino que está claramente orientada al contenido y no hay un cuidado por la expresión de ese contenido más allá de unos mínimos (145 – 160; 167- 168; 170 – 172; 176 – 179; 187 – 204).

La maestra se muestra como receptora: aunque también como promotora de la reflexión para el aprendizaje.



## **CASO 2: SESIÓN 5**

**CASO 2: SESIÓN 5**

**CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD:**

**Situación:** Los niños de 4 y 5 años se reúnen en la alfombra del aula grande. El grupo de los niños de 3 años se encuentra en la misma aula pero realiza la reunión por separado.

**Grupo:** 8 niños, de los 9 que forman el grupo de 4 y 5 años de la escuela.

**Maestra:** Una maestra (M) gestiona la interacción del grupo.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** la Asamblea, que se define por su naturaleza verbal, constituye la primera actividad conjunta de la mañana. Se mantiene independiente de la actividad derivada de Proyectos de Trabajo. Hay una delimitación clara de la actividad y su naturaleza verbal a partir de fórmulas de apertura y cierre.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** El objetivo de la sesión es ofrecer oportunidades de expresión en público, y fomentar la sensación de pertenencia a un grupo, a través del relato al grupo de lo que cada niño ha realizado durante el fin de semana.

**Secuencia 1: ¿ESTAMOS TODOS? (Intercambio 1)**

Transcripción del intercambio 1 [M - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
	o	o	dad		
1) M: a ver / Marta / te he hecho una pregunta / estamos todos o falta alguien / ¿estamos todos? / ¿no falta ninguno?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención
2) Sandra: Dani	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

3)	M: falta Dani	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo alternativo de discurso
4)	Inés: porque está de vacaciones	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (incoherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
5)	M: ¿sí? / noooo	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y planteamiento de la alternativa opuesta	Solicita confirmación o refutación
6)	Miguel: sí	Dep.	I	E	Hetero-repetición asertiva de la respuesta parcialmente eficaz (incoherente) y adecuada de Inés	Participa por iniciativa propia
7)	M: no no / Miguel siéntate bien / ¿vale?	Dep.	F I	E D	Aportación de información opuesta y orden	Niega intervención y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
8)	Sandra: se ha perdido	Dep.	I	E	Aporta respuesta alternativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:

#### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: Tania promueve la construcción conjunta del discurso sin control de turnos.

Control del grupo: el control resulta de la dinámica planteada.

Presencia constante de la maestra como gestora: la maestra no promueve la autonomía de los niños en la gestión del discurso.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral no está objetivada.

La pauta resulta de la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: no es posible observarlo.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: Tania ofrece un modelo de discurso en 3, al reformular la aportación de Sandra.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: la situación lo requiere.

La maestra se muestra como receptora: la situación lo requiere.

**Secuencia 2: EL FIN DE SEMANA (Intercambios 2 - 8)**

Transcripción del intercambio 2 [M - grupo]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
		o	o	dad		
9)	M: bueno / y ¿qué tal el fin de semana?	Nuc.	I	D	Pregunta abierta al grupo	Promueve intervención pautada
10)	Inés: yo he estado en Santander	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
11)	M: ¿eh? / ¿qué habéis hecho el fin de semana?	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta abierta al grupo	Promueve intervención pautada
12)	Marta: yo he visto a Tania	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

13)	Nicolás: yo he ido al monte / y me he subido a un techo Javi yo y María	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (poco clara) y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa
14)	Inés: ¿cuál María?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada (hacia el logro de la adecuación)	Participa por iniciativa propia y facilita continuidad de de la intervención de Nicolás
15)	M: a ver / te has subido a ¿un?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención
16)	Nicolás: techo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a M	Participa
17)	M: techo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención de N
18)	Nicolás: ((a Inés)) una María mayor	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a I	Participa
19)	M: y para qué os habéis subido al techo	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve la continuidad de la intervención de Nicolás
20)	Nicolás: <i>eh</i> / porque	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
21)	M: no / para qué para qué / yo no he dicho por qué / sino <u>para qué</u> os habéis subido a un tejado / o a un techo / qué ibais a hacer en el techo	Dep.	F	D	Niega inicio de respuesta y auto-reformula la pregunta focalizada	Promueve reelaboración de la respuesta
22)	Nicolás: tomar el sol	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
23)	M: ¡tomar el sol!	Dep.	F	E	Hetero-repetición admirativa	Solicita confirmación
24)	Nicolás: y en el monte había el agua y no podíamos XXX	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa

25)	Inés: XXX XXX ((pide explicaciones))	Dep.	F	D	Inaudible	Promueve justificación de la información
26)	Miguel: puede haber cobras	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
27)	Nicolás: es que en esa casa / hay agua / y llovía	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa
28)	M: ¿alguien ha oído a Pablo lo que ha dicho?	Nuc.	I	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve la implicación en la actividad y respeto por sus normas
29)	Miguel: ((elevando la voz sobre la de otros niños que hablan al tiempo)) pues también te puedes mojar / también te puedes mojar / a que sí / sí / porque estás fuera de la casa y la lluvia es fuera	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 3 [M - Pablo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
30) M: ((tras un minuto en que varios niños han tratado de intervenir a la vez)) bueno Pablo / tú el fin de semana / dónde has estado	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
31) Pablo: a montar en bici y a tomar un aperitivo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
32) M: ¿qué?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención

33)	Pablo: a montar en bici y a tomar un aperitivo	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
34)	M: y dónde has montado en bici / Miguel está hablando Pablo ya / ¿eh?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada a Pablo y orden a Miguel	Promueve la continuidad de intervención de Pablo e implicación en la actividad y respeto por sus normas
35)	Pablo: en un aperitivo	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
36)	M: pero dónde	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita la continuidad de intervención de Pablo
37)	Pablo: en la calle del aperitivo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
38)	M: y qué aperitivo has tomado	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
39)	Pablo: mejillones	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
40)	M: ¿mejillones? / y qué has bebido / agua	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y nueva pregunta focalizada con aportación de posible respuesta	Facilita la continuidad de la intervención
41)	Pablo: mosto	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
42)	M: mosto / y ¿con quién has ido a montar en bicicleta?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y nueva pregunta focalizada	Acepta la información dada y promueve la continuidad de la intervención
43)	Pablo: con mamá y papá y Coque	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

44)	M: y Coque / y qué le ha pasado a Coque	Dep.	F	D	Pregunta didáctica	Promueve la continuidad de la intervención
45)	Pablo: que se arañó con su bici	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
46)	M: ¿qué?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención
47)	Pablo: que se arañó con su bici	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa

Transcripción del intercambio 4 [M - Ana]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
48)	M: ¿Ana?	Nuc.	I	D	Designación	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
49)	Ana: XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Participa
50)	M: ¿¡que no has salido de casa!?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
51)	Ana: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
52)	M: y lo que me acabas de contar en la escalera cuándo ha pasado	Dep.	F	D	Pregunta focalizada (orientada a la eficacia)	Promueve intervención
53)	Ana: otro fin de semana	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
54)	M: y ¿no ha sido este fin de semana?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta anterior	Solicita confirmación



55)	Ana: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
56)	M: ¿no ha sido el sábado?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta anterior	Solicita confirmación
57)	Ana: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
58)	M: ¿seguro?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Solicita confirmación
59)	Ana: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
60)	M: ¿has estado viernes / desde que has salido del cole / sábado domingo todo el día metida en casa?	Dep.	I	D	Hetero-reformulación de la pregunta cerrada	Solicita confirmación
61)	Ana: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
62)	M: ¿no has salido para nada a la calle?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta cerrada	Solicita confirmación
63)	Miguel: ¿estaba malita?	Inc.	I	D	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
64)	M: mira dice Miguel que si estabas malita	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la intervención de Miguel	Acepta intervención de Miguel y promueve intervención
65)	Ana: ((niega con la cabeza))	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
66)	M: y por qué no has salido de casa	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención
67)	Ana: no	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz	Participa
68)	M: no / pero por qué no has salido de casa / por qué	Dep.	F	D	Negación y auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención

69)	Inés: te habrás quedado dormida	Inc.	I	E	Aporta información explicativa (modalizada) de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
70)	Miguel: te has dormido / tres días	Inc. Dep.	F	E	Aporta información conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa continuando la pauta de Inés
71)	M: un poco extraño eso / ¿eh? / un poco extraño / tres días sin salir de casa	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Cierra intercambio
72)	Miguel: durmiendo	Inc. Dep.	F	D	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
73)	M: durmiendo	Inc. Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención de Miguel
74)	Nicolás: o viendo una peli	Inc.	F	E	Aporta información explicativa alternativa	Participa por iniciativa propia
75)	M: o viendo una peli	Inc. Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención de Nicolás
76)	Miguel: una peli no puede ser / tan larga tan larga de tres días	Inc. Dep.	F	D	Aporta información opuesta	Participa por iniciativa propia y promueve reflexión e intervenciones
77)	M: y qué has hecho en casa Ana	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
78)	Ana: XXX ((inaudible))	Dep.	R	E	Respuesta inaudible	Participa
79)	M: ha estado limpiando / y qué has limpiado	Dep.	F	R D	Hetero-repetición / reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta la intervención y promueve su continuidad
80)	Ana: XXX ((inaudible))	Dep.	R	E	Respuesta inaudible	Participa

81) M: ha estado limpiando la cocina / tres días sin salir de casa porque has estado limpiando la cocina / a mí me suena más raro esto	Dep.	F	R	Hetero-repetición / reformulación asertiva y aporta información metadiscursiva	Valora la intervención
82) Miguel: sí porque / porque / por tres días no puede	Dep.	F	E	Aportación de información complementaria de forma parcialmente eficaz (poco clara) y adecuada	Participa por iniciativa propia
83) Claudia: en un día se lava la cocina / y ya está	Dep.	F	E	Aportación de información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
84) Inés: pero igual la lava XXX grande ((varios intervienen a la vez, M abandona la gestión))	Dep.	I	E	Aporta información explicativa alternativa	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 5 [M - Claudia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
85) M: bueno Claudia / tú que has hecho el fin de semana	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
86) Claudia: he ido de excursión a XXX / a comer a un bar / y he hecho una tarta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

Transcripción del intercambio 6 [M - Sandra]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
87) M: Sandra / ¿tú el fin de semana?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
88) Sandra: los tres días XXX / y un día me he encontrado / andando en bici / a Pedro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
89) M: a qué Pedro / ¿Díez?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
90) Sandra: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
91) M: y qué os habéis dicho / ¿os habéis dicho hola?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada y auto-reformulación en pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención de Sandra
92) Sandra: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
93) M: ¿sí? / y qué te ha dicho Pedro Díez a ti	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
94) Sandra: nada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
95) M: ¿no te ha contestado? / ¿y ha mirado para otro lado?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención
96) Sandra: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
97) M: ya hablaré con Pedro Díez / pero bueno / si nos encontramos en el cole	Dep.	F I	D E	Aporta información conclusiva	Cierra el intercambio
98) Sandra: y Arturo / tiró / su pelota / al agua	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos contexto)	Participa por iniciativa propia

99)	M: Arturo tiró su qué	Inc. Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
100)	Sandra: la pelota al agua	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
101)	M: ¿sí?	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
102)	Sandra: y la cogió su padre	Inc. Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
103)	M: pero qué estabais / ¿en una playa?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
104)	Sandra: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
105)	M: en qué agua	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
106)	Miguel: en el mar	Inc. Dep.	I	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
107)	Inés: no / porque el mar es en la playa	Inc. Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa continuando la iniciativa de Miguel
108)	M: ¿en dónde estabais? / ¿en un río? / ¿había un río? / a qué agua se cayó / ¿eh?	Dep.	F	D	Preguntas cerradas	Facilita la continuidad de la intervención
109)	Sandra: al agua	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherencia) ni adecuada (no pertinente)	Participa
110)	M: ¿pero / era el agua del mar / el agua de un río / el agua de una fuente?	Dep.	F	D	Preguntas cerradas	Facilita la continuidad de la intervención

111)	Claudia: ((a Sandra)) del río ¿no?	Inc. Dep.	F	D	Aporta información explicativa y auto-reformulación interrogativa de forma eficaz y adecuada	Facilita la continuidad de la intervención
112)	M: el agua de un charco / dónde había agua	Dep.	F	D	Pregunta cerrada y pregunta focalizada	Facilita la continuidad de la intervención
113)	Claudia: en un charco	Inc. Dep.	F	D	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Promueve el cierre del intercambio
114)	Sandra: el agua de XXX XXX de la piscina / y en el	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (inaudible) y adecuada	Participa
115)	M: ah era en el agua de una piscina	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
116)	Sandra: y en el / en el corte inglés	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
117)	M: ¿y en el qué?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
118)	Sandra: en el corte inglés	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
119)	M: ah / o sea que también has ido al corte inglés / ¡jolin! / todo lo que has hecho	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva y expresa admiración	Acepta la intervención y cierra el intercambio
120)	Sandra: y he patinado	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
121)	M: y has patinado	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención

122) Claudia: y también he ido yo con mi amiga / eh / a un parque que no conocía	Inc.	I	E	Interviene de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente y no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
123) M: ah (...)	Inc. Dep.	F	R	Expresa comprensión	Cierra el intercambio

Transcripción del intercambio 7 [M - Inés]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
124) M: (...) ¿Inés?	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
125) Inés: que estuve viendo una peli de Micky Mouse que era muy antigua	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
126) M: una peli de Micky Mouse que era muy antigua / cómo de antigua / cuánto de antigua	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
127) Inés: no me acuerdo cuántos años / no me acuerdo / XXX era muy antigua	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
128) M: y cómo la veías tú al ser antigua	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
129) Inés: XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Participa

130)	M: ¿pero era diferente a las de ahora?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención
131)	Inés: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
132)	M: pero en qué	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
133)	Inés: porque porque porque	Dep.	R	E	Inicia respuesta pero vacila	Trata de participar
134)	Claudia: ¿tenía color?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Participa por iniciativa propia y promueve la continuidad de la intervención
135)	Inés: sí / claro no va a tener color / pero es que los coches / tenían ojos y boca	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
136)	M: los coches tenían ojos y boca / pero en las películas Disney / hay muchos coches con ojos y boca	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Promueve la reflexión y la continuidad de la intervención
137)	Inés: ya pero esa era ant / antigua / y y también había a Minnie que estaba rara	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
138)	M: ¿estaba Minnie rara? / ¿qué la pasaba?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
139)	Inés: que / que no se enamoraba de Micky	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
140)	M: que no se enamoraba de Micky / ¿por eso estaba rara?	Dep.	F	D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención



141) Inés: mira / Minnie era antigua que / y de Micky y	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (incompleto) y adecuada	Participa
142) M ((a Nicolás)): ponte aquí / siéntate a ver si paras un poco / porque es que vamos	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

Transcripción del intercambio 8 [M – Marta]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
143) M: y tú Marta qué has hecho el fin de semana / aparte de verme a mí / que me viste	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
144) Marta: ir al museo marítimo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
145) M: °(¡hala!)°	Dep.	F	R	Expresa admiración	Acepta intervención
146) Claudia: entonces qué ha visto	Dep.	F	D	Pregunta focalizada eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve la continuidad de la intervención
147) M: y qué has visto	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Acepta y retoma intervención de Claudia
148) Marta: he visto / peces	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
149) M: peces	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

150)	Inés: claro / qué va a ver	Inc.	F	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia promoviendo la reflexión y reelaboración de la intervención de Marta
151)	M: no va a ver	Inc. Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva de la intervención de Inés	Acepta la intervención de Inés y promueve continuidad de la de Marta
152)	Inés: barcos ooo	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
153)	Marta: he visto un tiburón chiquitín / que había / bebé	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
154)	M: dice Inés que si has ido al museo marítimo que no vas a ver / coches / o aviones / si has ido al marítimo tienes que ver / peces	Inc.	I	E	Hetero-reformulación de la intervención de Inés	Ofrece modelo de discurso y facilita reflexión y continuidad de la intervención de Marta
155)	Nicolás: ni carreteras	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
156)	M: pero qué peces viste / a ver / ¿tiburones?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Facilita continuidad de la intervención
157)	Marta: eeh / una raya	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
158)	M: una raya	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

159)	Nicolás y Miguel: raya raya ((se burlan de la forma de pronunciar la R de Marta)	Inc.	I	E	Hetero-repetición <i>lúdica</i>	Juegan
160)	M: ¿había algún mamífero?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención (orientada hacia contenidos curriculares)
161)	Marta: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
162)	Miguel: ¿uno buceando?	Inc.	I	D	Pregunta cerrada	Participa por iniciativa propia y promueve continuidad de la intervención
163)	Marta: y un buceador / que le dio de comer a los peces / y le vi	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
164)	M: ¿también?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
165)	Marta: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
166)	M: jolin / qué suerte	Dep.	I	E	Expresa admiración	Valora y cierra la intervención
167)	Marta: una piscina con pececitos	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
168)	Pablo: le podía haber / le podía haber mordido un tiburón / a que sí	Inc. Dep.	I	D	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia y promueve intervención

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: Tania inicia la secuencia promoviendo la construcción conjunta del discurso, sin control de turnos (intercambio 2), pero termina por imponer una gestión radial a partir del intercambio 3, aunque observamos una cierta flexibilidad: en el intercambio 4 integra,

o al menos admite en el discurso intervenciones fuera de turno de los niños (63 – 64; 69 – 77), aunque también ignora (82 – 84). Este caso lo sorprendente del relato del fin de semana de Ana puede estar provocando esta flexibilidad. Otra muestra de flexibilización se da en el intercambio 6, en que la maestra permite – aunque no integra - la intervención fuera del turno establecido (106; 107; 111; 113 y 132, momento en que Claudia quisiera continuar su relato del fin de semana). En el intercambio 7, se produce una integración de una intervención fuera de turno, pero es realizada por la niña que tiene en ese momento el turno de palabra, e ignorada por la maestra (134 – 135). Por último, en el intercambio 8, Tania integra las aportaciones de Claudia e Inés (146; 150 – 154), mientras que ignora las de Nicolás (155) y Pablo (168). Por su parte, Marta, en el ejercicio de su turno integra la intervención de Miguel (162 – 163).

Control del grupo: el control resulta de la dinámica planteada, aunque en 142 Tania debe imponerlo, lo que impacta en el desarrollo del discurso puesto que corta la palabra de Inés y cierra el intercambio que ésta protagonizaba.

Presencia constante de la maestra como gestora: la maestra admite la autonomía de los niños en la gestión del discurso, aunque no parece promoverla. Así, se dan ciertos momentos de interacción entre iguales que la maestra permite aunque no decididamente; Así, en el intercambio 2 (25 – 29), la acumulación de intervenciones gestionadas por los niños – y un intento por parte de la maestra de controlarlas en 28 – la lleva finalmente a imponer un orden de tipo radial en el discurso. En el intercambio 4 apoya la interacción entre los iguales a través del recurso al discurso indirecto (64), o mediante la integración de las aportaciones en el discurso (69 – 77), y finalmente termina por abandonar este apoyo (82 – 84). En el intercambio 7 se da otra situación puntual de interacción entre iguales en 134 – 135, que no es apoyada explícitamente por la maestra. Por último, en el intercambio 8, Tania facilita la interacción entre los iguales al integrar aportaciones de Claudia e Inés que van dirigidas a la protagonista del intercambio, Sandra (146; 150 – 154), y se da un momento puntual de interacción directa entre los niños que no es apoyada explícitamente por la maestra (162 – 163).

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: hay una presencia explícita de la lengua oral en la medida en que se están relatando las experiencias del fin de semana, pero la perspectiva didáctica se mantiene en un carácter extensivo. Además, ese relato, que sigue de cerca el modelo de la noticia (intercambio 5), funciona como un pretexto para la intervención, no se marcan las restricciones propias de un género concreto.

La pauta resulta de la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se busca que el discurso infantil se ajuste al modelo adulto en cuanto a la coherencia (23, 60, 71, 154). Además, se observa que hay un control de la veracidad de los relatos de los niños a través de conversaciones con los padres, lo que permite que la maestra demande una información determinada y veraz de los niños (42 - 45).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: la maestra no ofrece modelos, ni reformulaciones destinadas a promover la reflexión metadiscursiva.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: puesto que la maestra dispone ya de bastante información sobre los relatos que desarrollarán los niños. Esta inmediatez es muy evidente en los intercambios 3, 5, pero en otros intercambios aparece una orientación a la experimentación, debida al desajuste entre las expectativas de la maestra y los relatos de los niños (intercambios 2, 4, 69). Por último, en los intercambios 7 y 8 la maestra parte de las aportaciones inmediatas que consigue de las niñas para abrir un grado de experimentación, que en 161 viene dado por la voluntad de combinar las experiencias infantiles con los aprendizajes escolares.

La maestra se muestra como receptora: busca el logro de la eficacia y adecuación comunicativas y la progresión del discurso, pero no interviene para que los niños tomen conciencia de su propio desempeño.

**Secuencia 3: MES DE ABRIL. (Intercambios 9 - 12)**

Transcripción del intercambio 9 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
169) M: bueno / habéis hecho los deberes / el fin de semana o no	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve implicación en la actividad
170) Varios: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
171) Miguel: le mordió un tiburón	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
172) M: ¿sí? / bueno / voy a ver yo si habéis hecho los deberes / en lo que voy a buscar	Inc. Dep.	F I	R E	Hetero-reformulación interrogativa y aportación de información complementaria	Acepta la intervención de Miguel y promueve implicación en la actividad
173) Miguel: yo / sí / me ha comprado mi madre / el power ranger amarillo que tenía Manu	Inc. Dep.	R I	E	Interviene de forma eficaz (pequeñísima incorrección formal) pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
174) M: <i>aha</i> / bueno / en lo que yo preparooo	Inc. Dep.	F I	R E	Expresión de acuerdo y aportación de información complementaria	Acepta la intervención de Miguel y promueve implicación en la actividad
175) Miguel: pero no me lo podía regalar y entonces me lo ha comprado mi madre / porque ahora tenía mi hermano mucho / y entonces yo puedo tener dos regalos	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia

176) M: vale / yo voy a buscar vuestras carpetas del fin de semana / eh / buscáis vuestro nombre y / ¿dónde se pone el nombre cuando lo habéis encontrado?	Inc. Dep.	F I	R E	Expresión de acuerdo y aportación de información complementaria	Acepta la intervención de Miguel y promueve implicación en la acción
177) Varios: ((señalan a la pizarra))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participan
178) M: y luego otra cosa / el viernes fue el último día de clase de el mes de qué / en qué mes estábamos	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención (orientada hacia contenidos curriculares)
179) Miguel: en el prota de Nicolás	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incorrecta) y adecuada	Participa
180) Claudia: abril	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
181) M: abril	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención de Claudia
182) Claudia: mayo es ahora / y mañana cumple mi papá cuarenta	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
183) M: cuarenta / tu padre mañana / meca	Dep.	F	R	Hetero-reformulación exclamativa	Acepta intervención de Claudia
184) Inés: y la abuela Ascensión está cumpliendo para atrás	Inc.	I	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (incoherente) y adecuada	Participa por iniciativa propia
185) M: ¿tu abuela Ascensión está cumpliendo para atrás? / ¿cómo es eso?	Inc. Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Solicita confirmación y promueve continuidad de la intervención
186) Inés: está cumpliendo menos años	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
187) M: ¿cumple menos años tu abuela Ascensión? / ¿por qué?	Inc. Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención de Inés
188) Inés: porque ya ten / ya tenía mil	Inc. Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (incoherente) y adecuada	Participa

189)	M: ya había llegado a mil / ¿hay algún ser humano que pueda vivir mil años?	Inc. Dep.	F	D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención de Inés (orientada a contenidos curriculares)
190)	Inés: no / que me he equivocado	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
191)	M: ah / había llegado a qué	Inc. Dep.	F	D	Expresión de acuerdo y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención de Inés
192)	Inés: XXX	Inc. Dep.	R	E	Inaudible	Participa
193)	M: ¿a ochenta o así?	Inc. Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Facilita continuidad de la intervención de Inés
194)	Inés: a ochenta	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
195)	M: ¿o cien?	Inc. Dep.	F	D	Pregunta alternativa cerrada	Facilita continuidad de la intervención de Inés
196)	Inés: sí	Inc. Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no clara) y adecuada	Participa
197)	M: ¿sí? / ¿segura? / siéntate bien	Inc. Dep.	F I	D D	Hetero-reformulación interrogativa, pregunta cerrada y orden directa	Promueve la reflexión y el respeto por las normas de la actividad
198)	Inés: me lo ha dicho en el coche	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
199)	M: bueno / entonces	Inc. Dep.	F	R	Expresión de acuerdo	Acepta intervención de Inés



200)	Marta: pues mi mamá / cumple el día de los Reyes	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
201)	M: el día de Reyes es el cumple de tu mamá	Inc. Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta la intervención de Marta y ofrece modelo alternativo de discurso
202)	Marta: sí	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
203)	Inés: pues falta muchísimo	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 10 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
204) M: bueno pues ahora / en lo que yo voy a buscar la carpeta de fin de semana / lo dicho / el viernes era el último día de clase del mes de ¿qué?	Nuc.	I	D	Aporta información complementaria y dirige pregunta focalizada al grupo	Promueve intervenciones pautadas
205) Varios: abril	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

206)	M: oye siéntate ((a Pablo)) / y hemos empezado un mes nuevo que se llama	Inc. Dep.	F	D	Orden a Pablo y nueva pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas e intervenciones
207)	Miguel: Julio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada pero no válida (identificación incorrecta)	Participa
208)	M: después de abril / cuál era	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita intervención
209)	Varios: mayo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
210)	M: ¿cómo se escribirá mayo?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones (orientadas a contenidos curriculares)
211)	Marta: eme a y griega y o	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
212)	M: mayo muy bien (..)	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, expresión de acuerdo	Cierra intervenciones

Transcripción del intercambio 11 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
213) M: (...) ahora cada uno va a decir una cosa que ha pasado en el mes de abril / de lo que nos acordemos del mes de abril / yo lo voy a registrar y lo ponemos en un XXX	Nuc.	I	D	Propone	Promueve intervenciones pautadas
214) Claudia: ha hecho sol y ha llovido	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa

215)	M: dice Claudia que ha hecho sol y ha llovido / ¿Sandra? / ¿alguna cosita de abril? / ¿Irene?	Dep.	F I	R D	Hetero-reformulación asertiva y designa, pregunta focalizada y designa	Promueve intervenciones pautadas
216)	Inés: que / que	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
217)	Claudia ((a Nicolás)): que a ver si paras / pareces una lagartija	Inc.	I	D	Ordena	Participa por iniciativa propia y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
218)	M: scch / ¿Inés?	Dep.	F	D	Designa a Inés	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y continuidad intervención
219)	Inés: un día granizó un poco	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
220)	M: un día granizó un poco / ¿Marta?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y designación	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
221)	Marta: que mi casa ha estado en obras	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
222)	M: mi casa ha estado en obras / ¿Miguel? / ¿en abril? / ¿alguna cosita de abril que te recuerdes?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y designación, y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
223)	Miguel: que es mi / que es el cumple de mi hermano	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
224)	M: no / el cumple de tu hermano es hoy / y hoy hemos dicho que ha empezado un mes nuevo / eh Pablo / siéntate hacia atrás por favor	Dep.	F	E D	Aporta información opuesta	Promueve búsqueda de una aportación alternativa y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
225)	Miguel: abril ((ríe))	Dep.	I	E	Aporta información consabida	Juega
226)	M: Nicolás / qué ha pasado en abril muy importante para ti	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

227)	Nicolás: que / que / que XXX / y están arreglando una casa al lado de la mía	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
228)	M: ¿y a ti qué te he pasado en el mes de abril? / ¿en el cole tú qué has sido en el mes de abril?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita intervención alternativa
229)	Claudia: hemos ido de excursión	Inc.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
230)	M: ya / pero que has sido tú / la semana pasada tú que has sido	Dep.	F	R D	Expresión de acuerdo y auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita intervención alternativa
231)	Nicolás: al museo de dinosaurios	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
232)	M: eh / ¿quién ha sido prota en el mes de abril?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones alternativas
233)	Ana: ((señala a Nicolás))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
234)	Inés y Ana: Diego	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
235)	M: y quién más / quién más ha sido prota en el mes de abril	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones alternativas
236)	Marta: yo	Dep.	R	E	Intervención eficaz y adecuada	Participa
237)	M: Marta y Nicolás / Marta y Nicolás han sido protas en abril	Dep.	F	E	Hetero-reformulación de la información aportada por los niños	Acepta las intervenciones
238)	Inés: y Diego	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia

239)	M: ¿qué hemos celebrado en la escuela en el mes de abril?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada dirigida al grupo	Promueve intervenciones pautadas
240)	Inés: el cumple de Marta y de Nicolás	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
241)	M: el cumple de Marta y de Nicolás / ¿qué más hemos celebrado? / que hemos hecho una cosa especial para ese día / y la hemos llevado a casa	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervenciones alternativas
242)	Inés: el día de la madre	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
243)	Marta: el regalo del día de la madre	Dep.	R	E	Hetero-reformulación de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
244)	M: eso ha sido ayer / y han venidooo / y hemos traído de casa cuentos / ha venido un chico a contarnos un cuento	Dep.	F	R D	Aporta información complementaria	Promueve reflexión e intervenciones
245)	Claudia: han venido poetas / y nos han hecho un / un teatro	Dep.	R	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y adecuada	Participa
246)	M: y qué hemos celebrado / porque qué estábamos celebrando	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión e intervenciones
247)	Marta: el día del libro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
248)	M: ¿y por qué se celebra el día del libro el 23 de abril? / ¿quién se murió ese día hace muchos años?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión e intervenciones(orientadas a contenidos curriculares)
249)	Claudia: no nos acordamos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
250)	M: ¿eh? / qué había escrito	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión e intervenciones (orientadas a contenidos curriculares)

251) Inés: poeta / eh / José Hierro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada pero no válida (identificación incorrecta)	Participa
252) M: nooo / nooo	Dep.	F	R	Niega información precedente	Rechaza respuesta
253) Miguel: Rafael Alberti	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada pero no válida (identificación incorrecta)	Participa
254) M: no / ésos son los poetas / no / Miguel / de / ay que no se acuerdaaan / bueno bueno / tenéis que preguntar en casa hoy / y mañana nos lo decís	Dep.	F	R	Niega y propone	Rechaza respuestas y promueve acción

Transcripción del intercambio 12 [M – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
255) M: ahora todos / vais buscando vuestro nombre y lo ponéis en su sitio / y id también buscando / ((todos se acercan a coger las tarjetas con sus nombres)) / no no / todos allí / como siempre / que los voy a poner yo en el centro / todos allí / y ponemos la fecha	Nuc.	I	E	Propone acción	Promueve acción (orientada a la lectura – reconocimiento del nombre)
256) ((los niños seleccionan las tarjetas con la referencia al día, el mes y el año, con la ayuda de la maestra))	Dep.	R	E	Acción esperada	Participan

257) M: (...) está recogiendo muy bien / está recogiendo muchísimo Ana / muy bien / volvemos a la asamblea / volvemos a la asamblea y ya terminamos / ¿vale?	Nuc.	I	E	Propone vuelta a la Asamblea	Promueve implicación
258) M: ((se vuelven a sentar)) bueno / leemos entre todos / entre todos la fecha / hoy el día de la semana es /	Nuc.	I	D	Ordena (modulación)	Promueve acción
259) Todos: lunes	Dep.	R	E	Lectura eficaz y adecuada	Participan
260) M: lunes / el día del mes / día tres	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad
261) Todos: tres	Dep.	R	E	Lectura eficaz y adecuada	Participan
262) M: / del mes de	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita continuidad
263) Todos: mayo	Dep.	R	E	Lectura eficaz y adecuada	Participan
264) M: mayo de	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita continuidad
265) Todos: 2004	Dep.	R	E	Lectura eficaz y adecuada	Participan
266) M: y en nuestra clase / de los policías estamos	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita continuidad
267) Todos: Claudia / Inés / Marta / Pablo / Ana / Tania / Sandra / Nicolás / y Miguel	Dep.	R	E	Lectura eficaz y adecuada	Participan
268) ((interrupción porque se incorpora *Elena))					
269) M: bueno / pues ahora / qué día era hoy / Pablo / díselo a Elena /	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita continuidad
270) Pablo: ((todos le acompañan a coro)) lunes tres de mayo del dos mil cuatro	Dep.	R	E	Lectura eficaz y adecuada	Participan
271) Marta: lunes tres de mayo del dos mil cuatro	Dep.	R	E	Lectura eficaz y adecuada	Participa

272) M: bueno / el que tenga su carpeta la recoge / el que tenga su carpeta /	Dep.	I	D	Propone	Cierra asamblea
---	------	---	---	---------	-----------------

### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 3:

#### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: Tania busca la construcción conjunta del discurso; sólo advertimos en el Intercambio 11 una tendencia hacia una organización radial (213 - 227) que finalmente se desdibuja.

Control del grupo: el control resulta de la dinámica planteada. Sin embargo, Claudia en 217 ejerce control sobre el comportamiento de Nicolás, mostrando que ha interiorizado un control que normalmente ejerce la maestra.

Presencia constante de la maestra como gestora: no hay presencia de la interacción entre iguales; todas las intervenciones de los niños tienen a la maestra como receptora principal.

#### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la presencia de la lengua oral es al inicio implícita; a continuación se objetiva, puesto que surge la dinámica de la noticia en el intercambio 9, y también en el 11 en que los niños apuntan algún hecho relevante que haya tenido lugar en el mes que acaban de cerrar.

La pauta resulta de la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: es importante la negación que la maestra hace de un posible coherencia figurada en el discurso de Inés (184 – 199), que rechaza frontalmente.



**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: la maestra no ofrece modelos, ni da relevancia al hecho de que van a escribir en el Intercambio 11.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: sólo se abre el discurso de los niños hacia la experimentación en la búsqueda de coherencia (184 – 199) o de la explicitación de aprendizajes escolares, como la localización de la fecha en el Intercambio 10.

La maestra se muestra como receptora: busca el logro de la eficacia y adecuación comunicativas, la progresión del discurso y la explicitación de aprendizajes, pero no interviene para que los niños tomen conciencia de su propio desempeño comunicativo.

**DATOS ANALIZADOS**  
**CASO 3: ENTREVISTA**

**ENTREVISTA CASO 3 (Luisa y Carmen)**

Secuencia 1: Aproximación general al tema	
Transcripción	Interpretación
<p><b>primero tenía / un par de preguntas bastante generales / la primera de ellas / que / si tendríais algún interés específico / en en alguna dimensión de / la lengua / si os interesa más por ejemplo / la lengua escrita / o la lengua oral / ooo / la capacidad de los niños de / expresarse correctamente con un desconocido / cualquier aspecto de la lengua / que os resulte... / específicamente interesante / o especialmente interesante</b></p> <p>Carmen: yo creo que todos</p> <p>Luisa: yo creo que todos / pero precisamente por las características de lo que / lo que de lo que recibimos / lo que para mí / eeh / una prioridad importante / es la comunica / o sea / que la lengua sirva como vehículo de comunicación / porque cuando nos llegan / a veces la lengua no es el vehículo de comunicación / sino es el gesto ooo / entonces / sí que / sí que es cierto que potenciamos todo / sí que damos importancia a todo ¿no? / pero / igual / la primera es esa / porque... / no / pero vamos / no / sin descartar a las otras / vaya</p> <p><b>eeeh / después / hay muchísimos estudios / y muchaaas / cosas escritas / sobre el papel de la familia en el desarrollo del lenguaje de los niños / pero / por lo que respecta a la escuela / cuál creéis que es el papel / que tiene la escuela / la función específica que tiene la escuela en eso / en el aprendizaje de la lengua / de la comunicación</b></p> <p>Luisa: °(hablas tú o hablo yo / mmh / hablo yo y luego hablas tú)°</p> <p>Carmen: sí</p> <p>Luisa: vamos a ver / para mí / eeh / la familia es fundamental / porque el niño desde que nace está con ellos ¿no? / pero también la escuela / es muy importante / porque además los niños pasan mucho tiempo con nosotros / y yo creo / que la escuela / tendría que ser / compensadora de las / de las / de las deficiencias / no todos los niños / traen / el mismo nivel de / de deee / de lenguaje ¿no? / muchas veces es por / bueno / pues por las características de la familia / y otros por las características personales / pero la escuela sí que tendría que ser / ser un un / un lugar / dondeee / enriqueciera / ese lenguaje que los niños traen / porque hay niños que / en muchas ocasiones no traen mejor lenguaje / porque los padres tampoco</p>	<p><b>Requerimiento de información</b></p> <p>Carmen apunta rápidamente que todos los aspectos de la lengua son importantes. Luisa apoya mediante repetición el planteamiento de su compañera señalando la prioridad de una visión comunicativa de la lengua, que justifica mediante la alusión a casos de niños que no recurren a la lengua para comunicarse, sino que se mantienen en conductas más físicas. Luisa apunta prioridad por la práctica lingüística en su perspectiva comunicativa, pero sin renunciar a un interés global por la lengua (<i>yo creo que todos</i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa utiliza el condicional para expresar que considera deseable para la escuela, y por tanto, no real, la función de compensadora de las deficiencias que puedan darse en las familias. También apunta como deseable el que la escuela sea un contexto de enriquecimiento lingüístico, aludiendo a las diferencias individuales que existen en el capital lingüístico que los niños llevan a la escuela.</p> <p>Carmen complementa aludiendo a la función que la escuela cumple como espacio para la socialización que al ofrecer nuevas oportunidades de comunicación es motivadora para los niños, por lo que favorece el desarrollo del lenguaje.</p> <p>Se desprende una concepción comunicativa de la lengua, así como una visión del aprendizaje lingüístico propia del constructivismo social.</p>

<p>tienen / un / unas posibilidades de de / de utilizarlo↑ / o por carencias distintas ¿no?</p> <p>Carmen: yo creo / que es importante también / el papel de laaa / socialización / en el lenguaje / eill / hay muchos que / es la primera vez que toman contacto con / niños de su edad↑ / y el comunicarse / y el hablar al mismo nivel↑ / yyy todo esto pues potencia / enormemente / las ganas de comunicarse↑ / y deee / y favorece el desarrollo / del del lenguaje</p> <p><b>o sea / compensar por un lado↑ / y también esaaa / posibilidad de / relacionarse</b></p> <p>Luisa: socializar</p> <p><b>con / con iguales↑ /</b></p> <p>Luisa: sí</p> <p><b>y con otros adultos</b></p> <p>Luisa: sí / eso es / sí</p> <p>Carmen: <i>mmmh</i> ((asintiendo))</p>	<p><b>Cooperación para confirmar la interpretación</b></p> <p>Luisa, haciendo suya la palabra de Carmen, subraya la importancia de la socialización, y confirma las alusiones a la socialización con iguales y otros adultos . Se desprende que consideran que la escuela es un contexto rico para la interacción y socialización que genera aprendizaje lingüístico.</p>
--	---

Secuencia 2: Proyectos de Trabajo en la actividad del aula	
Transcripción	Interpretación
<p><b>mmh / muy bien / eeh / ahora hablaba / tengo unas preguntas / relacionadas con / con lo que es la metodología de Proyectos de Trabajo / la primera / la más obvia↑ / eeh / brevemente↑ / ¿cuáles son las razones / que os han llevado aaa / a decidiros por este tipo de metodología / de Proyectos de Trabajo?</b></p> <p>Luisa: °(vamos a ver)° / teníamos una↑ / las razones / para decírtelo de forma muy gráfica / ((a Carmen)) ¿te acuerdas aquél / aquélla... / bueno / aparte de por el planteamiento ¿no? / pero teníamos unnn / una gráfica / que era muyyy / como muy visual / paraaa /</p> <p>Carmen: / del proceso de / de XXX</p> <p>Luisa: / de la diferencia que había / entre un Proyecto de trabajo y unaaa</p> <p>Carmen: / unidad</p> <p>Luisa: y una unidad didáctica ¿no? / entonces / primero↑ / porque / parte de los</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Negocian la respuesta aludiendo a un conocimiento común muy estructurado, la diferencia que existe en cuanto al potencial de aprendizaje a partir de la comparación entre una Unidad Didáctica y un Proyecto de Trabajo. Así, responden complementándose con una exposición estructurada de las características de los Proyectos de Trabajo, que plantean como ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tienen en cuenta los intereses del niño (<i>parte de los intereses del crío / eso es fundamental</i>)</li> <li>- posibilitan un aprendizaje significativo (<i>lo que aprenden ↑ / lo aprenden cooon sen / con sentido ↑</i>), es más el conocer se convierte en actividad significativa (<i>lo que ellos han investigado ↑ / lo que han trabajado ↑ (...)</i> aunque haya sido menos / eeh / cantidad ↑ / al final / les queda muchísimo / más / lo interiorizan más / esa información ↑ / que cualquier cosa que tú les / les des). Implícitamente alude a la crítica que se podía realizar a la metodología – (<i>aunque haya sido menos cantidad</i>), pero la invalida frente al peso de la mayor calidad de los aprendizajes (<i>al final les queda muchísimo más</i>).</li> </ul>

<p>intereses del crío / eso es fundamental / eeh</p> <p>Carmen: / porque lo que aprenden / lo aprenden coon sen / con sentido / y realmente lo aprenden / porque comprobamos</p> <p>Luisa: / sí</p> <p>Carmen: / a lo largo del tiempo / lo que han retenido / pues de / una cosa que hemos trabajado / y vemos / que la información que les das túú / eeh / oralmente / pues bueno / lees / eeh / en cierta manera / pues la olvidan / sin embargo lo que ellos han investigado / lo que han / trabajado / aunque haya sido menos / eeh / cantidad / al final / les queda muchísimo / más / lo interiorizan más / esa información / que cualquier cosa que tú les / les des</p> <p>Luisa: por supuesto que además desarrollan mayor / <u>creemos</u> que desarrollan mayor número de capacidades con un Proyecto ¿no? / que con una unidad / o con otro planteamiento / que es realmente globalizador / porque en un Proyecto / no vas aaa / a cosas / concretas / sino que hay partee / mmh / depende de / de cómo vaya / pues / así va generando / continuamente / eeh / información y más necesidad / o / información / y y no solamente información / sino experiencias / o o o</p> <p>Carmen: también es mucho más / eeh / profundizas mucho más en aspectos / que en las unidades didácticas igual te pasan desapercibidos</p> <p>Luisa: / mmh (asiente)</p> <p><b>centrarse más en ellos / y XXX</b></p> <p>Luisa: eso es</p> <p>Carmen: y sobre todo que es más acti / al ser más activo / pues / lo que promueves es que / el s / eel aprendizaje sea significativo</p> <p><b>mmh / vale / yyy / ¿cuál creéis que es la diferencia principal / entre la metodología de Proyectos de Trabajo / y el trabajo por centros de interés / que hay algunas veces que se / confunde</b></p> <p>Luisa: mmh / pensamos sobre todo / que el Proyecto parte del niño y de las / y de los intereses del crío / yyy y en la / en la unidad deee / el centro de interés / o lo que sea / parten más / eeh / de la propuesta que el maestro quiera hacer en ese momento ¿no? / entonces / mmh / no sé</p> <p><b>XXX (4 seg.) / en el momento que unooo / parte del maestro / y otro parte del niño...</b></p> <p>Luisa: eso es</p> <p><b>Yaaa / ya se ve la diferencia / eeh / ¿qué funciones cumple la comunicación / durante el desarrollo de</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permiten la consecución de más capacidades y globalización de los aprendizajes: se implican en este planteamiento aunque no lo consideran totalmente comprobado (<u>creemos que desarrollan mayor número de capacidades con un Proyecto ¿no?</u>) y lo justifican desde la constatación de que se consigue realmente la globalización (<u>es realmente globalizador / porque en un Proyecto / no vas aaa / a cosas / concretas / sino que hay partee / mmh / depende de / de cómo vaya / pues / así va generando / continuamente</u>).</li> <li>- Establecen una unión entre contenidos y procedimientos (<u>información y más necesidad / o o / información / y y no solamente información / sino experiencias</u>).</li> <li>- Posibilitan profundizar en muchos aspectos (<u>profundizas mucho más en aspectos / que en las unidades didácticas igual te pasan desapercibidos</u>), se desprende que porque cobran sentido en su contexto, pero no lo mencionan.</li> </ul> <p>De toda su argumentación se desprende que han asumido la filosofía de los Proyectos de Trabajo; no mencionan disciplinas curriculares, sino generación de aprendizajes desde la actividad significativa de conocer.</p> <p><b>Cooperación para estimular más información</b></p> <p>Luisa confirma, y Carmen añade algo más: la importancia de la actividad para garantizar la significatividad del aprendizaje.</p> <p><b>Requerimiento de información</b></p> <p>Luisa responde de forma contundente: el protagonismo del niño y sus intereses frente a planteamientos que son planteados por el docente.</p> <p><b>Cooperación para confirmar interpretación</b></p> <p>Confirma</p>
---	--

<p><b>un Proyecto de Trabajo? / quiero decir con esto queee / qué tipo de comunicación se promueve↑ / ooo / para qué utilizan el lenguaje los niños↑...</b></p> <p>Luisa: pues desde paraaa / para poner en común lo que quieren / en principio↑ / o qué quieren hacer / bueno / los niños o los adultos / porque quiero decir / en un Proyecto↑ / tampoco es que sean los niños <u>solos</u> / o sea / eeh / estamos <u>todos</u> / aprendiendo juntos ¿no? / y de hecho / descubres / cada día↑ / queee / mmh / sabemos muchísimas / o sea que <u>aprendemos</u> muchísimo con ellos↓ / y eso también le da la riqueza ¿no? / de que / vas aprendiendo <u>junto</u> a ellos ¿no?</p> <p>Carmen: que recurren a muchísimas fuentes↑ / para buscar suuu información↑ / que recurren desde periódicos↑ / hastaaa los abuelos↑ / hastaaa la familia↑ / al ordenador↑ / buscan por Internet↑ / o sea</p> <p>Luisa: genera actividad mental / que es lo queee vemos / que / bueno pues que / que no es la actividad / solamenteee del cuerpo / sino que es / que es cuando trabaja la mente / cuando / ellos están / aprendiendo no?</p> <p><b>Entonces / claro / hablan con personas ajenas↑ / tienen queee</b></p> <p>Luisa: / el lenguaje es fundamental es</p> <p>Carmen: / mmh / leer ↑</p> <p>Luisa: / sí / eso es / eso es / eso es / es aah / hacer mensajes↑ / incluso / bueno ahora / tenemos por aquí lo que has visto / bueno / pues como estamos con lo de los castillos↑ / el otro día les / dimos una hoja a las familias↑ / porque como estamos en / investigando / y lo de los escudos es algo que les llama mucho la atención↑ / y bueno estamos viendo / que no lo hemos visto más que así por encima / cosas / <u>preciosas</u> / cómo los padres se hannn / se hannn / enrollado con ellos↑ / y desde los escudos / que se han conectado a Internet y han sacado / el escudo real↑ / hasta el escudooo / que se han imaginado ellos↑ / y y bueno / a mí este es el más simple↑ / y el que quizá pues oye si looo / si lo cuenta unnn / uno experto en heráldica / dice que esto no vale para nada / pero cómo lo ha contado el crío / cuando ha venido con su madre / o sea / les dimos la posibilidad ¿no? / entonces / este crío / lo que nos ha contado / que / los padres pensaban que eso era algo / queee / que no valía el hacer cosas maravillosas ¿no? / sino que tenía que tener sentido↓ / y cómo nos ha contado el crío / que esto era↑ / eeh</p> <p>Carmen: / su padre</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa considera que la comunicación es multifuncional en el desarrollo de un Proyecto (<i>desde para...</i>), pero se detiene en la primera de ellas: poner en común de lo que se va a hacer. Es importante que se sitúan en igualdad de condiciones a adultos y niños (<i>los niños o los adultos / porque quiero decir / en un Proyecto ↑ / tampoco es que sean los niños solos / o sea / eeh / estamos todos / aprendiendo juntos ¿no?</i>) en un modelo claro de constructivismo social transformador (<i>eso también le da la riqueza, ¿no?</i>).</p> <p>Carmen aporta una nueva función: la búsqueda de información, y valora por igual lo escrito, lo oral o lo multimedia (<i>recurren desde periódicos ↑ / hastaaa los abuelos ↑ / hastaaa la familia ↑ / al ordenador ↑ / buscan por Internet ↑</i>).</p> <p>Luisa apunta al respecto que esto genera actividad mental, además de física (<i>no es la actividad / solamenteee del cuerpo / sino que es / que es cuando trabaja la mente / cuando / ellos están / aprendiendo no?</i>).</p> <p><b>Cooperación para confirmación</b></p> <p>Ambas confirman subrayando el peso de la comunicación en el desarrollo de los Proyectos</p> <p><b>Cooperación para estímulo de mayor precisión en la respuesta</b></p> <p>Luisa alude a la comunicación con las familias a través de mensajes para la implicación familiar en los procesos de enseñanza y aprendizaje que genera el Proyecto.</p> <p>Apuntan un ejemplo que permite observar el valor que conceden al Proyecto como generador de aprendizaje adecuado a las posibilidades del niño y por tanto significativo (<i>quizá pues oye si looo / si lo cuenta unnn / uno experto en heráldica / dice que esto no vale para nada / pero cómo lo ha contado el crío (... ) cómo se han buscado algo / para ellos significativo / como es el árbol ↑</i>), y cómo este potencial se despliega si el docente lo permite (<i>les dimos la posibilidad, ¿no?</i>).</p>
--	---

<p>Luisa: / era su padre / esta era su madre↑ / y estos eran su hermano y él          ((risas))          ((muestra un escudo hecho de cartón en el que hay dibujos claramente infantiles de dos árboles en la parte superior y dos manzanas en la parte inferior))          entonces / cómo se han buscado algo / para ellos significativo / como es el árbol↑ / ¿eh?          Carmen: es su familia / y <u>realmente</u> es el escudo de su familia↑          Luisa: eso es / y entonces / bueno / cómo han hecho↑          Carmen: el árbol simboliza / a los padres↑          Luisa: / eso es          Carmen: / y las manzanas aaa / a los hijos          Luisa: entonces bueno / pues una cosa tan simple / y luego ha habido otros / que han hecho↑ / pues por ahí ya ves / maravillas ¿no? / entonces eso / desde / desdeee / escribir mensajes↑ / hastaaa / eeh / traer historias↑ / el otro día uno se ha ido aaa / a ver eeel / eeh / estee festival que ha habido en Cáceres / el WOMAD / no sé si...  <b>ah sí / de música</b>          bueno pues / ha ido↑ / pero no es solamente de música / o sea / es un festival <u>intercultural</u> yyy / bueno / pues / han ido con los padres / y nos ha venido hoy contando toda él esa historia / entonces claro / los padres han aprovechado / yo no sé si pensarían ir o no / pues / han estado viendo castillos / o sea toda la riqueza que trae eso↑ / que / bueno pues ahí estamos ahora tirando a a ver que / qué cuenta / porque claro / hoy venía un poco empachado el pobre / porque ha visto tantas cosas que se atropellaba ((riendo )) / pero bueno / ese tipo de cosas  <b>eeh / ¿cómooo / cómo es la comunicación entre la maestra / o las maestras en vuestro caso↑ / y el grupo? / ¿es... / fácil que se establezca esa comunicación? / ¿hay que seguir algún tipo de estrategia?</b>          Luisa: yo creo que es natural / no es ni fácil ni difícil↑ / es como la vida↑ / entonces / a veces / eh / es muy fácil↑ / otras veces... / depende deee / del momento↑ / y deee / a veces / pues a lo mejor / no sé / si hay un crío que viene con un conflicto gordo↑ / o que viene muyyy / o que tiene algún problema↑ / pues a veces / tienes que buscar estrategias↑ / para llegar a ver el porqué ese crío no puede hablar↑ / o o no quiere hablar ¿no? / pero / normalmente es natural↑ / pues como la vida ¿no? / en unas ocasiones... / normalmente es fácil↑ / porque no hayyy↓ / pero bueno / pues / a veces es difícil↑ / porque tenemos / estoy a / acordándome</p>	<p>Exponen el trabajo del niño</p> <p>Luisa retoma el hilo de la respuesta a la pregunta, apuntando el valor de las vivencias infantiles como resortes para el aprendizaje a través de la comunicación (<i>traer historias↑ / el otro día uno se ha ido aaa / a ver eeel / eeh / estee festival que ha habido en Cáceres / el WOMAD</i>) y, por último, insiste en la función que el docente tiene para gestionar ese potencial a través de la comunicación (<i>bueno pues ahí estamos ahora tirando a a ver que / qué cuenta</i>). Se desprende que utilizan el concepto de “riqueza” de la comunicación en el sentido de establecer una comunicación significativa para los niños, al tiempo que exigente (<i>ha visto tantas cosas que se atropellaba</i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa responde con claridad y concisión que la comunicación es un hecho natural que hay que gestionar, pero no se puede planificar ni prever su desarrollo, de modo que no se puede calificar como dificultoso o sencillo (<i>yo creo que es natural / no es ni fácil ni difícil↑ / es como la vida↑</i>). La idea de aplicar estrategias, que identifica con una intervención más consciente, le parece adecuada cuando se detecta algún conflicto, es decir, cuando no hay naturalidad (<i>pero / normalmente es natural↑ / pues como la vida ¿no?</i>).</p> <p>Alude a un caso concreto que ejemplifica la idea de esta excepcionalidad (<i>bueno pues / cuando hay un caso</i></p>
--	---

<p>de O. / ¿no? ((risas))                  ((aporta información personal sobre el niño))                  yyy la capacidad de comunicación del niño↑ / es es la física ¿no? / el golpe↓ / entonces con ese crío↑ / sí queee / bueno pues / cuando hay un caso así↑ / <i>mmh</i> / esp / especial↑ / porque es especial↑ / pues lo que hacemos↑ / la posibilidad que tenemos de estar las tres↑ / pues eso / a veces / un crío / se vuelca más en una que en otra↑ / o unaaa / encuentra un recurso que la otra no ha probado / y y / entonces nos lo transmitimos ¿no? / pero habitualmente es eso / es / es la vida / eso es↓</p> <p><b>y ¿entre los niños? / cómo funciona / la comunicación entre ellos</b></p> <p>Luisa: pues también según el estadio que estén ¿no?</p> <p>Carmen: sí / <i>mmh</i> /</p> <p>Luisa: / <i>eeh</i> / este O. / utiliza el lenguaje no verbal↑ / o seaaa <i>clock</i> ((risas)) yyy <i>poc poc poc</i> / el gestual↑ / más que el verbal / el gestual↓ / y / pero entre ellos es / también / bueno / pues ya lo vas a ver tú ¿no? / que / normalmente no hayyy / no hay esas historias de siiii / somos pequeños / o somos mayores / aquí todos estamos juntos↑ / cada uno / tieneee / <i>eeh</i> / la riqueza que tiene↑ / y lo que sí es cierto es queee / el tenerlos juntos↑ / que todos somos iguales pero todos somos diferentes / también te permite que / haya / un una / unaaa / incluso un / un valo / <i>eeh</i> / un <u>valorar</u> / a los diferentes ¿no? / porque a veces / incluso a los chiquitines igual tú no les entiendes↑ / y ellos sí</p> <p>Carmen: y hay uno que sí que les entiende</p> <p>Luisa: y hay uno que / y / y / te lo traduce ¿no?</p> <p><b>ese papel / eso es muy interesante</b></p> <p>Carmen: <i>mmh</i> ((asiente))</p> <p>Luisa: eso es / muy bueno ¿no?</p> <p>yyy / <b>¿qué valor concedéis a este tipo de comunicación? quiero decir / el hecho de queee / sea la maestra la que hable con ellos↑ / o dirija la cuestión↑ / o que sean ellos también / een grupo / los queee / se comuniquen / y actúen / a través de esa / comunicación↑ / qué valor / <i>mmh</i> / concedéis a la comunicación maestra grupo↑ / o maestras grupo↑ / o a la comunicación que se establece entre los niños↓</b></p> <p>Carmen: pues yo desde luego / la comunicación que se establece entre ellos es / <i>fff vital</i>↓ / porqueee al final es los queee / se transmiten / todaaa / lo que / interpretan algunos↑ / se lo transmiten a otros↑ / y hay</p>	<p>así↑ / <i>mmh</i> / esp / especial↑ / porque es especial↑) y señala que el hecho de que trabajen tres maestras en la misma aula favorece una resolución más natural de estos casos (<i>un crío / se vuelca más en una que en otra↑ / o unaaa / encuentra un recurso que la otra no ha probado / y y / entonces nos lo transmitimos ¿no?</i>) aunque subraya que la naturalidad es lo que prima (<i>pero habitualmente es eso / es / es la vida / eso es</i>↓).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa considera que la evolución de la capacidad de comunicación infantil es determinante para explicar la naturaleza de la comunicación entre los niños. Carmen corrobora, y Luisa continúa su explicación apuntando que se pasa de una comunicación física y gestual a la capacidad de manejo del lenguaje, pero inmediatamente expone un razonamiento propio del constructivismo social, intensificado por el hecho de que organizan el aula de forma unitaria: los niños de entre 3 y 5 años trabajan juntos, y de esta forma las particularidades de cada niño promueven que se diversifiquen las estrategias de comunicación para el logro de la eficacia, y esto conlleva que no se valore al menor como el menos capaz (<i>incluso un / un <u>valorar</u> / a los diferentes ¿no? / porque a veces / incluso a los chiquitines igual tú no les entiendes↑ / y ellos sí</i>).</p> <p>Carmen menciona la posibilidad de que se den procesos de “traducción” en la comunicación entre iguales a estas edades y el valor que adquiere en contexto</p> <p><b>Estímulo continuación</b></p> <p>Ambas reafirman el valor sin aportar casos, considerándolo una verdad consabida.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Carmen considera que la comunicación ente iguales es vital. Se apoya en la existencia de esos casos de “traducción”, de ayuda mutua constante que se da entre los niños (<i>lo que / interpretan algunos↑ / se lo transmiten a otros↑ / y hay muchísimos más riqueza / en el grupo entre la comunicación entre ellos↑ / que lo que tú les puedas aportar</i>), para concluir que, desde su punto de vista, puede ser más relevante la comunicación entre iguales que la que se establece entre adulto y grupo.</p> <p>Luisa se suma al planteamiento de su compañera, mostrando una concepción crítica de la intervención</p>
--	---



<p>muchísimos más riqueza / en el grupo entre la comunicación entre ellos↑ / que lo que tú les puedas aportar / yo lo veo como más importante / la comunicación entre ellos↑ / casi / que la del adulto connn / con el grupo</p> <p>Luisa: sí porque además yo lo que veo / que es lo que decimos / que por mucho que tengamos las cosas muy claras / por mucho que estemos continuamente / hablando y tal / eeh / la vena de maestra te sale siempre / quieras o no↓ / y a veces↑ / intentas ser / eeh / estar / digamos que <u>al margen</u> de la situación / y escuchar / pero muchas veces también lo que hacemos es / pues / es lo lógico / es <u>normal</u> a veces ¿no? / en situaciones / pues a veces / mmh / a lo mejor / mmh / participas más de lo que tienes que participar / y no les dejas a ellos / en momentos puntuales ¿no? / y luego lo que / estoy totalmente de acuerdo / que la riqueza que tiene entre ellos / la comunicación↑ / y cuando se meten en los / pues en la casita↑ / y en otros sitios / que tú pasas por ahí / que estás deee / convidado de piedra↑ / que haces como que nooo / <u>oyes</u> / pero estás escuchando↑ / pues ahí / ahí hay historias <u>preciosas</u> ¿no?</p> <p>Carmen: para resolver conflictos / también es importante↑ /</p> <p>Luisa: / sí / también / sí↓</p> <p>Carmen: / que nooo solemos intervenir↓ / los resuelven entre ellos / y es curioso que los resuelven mucho mejor y más rápido↑ / que si intervieneee un adulto↓ / se arreglan entre ellos↑ / lo hablan↑ / el problema que han tenido↑ / yyy llegan a una solución↑ / muchísimo antes↓</p> <p>Luisa: sí que es cierto / que eso sí que lo trabajamos / con los chiquitines / porque claro / los chiquitines / les cuesta mucho más / entonces tienes que ayudarles a verbalizar todo lo que sienten / para ir creando / situaciones↑ / que poco a poco / ellos vayan resolviendo por sí mismos ¿no? / pero hay estamos digamos / que un poquitín como de / como deee / pues eso / de dinamizadores de la situación no deee / pero sí que es ciert</p> <p><b>no de directores</b></p> <p>Luisa: no no / y sí que es cierto que es / increíble ¿no? / y cómo / pues eso también la comunicación con las familias / hacemos hincapié a veces en eso / porque hay veces que hay conflictos / mmh / con los hermanos↑ / y bueno pues es cierto que cuando los resuelven ellos / los conflictos son mucho menos <u>graves</u> / que cuando entra un adulto a tomar / cartas en el asunto y aaa / y a cortarlo por lo sano↑ / porque es que muchas veces eres injusto ¿no?</p> <p><b>ya ya / eeh después / al poner / cuando seee / pone un marcha un Proyecto de trabajo↑ / durante / su</b></p>	<p>docente, incluso aunque se consideren docentes reflexivas (<i>por mucho que tengamos las cosas muy claras</i>) y que hayan asimilado totalmente la idea de un aprendizaje basado en la comunicación (<i>por mucho que estemos continuamente / hablando y tal</i>), el docente es quien termina por imponer la acción y la información (<i>la vena de maestra te sale siempre / quieras o no↓ (... participas más de lo que tienes que participar / y no les dejas a ellos / en momentos puntuales)</i>), que consideran una limitación para las posibilidades de los niños, que sin embargo no se ven limitadas en las oportunidades de juego libre que se dan en los rincones o el patio (<i>la riqueza que tiene entre ellos / la comunicación↑ / y cuando se meten en los / pues en la casita↑ / y en otros sitios</i>).</p> <p>Carmen alude a la relevancia de la comunicación entre iguales a la hora de resolver conflictos en el aula, Luisa corrobora y Carmen continúa su exposición señalando que inhiben su intervención como docentes (<i>nooo solemos intervenir↓</i>) con el fin de promover el desarrollo de la autonomía personal desde el propio grupo de iguales, sin una imposición exterior, lo que resulta muy positivo (<i>llegan a una solución / muchísimo antes↓</i>).</p> <p>Luisa corrobora de nuevo el planteamiento de su compañera y añade que la labor de mediación verbal para la resolución de conflictos es más necesaria con los más pequeños, mientras que con los mayores se limitan a promover la interacción entre iguales en el aula (<i>estamos digamos / que un poquitín como de / como deee / pues eso / de dinamizadores de la situación no deee</i>).</p> <p><b>Apoyo exposición</b></p> <p>Luisa acepta el apoyo y apunta también que tienden a transmitir la estrategia a las familias.</p> <p>Ambas maestras son críticas con el rol docente, y asumen la responsabilidad que tienen como maestras de intervenir o de inhibirse.</p>
---	---

<p><b>elaboración↑ / el interés se centra↑ / he puesto cuatro opciones↓ / mmh / los contenidos de enseñanza aprendizaje ooo / el punto que / que ellos hayan decidido trabajar / el desarrollo de las habilidades de comunicación / a través de ese Proyecto / las dos cosas a la vez↑ / o bien / alternativamente una cosa u otra / en función de / de la actividad que se desarrolle</b></p> <p>Luisa: a ver / es que no tengo las gafas yo / para verlo más ((busca las gafas y se las pone))</p> <p>Carmen: pues yo creo que el último</p> <p>Luisa: sí</p> <p>Carmen: en función de la actividad que se desarrolle / priorizaas / si es más la comunicación↑</p> <p>Luisa: / lo que sí que es cierto / que al principio↑ / sí que / mmh / tiramos mucho / de laaa / de la comunicación / pero luegooo / sí de la comunicación / del del recoger las ideas previas↑ / de todo eso entonces / sí que tiras mucho de comunicación↑ / y no solamente comunicación / sino <u>vivenciación</u> / haces mucho juego simbólico↑ / pues eso / de todas formas no sé / porque de este Proyecto llevamos ya bastante tiempo ¿no? / transformarnos en caballeros / o en princesas / o en no se qué / y bailamos / y jugamos / como / pero / pero luego↑ / el último↑ / yo creo que sí / que recoge más lo que / lo que hacemos↓</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Carmen en primer lugar, y Luisa que corrobora a continuación, optan por la solución mas flexible, pero son claras, en boca de Luisa, al exponer la importancia de la comunicación en el aula (<i>lo que sí que es cierto / que al principio↑ / sí que / mmh / tiramos mucho / de laaa / de la comunicación</i>) y, sobre todo, su visión profundamente comunicativa de la lengua, mostrando que establecen un vínculo constante entre comunicación, actividad, experiencia y socialización (<i>sí que tiras mucho de comunicación↑ / y no solamente comunicación / sino <u>vivenciación</u> / haces mucho juego simbólico↑</i>).</p>
--	--

Secuencia 3: la lengua oral en el aula	
Transcripción	Interpretación
<p><b>Sobre la lengua oral en educación Infantil / eeh / cómooo / como podríais definir↑ / lo que es el proceso de enseñanza y aprendizaje de / de la lengua oral↑ / en el aula↓ / cómo seee / va aprendiendo / y cómo se va enseñando↓</b></p> <p>Luisa: pues se aprende a hablar hablando ((risas))</p> <p>Carmen: sí / de forma / yo creo que / porque <u>utilizan</u> el lenguaje / y porque lo utilizan para cosas que <u>necesitan</u> / porque en su casa si necesitan agua↑ / igual / con señalar al grifo tienen bastante / y aquí no↓ / entonces / eso el utilizar el lenguaje de forma / funcional↓</p> <p>Luisa: eso es</p> <p><b>Eeh / bueno esto es específico de cuatro años↑ / perooo / yo creo que podéis contestarlo igual / ¿cuáles son los objetivos queee / que os proponéis conseguir↑ / con los de cuatro años? / si podemos oponerlo a tres años↑ / o podemos oponerlo a cinco↓</b></p> <p>Luisa: yo creo que es que / <u>mmmh</u> / para el planteamiento que tenemos nosotros↑ / los objetivos / son muy amplios↑ / yyy / y / <u>mmh</u> / tampoco ponemos la / el límite / en el de cuatro / ni en el de tres / ni en el de / cinco↑ / ¿no? ((a Carmen))</p> <p>Carmen: sino en el / te fijas más↑ / en el / el propio niño en particular</p> <p>Luisa: en la individualidad / eso es</p> <p>Carmen: en queee progrese↑ / o sea</p> <p>Luisa: y que desarrolle al máximo suuu / su capacidad de comunicación / o de expresión</p> <p><b>¿qué agrupaciones de aula / para la interacción que se establece en el aula / consideráis más apropiadas / para trabajar / la lengua oral↑ / ponía con los niños de cuatro años / ya me habéis dicho / con los niños ¿no? / eeh / trabajar directamente con cada niño / en alguna situación que permita que haya un diálogooo / a dos↑ / trabajar con grupos pequeños↑ / el trabajo de los niños ellos solos por los rincones↑ / o trabajar en gran grupo↓ / o incluso alguna posibilidad / más flexible↑ / ooo diferente de éstas↓</b></p> <p>Carmen: ¿hay que elegir uno? ((risas))</p> <p><b>bueno / quiero que me comentéis / más o menos / lo que hacéis</b></p> <p>Luisa: yo es que nooo / es que a mí me parece que elegir↑ / sería un poco...</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa ofrece una respuesta clara y concisa, en forma de una definición de su procedimiento y una cierta ironía (<i>pues se aprende a hablar hablando</i>)</p> <p>Carmen desarrolla la argumentación mostrando la concepción comunicativa que subyace a su visión del proceso de enseñanza y aprendizaje: los niños deben esforzarse lograr la eficacia comunicativa adecuándose a las exigencias del contexto escolar (<i>porque <u>utilizan</u> el lenguaje / y porque lo utilizan para cosas que <u>necesitan</u> / porque en su casa si necesitan agua↑ / igual / con señalar al grifo tienen bastante / y aquí no↓ / entonces / eso es utilizar el lenguaje de forma / funcional↓</i>).</p> <p>Luisa corrobora</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa asumiendo el rol de la escuela, apunta que no fijan unos objetivos específicos, y se niega a organizar la enseñanza y el aprendizaje en función de límites marcados por la edad.</p> <p>Carmen precisa que se centran en las necesidades y potencialidades de cada niño para promover el desarrollo de su capacidad de comunicación. Luisa corrobora este planteamiento.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Carmen recurre a la ironía (<i>¿hay que elegir uno?</i>).</p> <p><b>Estímulo de una respuesta abierta</b></p> <p>Luisa, atenuando su discurso, señala que elegir es limitar.</p>

<p>Carmen: sí porque / tan es imp / tan importante trabajar en gran grupo / como en pequeño grupo<sup>↑</sup> / como luego en los rincones<sup>↓</sup> / son cosas / distintas<sup>↑</sup> / que las combinas.</p> <p>Luisa: claro / y luego incluso / con los / con los adultos<sup>↑</sup> / porque tenemos / eeh / un día / bueno aparte del / digamos deee / de los adultos que estamos / a diario con ellos / o L. la / mmh / cuidadora del comedor / entonces incluso el día que vienen los padres / eeh / a Talleres<sup>↑</sup> / pues eso la comunicación que hay / mmh / entre adultos distintos ¿no? / o sea entre los niños con los adultos / entonces a mí me parece que priorizar una sobre otra // no lo sé / estaba / °(había pensado una cosilla pero...)<sup>°</sup></p> <p>Carmen: el trabajo realmente con cada niño<sup>↑</sup> / mmh / lo utilizamos / en casos / muy concretos deee</p> <p>Luisa: / sí / y sobre todo<sup>↑</sup> / bueno lo / lo único / sí / que cuando cuando van a Talleres<sup>↑</sup> / que lo que sí / cuando hacen una actividad<sup>↑</sup> / sí que nos tienen que contar lo que han hecho<sup>↓</sup> / pero / pero vamos / que es una cosa puntual que / o sea que es la única... / eeh / cuando van a un Taller / cuando ellos van a hacer una actividad a un Taller / para cambiar de Taller<sup>↑</sup> / bueno pues / hay una serie de normas ¿no? / y tienen que contarnos / lo que han hecho porque / consideramos que eso es una forma también de / de posibilitar la capacidad de expresión que tienen / pero utilizamos la Asamblea grande<sup>↑</sup> / la pequeña<sup>↑</sup> / quiero decir que es que aquí lo del hablar / pues / eeh ((risas))</p> <p><b>es muy amplio</b></p> <p>Luisa: es / es eso / es la vida ¿no? / entonces / no sé<sup>↓</sup></p> <p><b>¿qué actividades realizáis... / insisto con el grupo de cuatro años / pero con flexibilidad<sup>↑</sup> / eeh / ¿qué actividades se realizan / con el fin de practicar las habilidades lingüísticas? / estoy pensando ya en alguna actividad que tenga / ese objetivo / y había puesto una serie de cosas / algunas / más tradicionales<sup>↑</sup> / otras menos<sup>↑</sup> / yyy bueno pues / os las voy diciendo si eso / y me decís si las utilizáis o no<sup>↑</sup> / si / conversación derivada de la actividad de aula</b></p> <p>Carmen: eso muchísimo</p> <p>Luisa: sí</p> <p><b>práctica de elementos léxicos</b></p> <p>Luisa: sí / ejercicios / eeh / de vocabulario / pues también / porque como utilizas / eeh / quiero decir / como utilizas / pues eso / desde cuentos / hasta canciones / eeh / las canciones<sup>↑</sup> / las utilizamos / <u>muchísimo</u> / o sea / tenemos canciones<sup>↑</sup> / tenemos un repertorio de canciones / queee siempre decimos que vamos a hacer</p>	<p>Carmen corrobora y justifica esa visión apuntando que todas las opciones dadas son importantes y tienen su función (<i>son cosas / distintas<sup>↑</sup> / que las combinas</i>).</p> <p>Luisa apoya el planteamiento de su compañera y apunta una cosa más: hay más adultos que los docentes en contacto con los niños en el contexto escolar, de modo que a cualquier empeño de organización de la práctica se superpone inmediatamente la consideración del aula como un espacio natural de socialización, en que una lógica organizativa rígida resulta absurda.</p> <p>Carmen apunta que el trabajo personalizado con cada niño se da en situaciones muy puntuales.</p> <p>Luisa señala que cuando los niños van a alguno de los Talleres u otra actividad, a la vuelta tienen que expresar individualmente al grupo lo que han hecho, como práctica de expresión (<i>consideramos que eso es una forma también de / de posibilitar la capacidad de expresión que tienen</i>), pero alude a la cantidad de oportunidades de habla que se dan, subrayando el papel de la Asamblea grande – todos los niños - y pequeña – niños divididos por edades o por grupos de trabajo - en este sentido. Se desprende de sus palabras que la comunicación de la Asamblea se percibe como social, no como individual – radial puesto que opone las situaciones de expresión individual a la lógica de la Asamblea.</p> <p><b>Cooperación para confirmar interpretación</b></p> <p>Luisa confirma e insiste en la naturalidad del proceso</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>La entrevistadora propone una serie de actividades tipo que las maestras dicen utilizar o no. Ambas responden positivamente sin matices a la pregunta sobre la práctica de conversaciones derivadas de la actividad de aula</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa responde afirmativamente respecto de la práctica de elementos léxicos, que rápidamente asocia con el vocabulario utilizado en un contexto significativo, como las canciones y trabalenguas, con la ratificación de Carmen. Asocia el vocabulario con la adquisición de la forma fónica (<i>además con / con palabras muy</i></p>
--	---

<p>un cancionero / y nunca lo hemos hecho / pero tenemos <u>muchísimas</u> canciones para <u>todo</u> / incluso ahora con lo de los / <i>eeeh</i> / castillos↑ / <i>eeeh</i> / han aprendido trabalenguas↑ / pero además con / con palabras <u>muy difíciles</u> de pronunciar / <i>eeeh</i> / la de pepe cuinto / no no es / pepe cuinto es ¿no? ((a Carmen))</p> <p>Carmen: sí</p> <p>Luisa: ¿no le sabes? / pues es / pepe cuinto cuenta de cuentos un ciento / piensa niños de tres cuatro y cinco↑ / que ya te lo contaremos↓ / y un chico dijo contento / ¿cuántos cuentos cuenta cuinto? / cuando cuentas cuentos / cuenta cuántos cuentos cuentas / porque sí no cuentas cuántos cuentos cuentas↑ / nunca sabrás↑ / cuántos cuentos quieres contar↓</p> <p><b>madre mía ((risas))</b></p> <p>Carmen: se la saben</p> <p>Luisa: se la saben de maravilla / ha traído otra / porque además claro / eso / lo que generas↑ / es la difícil / o sea / el buscar la dificultad↑ / ¿no? / nooo / entonces / ha habido otra niña / que nos ha traído un trabalenguas de su casa / también muy difícil / pues se lo han aprendido↓ / pero en dos veces / o sea / es que es</p> <p>Carmen: / tienen facilidad para aprender</p> <p>Luisa: / cuanto más / cuanto más / <i>eeeh</i> / <u>provocas</u>↑ / más necesidad creas↑ / y más buscan ¿no? / entonces bueno pues / las canciones↑ / vemos que es un buen / recurso / desde para quitar miedos↑ / para hablar de cosaaa / pues eso↓ / tenemos de las de miedo / de las cochinas / de las picantes / todo lo / lo típico / las llamamos así entre... / entonces / son recursos que te / que te da la sabiduría popular / muchas veces para utilizar muchas cosas ¿no? / entonces...</p> <p><b>XXX que lo organizáis en actividades / a través XXX de canciones↑ / trabalenguas↑ / más amplias que listas de palabras↓</b></p> <p>Luisa: sí sí / eso es / sí sí sí / no no no / listas de palabras↑ / hombre a veces juegas al veo veo↑ / de la habana ha venido un barco↑ / que también lo utilizas</p> <p><b>pero ya / dentro de un contexto de juego ¿no?</b></p> <p>Luisa: eso es / eso es</p> <p><b>¿escritura conjunta de textos? / escribir textoss / en grupo↑</b></p> <p>Luisa: sí sí / también lo hacemos / sí↓ / en grupos↑ / o en pequeño grupo↑ / o en gran grupo↑ / <i>eeeh</i> / bueno pues / eso↑ / también↓</p>	<p><i>difíciles de pronunciar</i>), a través del recurso lúdico de los trabalenguas, cuyo valor para el aprendizaje destaca, por la exigencia que conllevan (<i>además claro / eso / lo que generas↑ / es la difícil / o sea / el buscar la dificultad↑</i>) y la motivación que generan (<i>ha habido otra niña / que nos ha traído un trabalenguas de su casa</i>).</p> <p>Luisa, siempre apoyada por su compañera, insiste en la potencialidad de la actividad significativa de los trabalenguas o las canciones (<i>cuanto más / <u>eeeh</u> / <u>provocas</u>↑ / más necesidad creas↑ / y más buscan ¿no?</i>).</p> <p><b>Requerimiento de confirmación de la interpretación</b></p> <p>Luisa confirma que nunca valoran el aprendizaje del vocabulario como una habilidad aislada, sino inserta en un aprendizaje contextualizado</p> <p><b>Requerimiento de confirmación de la interpretación</b></p> <p>Confirmación</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Respecto de la escritura conjunta de textos, Luisa responde afirmativamente con rapidez</p>
--	---

<p><b>¿lectura de textos?</b></p> <p>Luisa: también</p> <p><b>sería desde el cuento aaa / muchas otras cosas</b></p> <p>Luisa: sí / eso es / <i>aha</i></p> <p>Carmen: <i>mmmh</i> ((asiente))</p> <p><b>eeeh / práctica de elementos gramaticales↓</b></p> <p>Luisa: a qué te refieres / porque...</p> <p><b>alguna actividad / quizá / pues de éstas de ampliar la frase↑ / pero un poco dirigida↑ / esperando / por ejemplo / terminar una condicional↑ / cosas de este tipo↓</b></p> <p>Luisa: <i>mmh</i> / tanto como buscar la condicional↑ / vamos a ver / quiero decir / nosotros lo que pretendemos / es / <i>eeeh</i> / que utilicen el lenguaje↑ / y utilicen también / <i>eeeh</i> / la expresión / cada vez de forma más compleja ¿no? / entonces / la verdad / lo deee / que termine una condicional / tú lo que pretendes es que utilicen / pues eso / el lenguaje verbal para comunicarse / pero no afinamos / porque nos parece / quiero decir / nos parece <u>artificial</u> y <u>absurdo</u> / a nosotras / vamos / pienso ((a Carmen))</p> <p>Carmen: sí sí</p> <p>Luisa: entoncees / sí que utilizas que / o sea sí que pretendes que utilicen / pues eso / los looos / <i>eeeh</i> / las palabras de forma adecuada↑ / los tiempos verbales↑ / pero tampoco / estamos a corregir↓ / incluso cuando hemos tenido niños / que no pronunciaban / <i>eeeh</i> / los conocimientos que tenemos / que tampoco somos expertas en lingüística / ni en cosas de éstas / pero los conocimientos que tenemos / ni en foniatría / <i>mmmh</i> / para / para corregir↑ / digamos que es / cuando un niño / habla mal↑ / o pronuncia mal↑ / más que estarle corrigiendo / que lo que provocas / es que diga bueno / los niños no son tontos / pues si lo hago mal / cuanto menos hable / cuanto menos diga / menos posibilidades tengo de error ¿no? / entonces / en momentos puntuales↑ / decirle / mira esto↑ / mejor así↓ / o de esta manera / y hacemos algún ejercicio / pero puntualmente / y sin hacer mucha / historia↑ / ni que vea / <i>eeh</i> / queee es él queee no habla bien↑ / porque↓ / lo que pasa es que / trabajando en contextos de normalidad↑ / lo mismo ayudas al que no pronuncia bien / que ellos / no no son tontos / se dan cuenta ¿no? / que al queee no sabe andar↑ / que al queee se le caen los mocos / pongo por caso ¿no? / entonces bueno / pues pretendemos que esté todo normalizado↑ / dentro de lo que es la características de cada uno ¿no?</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Respecto de la lectura de textos, de nuevo Luisa interviene con rapidez afirmando que lo realizan</p> <p><b>Negociación de la interpretación</b></p> <p>Ambas maestras aceptan con seguridad la matización</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa expresa su falta de comprensión de la referencia exacta de la pregunta</p> <p><b>Aclaración de la pregunta</b></p> <p>Luisa interviene con decisión para subrayar su visión de la lengua como medio de comunicación en contexto, y muestra un rechazo radical y decidido respecto de un planteamiento más estructural de enseñanza de la lengua, y en particular de la gramática (<i>vamos a ver / quiero decir / nosotros lo que pretendemos / es / eeh / que utilicen el lenguaje↑ / y utilicen también / eeh / la expresión / cada vez de forma más compleja ¿no? / entonces / la verdad / lo deee / que termine una condicional / tú lo que pretendes es que utilicen / pues eso / el lenguaje verbal para comunicarse / pero no afinamos / porque nos parece / quiero decir / nos parece <u>artificial</u> y <u>absurdo</u></i>). Ante la contundencia de su expresión, busca el acuerdo de su compañera.</p> <p>Carmen corrobora sin matices.</p> <p>Luisa continúa argumentando que el proceso de enseñanza y aprendizaje lingüístico no necesita de una intervención artificial (<i>sí que pretendes que utilicen / pues eso / los looos / eeh / las palabras de forma adecuada↑ / los tiempos verbales↑ / pero tampoco / estamos a corregir↓</i>). Se apoya en su condición de maestras (<i>que tampoco somos expertas en lingüística / ni en cosas de éstas / pero los conocimientos que tenemos / ni en foniatría</i>) para señalar que su intervención se dirige a andamiar las producciones infantiles (<i>en momentos puntuales↑ / decirle / mira esto↑ / mejor así↓ / o de esta manera / y hacemos algún ejercicio / pero puntualmente / y sin hacer mucha / historia↑</i>) con el fin de promover un proceso natural de enseñanza y aprendizaje (<i>trabajando en contextos de normalidad↑ / lo mismo ayudas al que no pronuncia bien / que ellos / no no son tontos / se dan cuenta ¿no? / que al queee no sabe andar↑ / que al queee se le caen los mocos / pongo por caso ¿no? / entonces bueno / pues pretendemos que esté todo normalizado↑ / dentro de lo que es la características de cada uno ¿no?</i>).</p>
--	---

<p><b>Hablas de trabajar dentro de un contexto↑ / no trabajar gramática...</b></p> <p>Luisa: eso es / eso es</p> <p>Carmen: <i>mmmh / mmmh</i> ((asiente))</p> <p><b>vale bueno / juego y canciones↑ / ya me habéis dicho↓</b></p> <p>Luisa: eso es / <u>muchísimos</u> / todos / porque además pensamos / que es la única forma que tienen esta gente de aprender ¿no? / jugando</p> <p><b>eeh / práctica de elementos fónicos</b></p> <p>Luisa: pues eso lo mismo / lo de la respiración↑ / lo del soplo↑ / todo lo hacemos dentro de un / contexto de juego también↓ / pues a veces nos dedicamos a soplar velas↑ / o o a hacer carreras de papeles de seda↑ / o o a hacer la m / el ruido de la moto↑ / ooo / no sé / todo este tipo de de juegos↑ / que sí que tienen un componente / <i>eeh</i> / de <i>deee</i> / pues de mejora↑ / o de lo que sea / pero que / ellos lo perciben↑ / pues eso / como que están jugando aaa / a la moto↓ / porque además vemos que / vamos / creemos que es la única forma de que tenga sentido ¿no? / porque / el <i>queee</i> estén haciendo / pues ahora la erre / y ro ro ro ro / que a lo mejor sí↑ / en <i>mmh</i> momentos determinados↑ / pero siempre y cuando / pues eso que para ellos sea algo / no que ahora tocaaa / soplar↑ / ooo</p> <p><b>dieciocho letras seguidas...</b></p> <p>Luisa: eso es / eso es</p> <p><b>vale / dramatización↑ /</b></p> <p>Luisa: también↓ / bueno de hecho / <i>eeh</i> / a veces es la dramatización / con algún fin↑ / o otras veces es el Taller de / <i>deee</i> de disfraces↑ / donde ellos así se montan las historias↑ / o en la casita / donde actúan como papá y mamá / y no te digo yo↑ / o en la enfermería / que curan allí curan / yyy eso ¿no? / entonces</p> <p><b>eeh / otra posibilidad↑ / entrevistas con personas ajenas al aula / bueno entrevistas↓ / suena muy formal... / diálogos ¿no?</b></p> <p>Luisa: sí sí sí sí / sí lo hacemos / sí↓</p> <p>Carmen: pues siempre que hacemos alguna salida↑ / llevan ellos preparado / pues lo <i>queee</i> / quieren preguntar↑ / a las personas que nos vamos a encontrar↑</p> <p><b>ellos dialogan↑</b></p> <p>Luisa: sí</p> <p>Carmen: sí / sí</p>	<p><b>Negociación de la interpretación</b></p> <p>Luisa confirma la interpretación</p> <p>Carmen corrobora</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta, pero ya respondida previamente</b></p> <p>Luisa insiste de nuevo en el valor que otorgan al juego y las canciones, subrayando la importancia del elemento lúdico, que justifica desde una identificación de aprendizaje y juego en esta etapa.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Respecto de la práctica fónica, Luisa muestra su conocimiento de estrategias adecuadas mencionando varias de ellas (<i>lo de la respiración↑ / lo del soplo↑</i>), pero subraya la necesidad de insertar esta práctica en contextos significativos, ya que distingue entre el objetivo explícito e implícito de la actividad (<i>sí que tienen un componente / eeh / de deee / pues de mejora↑ / o de lo que sea / pero que / ellos lo perciben↑ / pues eso / como que están jugando</i>).</p> <p><b>Cooperación para confirmar la interpretación del discurso</b></p> <p>Luisa acepta la cooperación</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa alude a las posibilidades de las dinámicas de dramatización, Taller de disfraces o juego simbólico</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa afirma que realizan la práctica propuesta – entrevistas o conversaciones con personas ajenas al aula –. Carmen apunta que cuando saben que se va a dar esa oportunidad, la planifican (<i>pues siempre que hacemos alguna salida↑ / llevan ellos preparado / pues lo queee / quieren preguntar↑ / a las personas que nos vamos a encontrar↑</i>). No menciona si esta planificación se realiza con el apoyo de la lengua escrita.</p> <p><b>Petición de confirmación de la interpretación</b></p> <p>Ambas confirman</p>
--	---

<p>y bueno / visitas fuera de la escuela↓ / había puesto las dos↑ / pues pensando / pues eso / que venga gente↑ / o que salgan ellos↓ / me imagino que las dos cosas</p> <p>Luisa: sí / sí las dos cosas / sí</p> <p>vale / y bueno / ¿queréis añadir algo más?</p> <p>Luisa pues yo creo / no sé / si decirte algo más / no sé ((a M))</p> <p>Carmen: no se me ocurre ahora</p> <p>ehh / utilizáis técnicas de evaluación / para evaluar... / el desarrollo del lenguaje↑ / cómo se comunican↑</p> <p>Luisa: ¿técnicas específicas / propias / asíí / que estén como muy cuadrículadas?</p> <p>o que hayáis creado vosotras / no tienen por qué ser / una cosa ahí / de / de patología↑</p> <p>Luisa: / sí / sino / si</p> <p>hacéis algún tipo de observación↑</p> <p>Luisa: hombre lo que vamos hablando↑ / lo que más utilizamos↑ / es la observación directaa y / y y y / y la / y sobre todo la comunicación entre nosotras ¿no? / porque a veces / mmh / las tres vemos / mmh / características diferentes / o situaciones diferentes... / entonces bueno / pues sobre todo es</p> <p>Carmen: sí la observación</p> <p>Luisa: es la observación más que nada / lo que utilizamos</p> <p>Vale / y cuandooo</p> <p>Luisa: / y la comunicación nuestra vaya / paraaa</p> <p>y cuando habláis más o menos así de estas cosas↑</p> <p>/ eeh / tenéis en cuenta↑ / qué aspectos tenéis en cuenta / pues por ejemplo / tener en cuenta↑ / la capacidad de pronunciación↓ / ¿no?</p> <p>Luisa: sí</p> <p>la capacidad de hablar↑ / de forma coherente y cohesionada /</p> <p>Luisa: eso es</p> <p>más o menos poder terminar↑ / una... historia</p> <p>Luisa: sí sí sí / sí sí sí</p> <p>mmh / amplitud y precisión en el uso del vocabulario↓</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa afirma que realizan la práctica propuesta – visitas fuera de la escuela –.</p> <p><b>Petición de nueva información libre</b></p> <p>Se muestran satisfechas con su respuesta</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa interviene para calificar las posibles técnicas de cuadrículadas, de modo que muestra un rechazo hacia una sistematización de la evaluación de la comunicación infantil.</p> <p><b>Negociación para la comprensión de la pregunta</b></p> <p>Luisa plantea que se sirven de la observación continua sobre el proceso, y de los comentarios que realizan entre ellas para complementar esas observaciones.</p> <p>Carmen corrobora y Luisa concluye subrayando la idea de observación y de comunicación entre ellas.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa afirma sin matices</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa afirma sin matices</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa afirma sin matices</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p>
---	---



<p>Luisa: <i>aha</i> / claro es que todo↑  <b>que más o menos sea acorde con lo que quiere expresar</b>  Luisa: claro / sí  <b>capacidad de adecuarse al interlocutor↑ / o al contexto de la situación</b>  Carmen: hombre yo creo que esta es más / la última ésta  Luisa: / sí  Carmen: / la capacidad de adecuarse  Luisa: / al contexto y a la situación / sí↓ / sí pero que un poco↑ /  Carmen: / sí  Luisa: / pero que un poco todas las demás también↑ /  Carmen: / sí también  Luisa: / claro / es que es todo...  Carmen: / que está muy relacionado  <b>capacidad de hablar con corrección gramatical↑</b>  Luisa: pues también↑ / pero quiero decir que / pero que lo que m / como lo tratas todo / dentro de una situación // de normalidad↑ / y de y de funcionalidad↑ / pues / ¡claro que pretendes! / pero en la / en la evolución / están / digamos / inmersas todas las capacidades de / de lenguaje ¿no? / entonces...    <b>((asiento)) / capacidad de comunicación no verbal↑ / °(también tenéis en cuenta)°</b>  Luisa: <u>también</u> / sí  Carmen: / <i>mmh</i> ((asiente))  Luisa: / porque tratas que los críos queee / te vienen / pues / como muy inhibidos / o muy agarrotados↑ / pues eso / tratas de queee / de que se expresen↑ / y de hechooo / y se comuniquen también con el cuerpo↑ / o con los sentimientos↑ / o con los gestos↑ / y de hecho nosotras somos como muyy ((risas))  ((hace grandes gestos indicando expresividad))  y eso también se transmite a los niños ¿no? / la capacidad de comunicarse↑ / de tocarse↑ / de achucharse↑ /</p>	<p>Luisa afirma, añadiendo que todo puede ser importante  <b>Requerimiento de nueva información concreta</b>  Luisa afirma sin matices  <b>Requerimiento de nueva información concreta</b>  Carmen interviene para señalar que, aunque todos los aspectos señalados son importantes, el principal es el que acaba de mencionarse, la capacidad de adecuarse al contexto de la situación. Luisa corrobora el planteamiento de Carmen, señalando la importancia del resto de los aspectos señalados.  Carmen corrobora y ambas señalan que todo está muy relacionado. Se desprende que no han establecido criterios definidos para la evaluación de la comunicación, o bien que no se ajustan a los planteados por la entrevistadora.    <b>Requerimiento de nueva información concreta</b>  Luisa sigue afirmando, pero ofrece una nueva argumentación (<i>como lo tratas todo / dentro de una situación // de normalidad↑ / y de y de funcionalidad↑ / pues / ¡claro que pretendes! / pero en la / en la evolución / están / digamos / inmersas todas las capacidades de / de lenguaje ¿no?</i>) de la que se desprende su preocupación por mostrar la superación de presupuestos estructurales para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, que considera un proceso global y natural.  <b>Aceptación de la respuesta y requerimiento de nueva información concreta</b>  Ambas afirman, y Luisa señala la importancia de la comunicación no verbal por parte de niños y maestras, para lograr la comunicación en la etapa.</p>
---	---

<p>o de... / o de <u>expresar</u> ¿no? / con / con los gestos↓</p> <p><b>actitudes de participación y de escucha</b></p> <p>Luisa: sí / sí / XXX queee / yo qué sé / lo de los escudos↑ / pues eso de esperar↑ / es <u>duro</u> ¿no? / entonces a veces los chiquitines↑ / hoy que me acuerdo / de miguel alonso / que estaba el pobre / porque ¡claro! / es que / para un niño de tres años↑ / el <u>esperar</u> / el <u>turno</u> que está ahí↑ / treinta y tantos / y todos quier / quieren contar↑ / entonces / pues es algo que tienes que conseguir ¿no? / perooo / bueno / pues cuanto <u>más</u> / entusiasmo tengan↑ / esa / cuando no tienes nada que decir↑ / pues lo mismo da ¿no? / es como cuando haces un día / pongo por caso / dices bueno pues a ver que XXX / qué habéis hecho el domingo / y los que han estado los pobres sentados delante de la tele↑ / pues esos no tienen prisa por contar↑ / porque <u>qué</u> tienen que contar ellos↓ / pero el que ha vivido intensamente <u>algo</u>↑ / pues claro / entonces / bueno pues...</p> <p><b>eso sí que se cuida un poquito ¿no?</b></p> <p>eso es / pero sí que / sí que es algo que / digamos que / lo trabajamos permanentemente ¿no? / lo de las Asambleas / el escuchar↑ / el escuchar a los otros↑ / eIII / el esperar turno↑ / el... / son objetivos↓ / hombre que a veces se consiguen y otras veces no / y dependiendo también de la situación↑ / del momento↑ / del grado de cansancio↑ / del / del grado de interés↑ / porque igual hay Asambleas / en las que todos esperan turno↑ / pero a lo mejor es que ahí no conecta nadie ¿no? / entonces / influye un poco↓ / y conociendo a los niños / pues también a veces / el maestro tiene que estar ahí un poquitín / para llevar esa situación ¿no? / para dinamizar / o paraaa</p> <p><b>luego / bueno / había puesto también↑ / eeh / capacidad / estratégica para resolver problemas de comunicación↑ / esto es / pues cuando un niño igual quiereee / contar algo↑ / pero / no sabe <u>cómo</u> contarlo</b></p> <p>Luisa: sí sí</p> <p>Carmen: <i>mmmh</i> ((asiente))</p> <p><b>/ porque la faltan las palabras↑ / el saber...</b></p> <p>Luisa: / sí / eso es / sí</p> <p><b>/ que supongo que tambiénéén...</b></p> <p>Luisa: / también lo trabajamos / sí↓</p> <p><b>yyy / capacidad de expresarse de forma creativa↑</b></p> <p>Luisa: / aha</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa, respecto de las actitudes de participación y de escucha, señala la necesidad de relativizar la participación y la escucha en función de la edad (<i>pues eso de esperar↑ / es <u>duro</u> ¿no? / entonces a veces los chiquitines↑</i>), de la significatividad que la comunicación tenga para los niños (<i>y los que han estado los pobres sentados delante de la tele↑ / pues esos no tienen prisa por contar↑ / porque <u>qué</u> tienen que contar ellos↓ / pero el que ha vivido intensamente <u>algo</u>↑ / pues claro</i>)</p> <p><b>Cooperación con la exposición de Luisa</b></p> <p>o del contexto general de la actividad, aludiendo a las Asambleas (<i>lo trabajamos permanentemente ¿no? / lo de las Asambleas / el escuchar↑ / el escuchar a los otros↑ / eIII / el esperar turno↑ / el... / son objetivos↓ / hombre que a veces se consiguen y otras veces no / y dependiendo también de la situación↑ / del momento↑ / del grado de cansancio↑ / del / del grado de interés↑ / porque igual hay Asambleas / en las que todos esperan turno↑ / pero a lo mejor es que ahí no conecta nadie ¿no?</i>) y aluden a la relevancia del papel de andamiaje del maestro en la educación global de la lengua (<i>el maestro tiene que estar ahí un poquitín / para llevar esa situación ¿no? / para dinamizar</i>).</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Ambas afirman tenerlo en cuenta</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa afirma</p> <p><b>Requerimiento de nueva información concreta</b></p> <p>Luisa afirma</p>
--	---

<p style="text-align: center;">/ que está bastante relacionado con esto↑ /</p> <p>Luisa: / sí / sí↓ / yyyy la</p> <p><b>fluidez↓</b></p> <p>Luisa: / mmmh ((asiente)) / °(expresarse con una ciertaaa / naturalidad↓)°</p> <p>Luisa: / mmmh ((asiente))</p> <p><b>¿algún otro aspectos que os parezca / relevante↑ / para tener en cuenta...</b></p> <p>Luisa: yo creo que / mmh / para mí lo importante es / es crear un clima / pero eso / lo mismo que en lenguaje / en otras cosas↓ / de naturalidad↑ / y de valorar↑ / lo que cada uno dice ¿no? / a veces sea correcto o incorrecto↑ / porque dependiendo delll / de la situación↑ / y de la edad↑ / pues a veces tampoco... / pero sí dar valor↓ / por ejemplo eso / cuando los chiquitines / se comunican / y te lo dicen deee / atropelladamente / pero / siempre hay uno que traduce↑ / o que él / con su cuerpo / lo expresa↑ / el valorar eso↑ / porque el / el <u>valorar</u> / eeh / en cualquier situación / en cualquier estadio o situación que estés <u>personal</u> / no sólo de niños / sino / todo lo que / lo queee / tiene validez↑ / te <u>incita</u> a mejorar↓ / mientras que si ya de principio dices / pues si éste no sabe / si éste no / pues eso / ya no teee / no te llama la atención el poder crecer ¿no? / y el buscar la mejora °(no)°↓ / entonces yo creo que es algo / que es como / como que se vaaa / eeh / interrelacionando↑ / se va haciendo↑ / es como una rueda ¿no? / cuando</p> <p>Carmen: es un proceso↓ / entonces / los niños están en el <u>proceso</u> de adquisición de la lengua↓ / entonces↑ / no ves que esto es correcto o incorrecto↓ / sino que ves a los niños en desarrollo / en / en / en un proceso↓ / y desde ese punto de vista↑ / si cambias el punto de vista deee / lo correcto o lo incorrecto↑ / pues ves que realmente los errores no son errores sino que son prácticas↑ / que con el tiempo van mejorando↓</p> <p><b>valentía también ¿no? / porque el que comete errores está... / mmh</b></p> <p>Carmen: sí</p> <p>Luisa: sí / mira nosotros co / tenemos un crío / este es / que es↑ / <u>paralelo</u> a a O.↑ / que es R.↑ / este niño también empezó sin hablar↓ / pero claro también / es que <u>todo</u> lo queee / cuando te llega un niño↑ / hay que ver también un poco la situación y el entorno ¿no? / un crío que no hablaba nada↑ (apunta información personal relativa a R.) pues para qué quería hablar / también / mmh / el el lenguaje se utiliza si hay necesidad↑</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>El hecho de que simplemente hayan afirmado sin realizar apenas comentarios indica que los criterios les parecen adecuados, pero que no trabajan con éstos en concreto de forma clara; quizá sí con otros que los engloben. De hecho, Luisa siente la necesidad de dar una respuesta global a la pregunta, que Carmen apoya: concluyen así que su práctica busca crear un clima de naturalidad, para valorar las aportaciones de todos en función de su adecuación y eficacia, no de su corrección formal (<i>valorar↑ / lo que cada uno dice ¿no? / a veces sea correcto o incorrecto↑ / porque dependiendo delll / de la situación↑ / y de la edad↑ / pues a veces tampoco... / pero sí dar valor↓</i>) y lo justifican por la necesidad de trabajar en función de actitudes positivas de superación para que se dé la evolución (<i>que es como / como que se vaaa / eeh / interrelacionando↑ / se va haciendo↑ / es como una rueda ¿no?</i>).</p> <p>Carmen interviene para puntualizar la última apreciación de Luisa, aseverando que la adquisición de la lengua es un proceso y alude al mecanismo que implica el paso rotundo a un enfoque comunicativo: la sustitución de las nociones de correcto e incorrecto por la intercomprensión progresivamente más adecuada y eficaz (<i>si cambias el punto de vista deee / lo correcto o lo incorrecto↑ / pues ves que realmente los errores no son errores sino que son prácticas↑ / que con el tiempo van mejorando↓</i>).</p> <p><b>Cooperación con su discurso y estimulación de la continuación</b></p> <p>Carmen acepta la cooperación</p> <p>Luisa ofrece un ejemplo que ilustra la necesidad de contextualizar cada caso antes de hacer una evaluación (<i>hay que ver un poco la situación y el entorno ¿no?</i>) y evitar la patologización del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua distinguiendo los problemas físicos o fisiológicos de la falta de estimulación verbal en contextos naturales. De este modo, demuestran tener una visión comunicativa de la lengua y del proceso de enseñanza y aprendizaje.</p>
--	--

<p>Carmen: me pedíaaa / me acuerdo / pedía el abrigo / MMM</p> <p>Luisa: sí</p> <p>Carmen: MMM / cuando quería</p> <p>Luisa: / entonces / claro / que a veces te planteas ¿no? / gente que a lo mejor es muy estricta / compañeros↑ / que tienes / o maestros↑ / que andan con pequeños / en seguida al logopeda↓ / bueno pues vale / puede haber casos↑ / puede haber niños↑ / que tengan algún / problema / físico↑ / fisiológico↑ / que realmente / igual es necesario↑ / yo no... / pero hay otros críos↑ / que simplemente↑ / no lo han utilizado / porque no han tenido necesidad↓ / bueno / pues verlo ahora / habla <u>perfectamente</u> / entonces / claro si empiezas desde un principio / ya lo miras y dices huy / este niño logopedia / pues ya el niño se ve diferente / y ya para qué va a / yo no sé / entonces / ¿no? / pues ahora habla lo que quiere y más↑ / y más que hablará claro / porque está / ahí un pocooo..</p> <p><b>¿qué particularidades creéis que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje / de la lengua oral / en Infantil↑ / comparado con Primaria / en qué se diferencia↑ / si hay diferencia↓</b></p> <p>Carmen: <i>mmmh</i></p> <p>Luisa: hombre yo creo que el grado de / de madurez de los niños ¿no? ((a Carmen))</p> <p><b>los propios niños / son los que marcan...</b></p> <p>Carmen ((a Luisa)): sí</p> <p>Luisa: yo creo que sí / que eso es lo que marca // porquee / otras cosas↑ / yo no / no veo ninguna cosa diferente↓ / que hombre / al ser más mayores↑ / el grado de precisión / que tú puedes / <i>eeh</i> / <u>valorar</u> / es mayor / y la capacidad de comunicación↑ / y la complejidad de las frases↑ / o de / o de los / o de los textos que elaboren ¿no? / pero eso es parte de la madurez↑ / no... / quiero decir / parte de / del crecimiento ¿no? / y de la riqueza que pueden tener↑ / que bueno / pues / se da por hecho que a medida que vas creciendo↑ / te vas enriqueciendo ¿no? / y también el lenguaje / creo yo / no sé</p> <p><b>claro / o sea que veis la diferencia / por el / el niño</b></p> <p>Carmen: sí</p> <p>Luisa: yo creo que es más de la madurez del crío / y dee / que de otra cosa</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Carmen duda antes de contestar, y Luisa alude, aunque buscando el apoyo de su compañera, al grado de madurez de los niños como diferencia fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p><b>Negociación de la interpretación</b></p> <p>Carmen corrobora la visión de su compañera.</p> <p>Luisa explica que la diferencia se encuentra principalmente en el nivel de desarrollo de los niños, que repercute en el nivel de exigencia de la práctica (<i>al ser más mayores↑ / el grado de precisión / que tú puedes / eeh / valorar / es mayor / y la capacidad de comunicación↑ / y la complejidad de las frases↑ / o de / o de los / o de los textos que elaboren ¿no?</i>). En este punto resulta interesante cómo alude a “frases”, y enseguida sustituye por “textos”, mostrando una opción en la selección léxica significativa desde el punto de vista de la formación adquirida.</p> <p>Luisa señala de nuevo su percepción natural del proceso (<i>a medida que vas creciendo↑ / te vas enriqueciendo ¿no? / y también el lenguaje / creo yo / no sé</i>), aunque la enmarca en una cierta inseguridad que es posible interpretar en clave de ironía, derivada del hecho de que lo considera una obviedad.</p> <p><b>Petición de confirmación de la interpretación</b></p> <p>Ambas confirman.</p>
--	--

<p><b>algunaaa diferencia específica / o alguna particularidad de / los niños de cuatro años↑ / frente a los de tres / o a los de cinco↑ / en suuu / forma de utilizar el lenguaje // un poco me / meee contestabais antes / cuando decías que con los pequeñitos había / mucha comunicación no verbal↑ / muy expresivos↑...</b></p> <p>Luisa: sí / sí / sí</p> <p>Carmen: <i>mmmh</i> ((asiente))</p> <p>Luisa: sí / eill / el / el de cuatro años / ya utiliza más el lenguaje↑ / pues / más deee / de mayor ¿no? / y es más... / puede utilizarlo mucho mejor / tiene más conocimiento / de la lengua↑ / yyy / pero / así carac / características específicas de los de cuatro↑ // que sí que las habrá↑ / pero que así nooo / no sé↓</p> <p><b>pero / desde la experiencia /</b></p> <p>Carmen: sí / <i>mmmh</i></p> <p>Luisa: / sí // ¿sabes qué pasa? / que para mí es difícil / <i>eeh</i> / no es que / es difícil encasillar a los de cuatro↑ / a los de cinco↑ / a los de tres↓ / sí que hay características ¿no? / eso los de tres / pues son más / <i>eeh</i> / físico ¿no? / y más / vivencial / los de cuatro también / y el grado de abstracción que les puedes pedir / pues es / es <u>pequeño</u> / a los de cinco ya les puedes pedir mayor grado ¿no? / perooo / específico específico de los de cuatro↑ / porque es que / también es que son todos diferentes / es que / pensando en unos y pensando en otros↑ / pues hombre / no es lo mismoo / Pedro Martín↑ / por ejemplo / pongo por caso↑ / que el lenguaje verbaaal / <i>esss</i> / lo utiliza de maravilla↑ / que / que cualquier otro.. / no sé↓ / sin embargo / es como más <i>plaf</i> / hay otros que son... / no sé</p> <p><b>más activos o más / vale</b></p>	<p><b>Requerimiento de nueva información precisa, o de confirmación de un planteamiento anterior aplicable a esta pregunta</b></p> <p>Ambas aceptan el planteamiento anterior como respuesta</p> <p>Luisa siente la necesidad de especificar la información, pero se mantiene en una explicación intuitiva. No ofrece una información estructurada sobre el uso de la lengua a los cuatro años más allá de una comparación amplia con estadios anteriores, y aunque alude a la existencia de particularidades específicas, dice no conocerlas, de lo que se deriva que no lo considera pertinente para su práctica (<i>que sí que las habrá↑ / pero que así nooo / no sé↓</i>).</p> <p><b>Estímulo de una respuesta más concreta</b></p> <p>Carmen: tiende a contestar pero no tiene una respuesta precisa.</p> <p>Luisa también está reflexionando en el momento. Finalmente trata de proponer una clasificación (<i>sí que hay características ¿no? / eso los de tres / pues son más / <i>eeh</i> / físico ¿no? / y más / vivencial / los de cuatro también / y el grado de abstracción que les puedes pedir / pues es / es <u>pequeño</u> / a los de cinco ya les puedes pedir mayor grado ¿no?</i>), pero no quiere plantear una clasificación de estadios de desarrollo que determinen las capacidades de los niños en función de su edad, apoyándose en un hecho demostrado a partir de su experiencia: la existencia de diferencias individuales.</p> <p><b>Aceptación de la respuesta</b></p>
--	---

Secuencia 3: La Asamblea	
Transcripción	Interpretación
<p><b>cómo / podríais definir la situación de Asamblea de clase↓ / o sea una definición↑ / como si estuviera aquí un maestro que no ha oído hablar de esto en su vida↑ / yyy le quisierais explicar / en qué consiste↓</b></p> <p>Luisa: para mí es un espacio de / un lugar de comunicación↓ / de comunicación↑ / que puede ser / deee / a veces de sentimientos↑ / porque a veces / pues oye / hay un niño que se encuentra mal↑ / o que viene triste / ooo que viene muy contento↑ / o que quiere traer... / bueno / pues hemos tenido / perros↑ / gatos↑ / de todo / que ha nacido / o que les han / han venido↑ / y en la Asamblea↑ / es un / un lugar de / de contar a los demás ¿no? / otras veces↑ / puede ser / un espacio donde resolver conflictos a nivel grupal↑ / pues no sé / cuando se van al ayuntamiento / que lo llamamos nosotros / la parte de atrás / que es un sitio muy oscuro y / vamos oscuro / sombrío↑ / y lleno de porquería↑ / pero que tiene un morbo terrible↓ / ahí a veces van y se nos llenan de agua↑ / entonces / aprovechas bueno pues para / para retomar y para plantear la situación↑ / y el por qué sí y el por qué no ¿no? / o sea siempre con un / con un sentido no?</p> <p>((una de las niñas entra en la clase y pregunta algo a Luisa))</p> <p>Luisa: Carmen.. ((atiende a la niña))</p> <p>Carmen: sí no / bueno / un lugar de encuentro↑ / y en lo que ella / la comunicación es looo / lo básico ¿no? / tanto de los adultos para los niños / como de los niños para los adultos</p> <p>Luisa: eso es</p> <p>Carmen: y se utiliza pues paraaa / poner normas↑ / o paraaa</p> <p>Luisa: también para el consensuar normas / también la utilizamos / sí↑</p> <p><b>sí / sobre eso quería preguntaros ¿qué finalidades educativas↑ / consideráis que / que tiene? // la Asamblea</b></p> <p>Luisa: pues / ¿finalidades? / bueno pues / desde un espacio eso para... / incluso las mismas normas de las Asamblea ¿no? / a los niños les cuesta mucho / porque es eso / es que son / son edades↑ / donde / la capacidad de / de escucha↑ / de aceptación del otro↑ / deee / mmh / pues a veces eso / cuesta mucho / controlarlo / y dominarlo ¿no? / eeh // el respeto a los demás↑ / es que hay muchas cosas ahí inmersas ¿no? / el respeto a los demás↑ / eeh / el entender el el / la / los mensajes / que el otro quiere / dar también↑ / o sea tanto adultos / como niños ¿no?</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa considera que en su opinión la Asamblea es un espacio de comunicación relativa a los sentimientos, las vivencias, los conflictos en la escuela. Subraya la importancia de compartir las informaciones y los sentimientos de todos (<i>es un / un lugar de / de contar a los demás ¿no?</i>) y el hecho de que se haga de una forma significativa (<i>o sea siempre con un / con un sentido no?</i>). La incorporación de la necesidad de confirmación (<i>¿no?</i>) indica preocupación por hacerse entender.</p> <p>Carmen corrobora el planteamiento de su compañera y apunta la importancia de la comunicación que se da en la Asamblea, que considera bidireccional (<i>un lugar de encuentro↑ / y en lo que ella / la comunicación es looo / lo básico ¿no? / tanto de los adultos para los niños (...) como de los niños para los adultos</i>).</p> <p>Luisa corrobora el planteamiento de Carmen</p> <p>Carmen alude a la función que adquiere la Asamblea como espacio de negociación de la convivencia en el aula</p> <p>Luisa ratifica la apreciación de Carmen.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Para Luisa, la Asamblea es un espacio de práctica de la educación lingüística: al participar en ella, los niños aprenden a interactuar de forma organizada en función de temas que son relevantes para ellos. Es consciente de la complejidad de este aprendizaje en cuanto a exigencia (<i>son / son edades↑ / donde / la capacidad de / de escucha↑ / de aceptación del otro↑ / deee / mmh / pues a veces eso / cuesta mucho / controlarlo / y dominarlo ¿no?</i>) y a diversidad de objetivos (<i>es que hay muchas cosas ahí inmersas ¿no? / el respeto a los demás↑ / eeh / el entender el el / la / los mensajes / que el otro quiere / dar también↑ / o sea tanto adultos / como niños ¿no?</i>) aunque no pone un nombre concreto a cada habilidad involucrada.</p>

<p>Carmen: saber escuchar↑  Luisa: eso es  <b>todo en el sentido amplio / comunicación↑ / yyy respeto↑/ ¿no?</b>  Luisa: sí / eso es / eso es  <b>eeeh / y ¿qué utilidad tiene / específica paraaa / la didáctica de la lengua oral / para la enseñanza de la lengua oral?</b>  Luisa: pues yo creo que / a mí me parece que el / eel / el aprendizaje de la lengua oral↑ / o sea / tiene una parte que es↑ / bueno / pues eso / del grado de madurez o de / o de conocimiento propio de lo que es la lengua↑ / pero también actúa mucho la interrelación / o sea / el eel / el escuchar al otro↑ / a a los otros ¿no? / a veces son iguales / o o son adultos↑ / o sea es / y en ese sentido↑ / pues / mmh / se van percibiendo mensajes distintos↑ / y formas diferentes de / de expresar ¿no? / porque incluso los / los niños no todos expresan los estados de angustia y de tristeza de la misma manera ¿no? / pongo por caso / hay críos que los expresan llorando / y otros / a veces han montado pataletas gordas / en la Asamblea / y se ha / y se haaa recurrido a la Asamblea↑ / para / paraaa normalizar esa situación ¿no? / y lo queee / y muchas veces / actúa eso / lo de las barbas / el refrán ese de las barbas de tu vecino ¿no? ((risas)) / si ven a uno que / ha montado un número↑ / porque los / los primeros días↑ / pues utilizamos muchísimo los / las Asambleas grupales de más o menos ¿no? / para todo / porque es cuando empieza / aaa entrar en el colegio↑ / yyy / de donde parten las normas ¿no? / entonces los que entran / si ven que uno ha montado un cirio / y cómo lo hemos resuelto↑ / ya va captando por dónde vanna / o sea / por dónde van las cosas ¿no? / qué cosas / se pueden hacer o no se pueden hacer / o y <u>por qué</u> ¿no? / °(no / no sé / entonces / no sé si hay alguna cosa más / tú este)° ((a Carmen))  <b>yyy / el tiempo que se dedica a la Asamblea / es una rutina↑ / ooo se organiza espontáneamente↓</b>  Luisa: normalmente es una rutina / o sea las entradas↑ / siempre hacemos↓ / lo que pasa es que bueno / pues / a veces / la Asamblea de la mañana↑ / pues eso / es la toma de contacto↑ / y según como / normalmente↑ / es una toma de contacto yyy / y bueno / pues la aprovechas↑ / para / para hacer una propuesta de juego↓ / ¿no? / yyy / pero por las tardes↑ / pues / eeem / según↓ / quiero decir / al principio↑ / la utilizamos como rutina <u>siempre</u>↓ / la primera parte del curso↓ / y depende del Proyecto que estemos trabajando / pues a veces / esa Asamblea simplemente es un punto de encuentro / donde saludamos / cantamos una canción y nos vamos a las clases↑ / otras veces es↑ / pues eso / para presentar alguna cosa</p>	<p>Carmen apunta la importancia de la educación para la escucha  Luisa corrobora  <b>Requerimiento de confirmación de la interpretación</b>  Luisa ratifica la interpretación  <b>Requerimiento de nueva información</b>  Luisa consideran determinante pero da por consabido el factor de madurez individual en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, de modo que plantea como informativa la importancia de la interacción social en el proceso (<i>pero también actúa mucho la interrelación / o sea / el eel / el escuchar al otro↑ / a a los otros ¿no? / a veces son iguales / o o son adultos↑</i>). El hecho de valorar la interacción en tanto que escucha conlleva una idea de desarrollo lingüístico ligado a la práctica constante y a la diversidad de modelos de expresión que es preciso ir integrando (<i>se van percibiendo mensajes distintos↑ / y formas diferentes de / de expresar ¿no?</i>). Implícitamente alude a la negociación para el logro de una comunicación eficaz y adecuada, y explícitamente al papel que puede jugar la Asamblea en la educación para una comunicación satisfactoria (<i>hay críos que los expresan llorando / y otros / a veces han montado pataletas gordas / en la Asamblea / y se ha / y se haaa recurrido a la Asamblea↑ / para / paraaa normalizar esa situación ¿no?</i>), que enlaza directamente con el papel de la Asamblea como espacio para la resolución de conflictos y gestión de la convivencia. El sentido educativo global (<i>ya va captando (...) qué cosas / se pueden hacer o no se pueden hacer / o y por qué ¿no?</i>) supera al específicamente comunicativo, aunque estén muy relacionados. Duda si continuar con su respuesta y cede la palabra a Carmen.  <b>Requerimiento de nueva información</b>  Luisa considera que la Asamblea está claramente organizada como una rutina. Alude a la realización de dos asambleas diarias: la de la mañana adquiere el valor de toma de contacto y organización de la actividad entendida como propuesta de juego, y la opone a la de la tarde, que evoluciona (<i>al principio</i>) desde una rutina semejante a la de la mañana a, posteriormente, un apoyo del Proyecto que se esté llevando a cabo (<i>depende del Proyecto que estemos trabajando / pues a veces / esa Asamblea simplemente es un punto de encuentro / donde saludamos / cantamos una canción y nos vamos a las clases↑ / otras veces es↑ / pues eso / para presentar alguna cosa puntual↑ / o incluso en algunas ocasiones es / pues para contar una historia↑ / o un cuento↑</i>). Se desprende que la actividad propia del Proyecto se filtra en la Asamblea y le da forma,</p>
---	---

<p>puntual↑ / o incluso en algunas ocasiones es / pues para contar una historia↑ / o un cuento↑ / o  Carmen: / para hacer  también propuestas de trabajo paraaa / la misma propuesta para todos↑ /  Luisa: / también / sí / aunque luego / nos di /  nos / a veces↑ / es la misma propuesta para todos / y ya nos vamos a / aaaa a que / a las clases / a hacerlo↑ /  o sea a hacer cada uno nuestro trabajo / o por / o bien por grupos↑ / otras veces hacemos una especie de  Asamblea general y luego cada uno concreta / en su clase / eeh / con Asambleas más pequeñas propuestas  concretas↑ / o sea un pocooo / de acuerdo con el planteamiento que haya en cada momento</p>	<p>diversificando sus funciones.  Carmen apunta que también se utiliza para hacer una propuesta general a todos  Luisa corrobora y matiza que varían el procedimiento: en ocasiones realizan una Asamblea que denomina  “general”, y otras veces hacen lo que denomina “Asambleas más pequeñas”, en función del trabajo que  estén desarrollando en cada caso. Dadas las características del colegio – trabajan con los niños de tres,  cuatro y cinco años en una unidad, se entiende como una estrategia de flexibilización de la agrupación.  Se desprende que la actividad general de aula es lo que determina el carácter de la Asamblea; no parece que  ésta sea independiente en cuanto a funciones del resto de la actividad de aula (<i>o sea un pocooo / de acuerdo  con el planteamiento que haya en cada momento</i>).</p>
<p><b>¿cuánto tiempo suele durar la Asamblea más o menos?</b>  Luisa: normalmente una media hora / más o menos ((a Carmen))  Carmen: / media hora / media horita↑  Luisa: / sí / sí / más o menos</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b>  Luisa responde rápidamente y con seguridad que las Asambleas duran una media hora.  Carmen corrobora la respuesta de su compañera.  Se desprende que la Asamblea se delimita más por cambio de tiempo y actividad que por su propia entidad.</p>
<p><b>qué temas se tratan en las Asambleas↑ / yyy / cómo se seleccionan↓</b>  Luisa: vamos a ver el / los temas que se tratan↑ / dependen de de / la propuesta que haya en ese momento  ¿no? / pero eso no quita que si hay otra cosa más importante↑ / mmh / mmh / seee quite del medio / lo  que había pensado↓ / ¿no? / porquee / pues a veces nos ha sucedido / de tener / una propuesta de juego  maravillosa↑ / ¿eh? / ya preparada / por / por alguna cosa / que había habido del / del Proyecto que  estábamos trabajando↑ / pues habíaaa / yo qué sé / cualquier / cosaaa / maja↑ / y muy preparada y muy  pensada / pero ese día / pues eso / lo que te decía antes↓ / viene un niño↑ / con tres perrines↑ / en un cesto↓  / pues adiós muy buenas / o sea / lo importante es lo importante / entonces / se presentan los perrines  ((risas)) / se les manosea / se les toquetea / y ese día toca hablar de los perrines ((risas)) / y de la historia  ¿no? / entonces / lo queee nosotros vemos que es fundamental / sobre todo en estas edades↑ / el el / mmh /  el hacer una escala / de prioridades↑ / y de y de situaciones ¿no? / hombre / sí que es verdad / que a veces↑  / pues igual te sientes / eeh / un poco asíí / como diciendo / aah / el tiempo que hemos llevado↑ / lo que  yo quería hacer↑ / pero yo creo que la capacidad de adaptación en estas clas / en estas edades es  fundamental / los adultos que estemos con ellos / sabemos que tenemos que estar / abierto a cualquier / eeh  / a cualquier / eeh / sensación↓ / y por otra parte pensamos que también / después de muchas veces /</p>	<p><b>Requerimiento de nueva información</b>  Luisa inicia una respuesta elaborada (<i>vamos a ver</i>) en la que apunta que en primer lugar la selección de los  temas está determinada por el Proyecto que se esté realizando y la actividad que genera (<i>dependen de de / la  propuesta que haya en ese momento ¿no?</i>) pero si surge cualquier tema del interés de los niños se opta por  él (<i>lo importante es lo importante</i>). Ilustran esto con un ejemplo, que lleva a Luisa a argumentar que hay  una especificidad en la intervención en la Educación Infantil (<i>yo creo que la capacidad de adaptación en  estas clas / en estas edades es fundamental / los adultos que estemos con ellos / sabemos que tenemos que  estar / abierto a cualquier / eeh / a cualquier / eeh / sensación ↓</i>) que plantea desde la experiencia reflexiva  del equipo docente (<i>y por otra parte pensamos que también / después de muchas veces / hablarlo ↓ / porque  a veces pues / oye también tenemos nuestras dudas y nuestras cosas ¿no?</i>) y que se justifica por su opción  metodológica, que conlleva organizar la escuela como un ámbito específico de socialización, que se define  por continuidad con la socialización externa a la escuela y no por oposición a ella (<i>pero llegas a la solución  que es la vida ¿no? / la vidaaaa ↑ / por mucho que tengas tú planificado / a veces te sale una historia ↑ / y se  te va todo por tierra ↓ / pues esto es la vida ↓</i>). Es evidente por cómo ha estructurado su discurso que se trata  de una conclusión meditada.</p>



<p>hablarlo↓ / porque a veces pues / oye también tenemos nuestras dudas y nuestras cosas ¿no? / pero llegas a la solución que es la vida ¿no? / la vidaaa↑ / por mucho que tengas tú planificado / a veces te sale una historia↑ / y se te va todo por tierra↓ / pues esto es la vida↓ / con laaa diferencia↑ / que / que esto es la vida↑ / pero que / que sales gratificado / porque luego / en otro tipo de historias queee / bueno pues que / que a lo mejorrr / <i>mmh</i> / no sé / lo mismo dan / cuando están muy entusiasmados↑ / que son capaces de enganchar en cosas que a lo mejor tú piensas / esto para ellos va a ser unnn / peñazo↑ / y y entran / y enganchan / por otras cosas que a lo mejor tú ni te habías plan / plan / pensado ¿no? / entonces / lo que sí vemos que / son chavales↑ / y que es lo que a veces nos reprochan los / alumnos / huy los alumnos / los / los compañeros de Primaria ¿no? / son movidos / y sí que es cierto que son movidos / son / muyyy / como <u>ávidos</u> de conocer / y esooo / pues según el planteamiento que tengas↑ / <i>eeh</i> / a veces molest / <u>molesta</u> / vamos a ver / <i>mmh</i> / molesta entre comillas ¿no? / si las propuestas que haces son muy cerradas↑ / pues a veces / no seee / no seee <u>acoplan</u> ¿no? / ooo o sí se acoplan / pero necesitan un tiempo / también para ir descubriendo cómo va el juego ¿no? / entoncees↑ / no sé↓</p> <p><b>o sea que el tiempo / eeh / huy perdón / los temas que se tratan↑ / pues bueno varía↑ / se pueden plantear↑ / pueden salir de ellos↑ / y por eso↓ / cómo se seleccionan / entiendo que de la misma manera ¿no?</b></p> <p>Luisa: eso es / de acuerdo con / connn / los pro / el Proyecto que estéee / en marcha ¿no? / pero que es eso / lo que no quita es queee / se te vaya todo a la / porra↑</p> <p>Carmen: a veces también / respondes / pues a las situacionees concretas deee / un día que están muy cansados / y ves que en la Asamblea no dan más de sí / pues no puedes / alargarla↑ / y es mejor dejarlo para otro momento↑</p> <p>Luisa: / eso es</p> <p>Carmen: / o cuando ves que están muy interesados en una cosa puedess / alargar la Asambleaaa...</p> <p>Luisa: sí / sí sí / bueno / el otro día / ¿cuando hemos estado? / ¿cuándo ha sido que ha estado C.? / porque / con la compañera de inglés↑ / comooo / hemos conseguid / <i>eh</i> / es muy maja↑ / yyy / está inmersa en el mismo Proyecto que nosotros↑ / entonces entramos con ella las horas de inglés↑ / pues que hemos dicho / °(madre mía)° / tú fíjate / para que luego digan / que los chavales↑ / hemos estado</p> <p>Carmen: / estuvo / hora / <u>hora y media</u></p> <p>Luisa: / hora y media</p>	<p>Alude a la divergencia de su modelo respecto del propio de la escuela Primaria (<i>es lo que a veces nos reprochan los / alumnos / huy los alumnos / los / los compañeros de Primaria ¿no?</i>) planteando la posible falta de comprensión de otros docentes que opten por prácticas más “cerradas” (<i>son movidos / son / muyyy / como <u>ávidos</u> de conocer / y esooo / pues según el planteamiento que tengas↑ / eeh / a veces molest / <u>molesta</u></i>). Luisa se mantiene en un respeto por la diversidad de opciones metodológicas, sólo señala la diferencia que puede existir entre su planteamiento y otros más centrados en el docente (<i>si las propuestas que haces son muy cerradas↑ / pues a veces / no seee / no seee <u>acoplan</u> ¿no? / ooo o sí se acoplan / pero necesitan un tiempo / también para ir descubriendo cómo va el juego ¿no?</i>). La alusión a que sean “ávidos de conocer” y el hecho de que sea la opción por la que han optado como equipo, indica que la consideran superior desde el punto de vista educativo frente a opciones que no resulten motivadoras para los niños. Se desprende que no trabajan para una coordinación entre Infantil y Primaria, y puesto que lo menciona con naturalidad, que lo considera normal.</p> <p><b>Negociación para confirmar la interpretación</b></p> <p>Luisa vuelve a demostrar que establece una relación estrecha entre Proyecto y Asamblea, y alude a la dificultad de prever cómo se va a desarrollar lo que tengas planificado.</p> <p>Carmen menciona el respeto por las posibilidades de implicación de los niños en la conversación en función de las circunstancias (<i>un día que están muy cansados / y ves que en la Asamblea no dan más de sí / pues no puedes / alargarla↑ (...) o cuando ves que están muy interesados en una cosa puedess / alargar la Asambleaaa...</i>).</p> <p>Luisa corrobora</p> <p>Carmen sigue planteando la necesidad de ajustar el tiempo al desarrollo de la actividad</p> <p>Luisa ilustra el planteamiento de su compañera con un ejemplo concreto de desarrollo de la Asamblea llevada a cabo por la profesora de inglés.</p> <p>Carmen apunta que la actividad de la Asamblea se pudo dilatar hasta una hora y media, lo que caracterizan como excepcional (<i>estuvo / hora / <u>hora y media</u></i>).</p> <p>Luisa insiste en mencionar el tiempo que estuvieron en la Asamblea.</p> <p>Carmen muestra que está entiendo la Asamblea como una actividad predominantemente verbal (<i>porque presentó / bueno con / una / historia que tiene / con un libro mágico↑ / y un mago↑ / y presentó / todas las</i></p>
---	--

<p>Carmen: / porque presentó / bueno con / una / historia que tiene / con un libro mágico↑ / y un mago↑ / y presentó / todas las cosas que</p> <p>Luisa: / sí / y trajo / presentó el libro que habían fabricado↑ / sí sí / sí / bueno / pues ahí dentro están todas las cosas que han hecho en inglés↑ / y / y bueno hora y media estuvieron↑ / o sea / hablando↑ / jugando↑ / cantando↑ / quiero decir / pero bueno↑ / que son niños muy chiquitines↑ / o sea que es que / y <u>todos</u> ¿eh? / o sea que es que / todos participando / entonces / es lo que te digo / que a veces↑ / pues...</p> <p><b>flexibilidad</b></p> <p>Luisa: claro</p> <p>Carmen: <i>mmmh</i></p> <p><b>yyy / el espacio / ¿es siempre el mismo / también?</b></p> <p>Luisa: los espacios son las / lo que llamamos las piscinas / y viene lo de las piscinas↑ / porque en cada clase↑ / al principio↑ / teníamos un espacio delimitado con una cinta de celo de colores↓ / pero luego lo fueron quitando↑ / y desapareció / y se ha quedado con el nombre de piscina↓ / entonces / generalmente como la clase del medio / es / la central↑ / pues la Asamblea general casi siempre la hacemos ahí / porque además según como está estructurada la clase / pues hay como más espacio grande ¿no? / pero eso no quiere decir que no nos vengamos aquí / o a la clasee roja ¿no? / pero para las Asambleas grandes / generalmente ¿eh? / las hacemos en el / en el aula del centro↓</p> <p><b>yyy / ¿cómo se organiza la interacción de grupo? / o sea / mmmh / se espera que hablan ellos↑ / se sigue la conversación que crean ellos↑ / o bien se dirigee / de alguna manera↓</b></p> <p>Luisa: pues un poquitín / lo has visto tú / cómo ha sido la cosa ¿no? / siii a veces / bueno pues / si uno viene contando / lo que ha hecho el fin de semana / que se ha ido a la nieve y se ha tirado bolazos↑ / <i>mmh</i> / pues enton / entonces / si les ves / con mucho ansia↑ / ooo o si tú crees / o si ha habido un acontecimiento / el día que nevó↓ / pues de ese día había que hablar ¿no? / entonces bueno / pues cada uno contaba su historia ¿no? / entonces / normalmente↑ / <i>mmmh</i> / por dar un poco pautas de actuación / lo que solemos hacer es que / esperen a que termine el otro↑ / pero a veces sucede / bueno pues que hay a lo mejor dos queee / han estado juntos↑ / o que cuentan cosas↑ / entonces bueno pues / hay también un poquitín / dependiendo / cómo vaya la historia / también pueden hablar entre ellos o hablar / quiero decir interrelacionarse↓ / eso también... / vamos que lo que procuramos / es que respeten el turno↑ / que esperen</p>	<p><i>cosas que</i>).</p> <p>Luisa corrobora apuntando también el carácter heterogéneo de la actividad verbal que se da en la Asamblea (<i>y bueno hora y media estuvieron↑ / o sea / hablando↑ / jugando↑ / cantando↑</i>) y la dificultad de la gestión de la participación de los niños señalando su admiración por el logro (<i>y todos ¿eh?</i>). Implícitamente señalan la importancia de crear un contexto de significado, en este caso lúdico, para lograr la implicación en actividad verbal significativa.</p> <p><b>Requerimiento de confirmación</b></p> <p>Ambas confirman</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa responde afirmativamente puntualizando que aunque hay un espacio habitual para las Asambleas grandes es el que resulta adecuado para la participación de todos, pueden reunirse en otros espacios, y, cuando se trata de Asambleas pequeñas se reúnen en las tres clases al tiempo.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa señala en primer lugar la necesidad de valorar la significatividad de la intervención de los niños para animar a la participación en el discurso conjunto (<i>si uno viene contando / lo que ha hecho el fin de semana / que se ha ido a la nieve y se ha tirado bolazos↑</i>) o de determinado acontecimiento que ha podido afectar a todos (<i>el día que nevó↓ / pues de ese día había que hablar ¿no? / entonces bueno / pues cada uno contaba su historia ¿no?</i>). Desde su planteamiento, la organización de una interacción radial tiene que tener como condición que el tema tratado sea significativo y lo permita. Luisa busca una explicación más clara de cómo organizan la interacción (<i>por dar un poco pautas de actuación</i>) aludiendo a la necesidad de que los niños intervengan de una forma ordenada, lo que no implica que se opongan a la interacción entre iguales, sino que tiene un planteamiento flexible (<i>lo que solemos hacer es que / esperen a que termine el otro↑ / pero a veces sucede / bueno pues que hay a lo mejor dos queee / han estado juntos↑ / o que cuentan cosas↑</i></p>
---	--

<p>para contar↑ / perooo / eso es lo que se trata ¿no? / porque es la única forma de que nos podamos entender / porque / incluso a veces lo hacemos ¿no? / que empiezan todos / y terminas / bueno qué pasa / o sea / llega un momento que tienes que romper↑ / o sea cortar por lo sano / y decir / bueno nos vamos a callar↓ / qué ha pasado / ¿tú te has enterado? / porque a veces se organizan los corrilloos↑ / ¿eh? / entonces / qué ha pasado↓ / por qué no nos hemos enterado↓ / otras veces / también lo que hemos hecho↑ / cuando vienen con cosaas↑ / o que han venido de alguna cosa que hemos visto todos↑ / aprovechar para que hagan / eeh / reuniones de grupo↓ / o sea que se junten en grupos / a hablar↑ / y luego nos juntamos todos↑ / a contar↓ / o que oo hablen↑ / y lo / plasmen en un papel↑ / y luego nos lo cuenten↑ / quiero decir / a veces utilizamos distintos recursos↑ / paraaa / bueno pues para que no sea siempre nos sentamos a hablar / que es lo que solemos hacer↑ / pero bueno pues otras veces es... / previo un debate entre ellos↑ / o unaaa / bueno pues una comunicación↑ / de lo que han visto↑ / de lo que han vivido↑ / en lugar de contárnoslo inmediatamente↑ / lo plasman en el papel todos juntos / y luego nos lo cuentan↓ / lo que han dibujado↑ / y qué / y qué es lo que... / todo↓</p> <p><b>o sea que también cabe esa posibilidad de trabajo previo de grupo↑</b></p> <p>Luisa: sí sí sí / sí sí sí</p> <p><b>y que implica mucho trabajo entre ellos↑...</b></p> <p>Luisa: sí sí</p> <p><b>yyy / ¿cuáles son las funciones de la maestra↑ / o de las maestras↑ / en vuestro caso / y de los niños en / en la Asamblea? / quiero decir con esto / si alguien lleva la voz cantante↑ / si se diluye esa autoridad / entre comillas↑...</b></p> <p>Luisa: vamos a ver↓ / mmh / no sé / cómo.. / nosotros lo que tenemos claro es que / nuestra función↑ / vamos a ver↓ / es clara en un sentido↑ / aunque en unos niveles podamos estar igualados↓ / quiero decir / a la hora de / de compartir cosas↑ / o deee expresarr / mmh / los conocimientos que tenemos↑ / o de escuchar ¿no? / pero sí lo que tenemos claro↑ / es que son críos / pues con una madurez / queee / que es la que tienen ¿no? / y que el adulto que tiene que estar al lado de ellos↑ / o con ellos↑ / es / eeh / tiene que estar junto a ellos para ayudarles a crecer↓ / y en ese crecimiento está el establecimiento de límites / entonces / el estar ahí de cuerpo presente↑ / pues / mmh / funcionaaa↑ / perooo / a vecees↑ / mmmh / con una cierta... / entonces bueno / pues normalmente tratas↑ / de que tuuu / tu posición↑ / comooo digamos / como / sargento / sea la / la mínima ¿no? / pero a veces tienes que actuar / porque entonces es / es el</p>	<p>/ entonces bueno pues / hay también un poquitín / dependiendo / cómo vaya la historia / también pueden hablar entre ellos o hablar). Luisa considera que la organización de la interacción es intrínseca a la existencia de la oportunidad para el discurso conjunto (vamos que lo que procuramos / es que respeten el turno↑ / que esperen para contar↑ / perooo / eso es lo que se trata ¿no? / porque es la única forma de que nos podamos entender). La responsabilidad de gestión de la Asamblea en tanto que actividad verbal común siempre está en la maestra, que vela porque la actividad funcione (o sea / llega un momento que tienes que romper↑ / o sea cortar por lo sano / y decir / bueno nos vamos a callar↓ / qué ha pasado / ¿tú te has enterado? / porque a veces se organizan los corrilloos↑ / ¿eh?).</p> <p>Luisa muestra que tienen una visión muy abierta de la Asamblea, puesto que recurren a recursos para dinamizarla que incorporan tipos de interacción diversos (aprovechar para que hagan / eeh / reuniones de grupo↓ / o sea que se junten en grupos / a hablar↑ / y luego nos juntamos todos↑ / a contar↓ / o que oo hablen↑ / y lo / plasmen en un papel↑ / y luego nos lo cuenten↑). Se desprende que conciben la Asamblea como un espacio en el que predomina la actividad verbal.</p> <p><b>Cooperación para confirmación de la interpretación</b></p> <p>Confirmación directa sin matices</p> <p><b>Cooperación para confirmación de la interpretación</b></p> <p>Confirmación directa sin matices</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa responde con decisión que la labor de autoridad de la maestra es necesaria porque los niños están aprendiendo a convivir en sociedad y no han desarrollado todavía ciertas capacidades (lo que tenemos claro / es que / es que son críos / pues con una madurez / queee / que es la que tienen ¿no?) de modo que la función del maestro es clara (el adulto (...) tiene que estar junto a ellos para ayudarles a crecer↓ / y en ese crecimiento está el establecimiento de límites). Apunta que una visión condescendiente de la autoridad del maestro conllevaría descuidar su labor, pero matiza que no se trata de una autoridad represora, sino justificada por la necesidad de intervenir en el desarrollo de habilidades de convivencia mediante el establecimiento de límites (normalmente tratas↑ / de que tuuu / tu posición↑ / comooo digamos / como / sargento / sea la / la mínima ¿no? / pero a veces tienes que actuar / porque entonces es / es el desboque / o sea el desmadre ¿no?).</p>
---	---

<p>desboque / o sea el desmadre ¿no?</p> <p>Carmen: / tienes que organizar un poco ahí</p> <p>Luisa: / eso es</p> <p>Carmen: / sería más organizaaar /</p> <p>Luisa: / eso es</p> <p>Carmen: / porque ellos no tienen todavía asimiladas las normas / deee intervención↑ / niini / ni de escuchar↑</p> <p>Luisa: / eso es</p> <p>Carmen: / organizar un poco lo que es el diálogo / y el...</p> <p><b>y ¿en algún caso / se le da al niño / esa responsabilidad? / alguna / ¿hoy diriges tú! / y él va a hacer que hablen sus compañeros↑ / o alguna cosa así</b></p> <p>Luisa: sí / en en momentos puntuales sí / bueno pues / a la hora de contar cosas↑ / o deee / o de hacer / o / la profe de inglés también les pone el / elll / el cartel deee / profesor↑ / y entonces ellos / bueno pues / pues de contar los niños que hay↑ / o dirigirse↑ / o preguntar↑ / o el saludo↑ / sí ese tipo de cosas↑ / sí↓</p> <p><b>también se pueden hacer↓</b></p> <p>Luisa: sí sí</p> <p>Carmen: mmh</p> <p><b>yyy / mmh / ¿utilizáis alguna estrategia paraaa / motivar que participen↑ / y que se comuniquen↑ / porque siempre hay algunos niños que se mantienen un poco más al margen↑...</b></p> <p>Luisa: sí / bueno sí / lo que pasa es que como las Asambleas / digamos que los temas son variados↑ / pues lo que te decíamos↓ / el día que hablas a lo mejor / porque unos han ido a la nieve / y se lo han pasado chanchi piruli↑ / pues hay críos que igual no tienen nada que contar / pero por la misma / eeh / en la misma situación↑ / otros / mmh / en otras ocasiones↑ / hay críos que a lo mejor / pues no van de vacaciones↑ / ooo no van al campo↑ / perooo / el abuelooo / o el padre tiene una huerta yyy / y van a ver todos los días / las palomas al palomar / como me contaba pues otro / Francisco↓ / entonces / lo que tratas es de que <u>todos</u> / sean capaces de expresarse y de intervenir / si / que siempre no es posible porque / ni todos los niños / tienen muchas veces cosas que contar↑ / de cosas determinadas↑ / o no les interesa / ooo / ooo ese día</p>	<p>Carmen matiza la aportación de Luisa subrayando el carácter más organizativo que represor de la labor de control de la maestra, que justifica por el hecho de que los niños están interiorizando las normas de convivencia (<i>sería más organizar (...) porque ellos no tienen todavía asimiladas las normas / deee intervención↑ / niini / ni de escuchar↑</i>).</p> <p>Luisa corrobora la puntualización de su compañera mostrando su acuerdo durante toda la intervención de Carmen</p> <p><b>Requerimiento de información más concreta</b></p> <p>Luisa apunta que cabe la posibilidad de delegar en el niño la responsabilidad de la gestión del grupo, pero sólo en momentos puntuales. De hecho, alude a un recurso específico para ello (<i>la profe de inglés también les pone el / elll / el cartel deee / profesor↑ / y entonces ellos / bueno pues / pues de contar los niños que hay↑ / o dirigirse↑ / o preguntar↑ / o el saludo↑</i>). Se desprende apertura y valoración de la experimentación, pero nunca desaparece la concepción de adulto como responsable de la gestión del grupo.</p> <p><b>Requerimiento de confirmación</b></p> <p>Ambas confirman</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Luisa responde insistiendo en que lo que determina la participación es la significatividad de la comunicación y alude a las diferencias que se dan entre los niños respecto de las vivencias, unas pueden ser más populares (<i>unos han ido a la nieve / y se lo han pasado chanchi piruli↑</i>) y otras más personales (<i>hay críos que a lo mejor / pues no van de vacaciones↑ / ooo no van al campo↑ / perooo / el abuelooo / o el padre tiene una huerta yyy / y van a ver todos los días / las palomas al palomar</i>). La responsabilidad de la maestra es procurar que la participación sea equilibrada (<i>entonces / lo que tratas es de que <u>todos</u> / sean capaces de expresarse y de intervenir</i>), aunque no considera que deba obligar a que todos intervengan cada vez, en virtud del respeto por la significatividad de la comunicación (<i>que siempre no es posible porque / ni todos los niños / tienen muchas veces cosas que contar↑ / de cosas determinadas↑ / o no les interesa / ooo / ooo ese día tampoco están ellos para contar</i>). Concluye subrayando la base de su procedimiento: se</p>
---	---

<p>tampoco están ellos para contar / pero sí de que / de queee / utilicen eso el lenguaje paraaa comunicarse vamos</p> <p>Carmen: pero hay temas en los que sí que intervienen todos / o sea /</p> <p>Luisa: sí sí sí sí</p> <p>Carmen: les preguntas sobreee / pues una cosaaa común queee / todos tengan algo que contar↑ /</p> <p>Luisa: sí</p> <p>Carmen: y entonces les / mmh / vas preguntando de uno en uno↑ / y entonc / y todooos...</p> <p>Luisa: sí</p> <p><b>y todos... ((asiento))</b></p> <p>Carmen: todos responden / sí sí</p> <p>Luisa: y luego / y luego también / para participar a nivel de grupo↑ / que sí que es cierto que / hay críos más tímidos / o más introvertidos / con las canciones↑ / vemos que / mmh / pues eso / los más / retraídos↑ / desde un principio↑ / bueno hay críos que les cuesta más↑ / lo de actuar en público ¿no? / perooo / bueno pues casos comoo Natalia ((a Carmen)) / Natalia / que te acuerdas que a principio de curso lo de cantar / bua / pues / son capaces deee / cantar / delante de los demás / o sea que / a veces utilizas eso / las canciones↑ / como recurso para que / vayan perdiendo ese miedo↑ / o esa timidez↑ / y luego ya se abren en / en los otros grupos a contar cosas ¿no? / sí que es cierto que los chiquitines↑ / y eso lo hemos observado↑ / que a veces / en la Asamblea grande↑ / eh / les cuesta más / ahora ya / bueno / como queee / bueno↑ / pues se van haciendo grandes ¿no? / les cuesta más comunicarse / pero en las Asambleas pequeñas↑ / en los grupos de clase↑ / ese esaaa / esa / esaaa / forma de / de entrar en ello / en / en las Asambleas↑ / les cuesta menos↓ / porque es lógico ¿no? / pero eso nos pasa también a los adultos ¿no? / entonces bueno / pues potencias un poco↑ / de / dependiendo del momentoo↑ / una situación u otra / entonces el que en la Asamblea grande↑ / pues no habla nunca↑ / o habla muy pocas veces↑ / cuando estamos ya en clase↑ / pues tratas de tirar más de él / pues para que vaya perdiendo un poco / el / miedo a escena ¿no? / eeh / que se / esa cosa que tienen de</p> <p><b>Y luego otra cosa que he visto↑ / lo que habéis hecho hoy / algo que hagan en casa↑... / van a ir / todos / hablando ¿no?</b></p> <p>Luisa: eso es / eso es / eso es / incluso motivos para aquellos que en casa / pues igual todavía nooo / se han enganchado↑ / pues para que vengan / yyy / además es que / ¿sabes lo que hemos observado? / que el hecho</p>	<p>aprende a hablar hablando en marcos de significatividad (<i>queee / utilicen eso el lenguaje paraaa comunicarse</i>).</p> <p>Carmen apunta que respecto de determinados temas la participación de todos está asegurada, de forma que sí invitan a la participación preguntando de uno en uno.</p> <p>Luisa corrobora toda la exposición de Carmen.</p> <p><b>Requerimiento de confirmación de la interpretación</b></p> <p>Carmen concluye su intervención.</p> <p>Luisa apunta otro recurso para favorecer la participación en el grupo grande: la utilización de las canciones como vía para desinhibir a los más tímidos. Cita un ejemplo concreto.</p> <p>Luisa apunta también que a los pequeños del grupo les cuesta participar en la Asamblea grande, y por eso utilizan las Asambleas pequeñas como recurso para que adquieren habilidades de participación que les permitan implicarse posteriormente en la grande.</p> <p>Luisa menciona además que las maestras son conscientes de lo exigente que puede resultar la participación, y por tanto no la imponen en el grupo grande desde el principio sino que procuran familiarizar gradualmente al niño con la necesidad de hablar en público fuera de la Asamblea para facilitar la participación en el grupo grande a medio plazo (<i>el que en la Asamblea grande↑ / pues no habla nunca↑ / o habla muy pocas veces↑ / cuando estamos ya en clase↑ / pues tratas de tirar más de él / pues para que vaya perdiendo un poco / el / miedo a escena ¿no?</i>).</p> <p><b>Estímulo para la continuación de la intervención</b></p> <p>Luisa coopera y alude al valor de la implicación de las familias en la actividad de aula. Lo plantea como muy informativo y basada en la experiencia (<i>¿sabes lo que hemos observado? / que el hecho de que / traigan cosas de casa / o sea / que haya interrelación con las familias↑ / para ellos es fundamental↓</i>).</p>
---	--

<p>de que / traigan cosas de casa / o sea / que haya interrelación con las familias↑ / para ellos es fundamental↓ / lo mismo que cuando vienen los padres a Talleres ¿no? / queee / que no es el hecho de queee / de que vengan los papás a hacer cosas con nosotros↓ / sino / lo que les ayuda↑ / para suuu autoestima↑ / el presentar al padre↑ / y el que venga aquí al cole↑ / el que sepa lo que se hace↑ / yyy / eso para ellos es... / es importante↓</p> <p>Carmen: / y el que ven que no son dos mundos / separados / sino queee</p> <p>Luisa: / eso es</p> <p>Carmen: / que los padres pueden entrar en la escuela↑</p> <p><b>que se comuniquen / vaya</b></p> <p>Carmen: eso es fundamental / sí</p> <p>Luisa: / eso es // y que además conocen un poco cómo / cómooo va la cosa↑ / y bueno pues desde / no / porque además es queee / lo queee / comentábamos muchas veces que de estos chiquitines↑ / que a veces los padres llegan a casa / y con toda la buena intención del mundo / les preguntas / y ¿qué has hecho? / y te dicen jugar↓ / y claro dicen / ¡es que sólo me dice que juega! / y yo / pues claro es que no / muchas veces no son capaces de decirte más / aparte que hay otra historia / llegan después de un montón de horas aquí / cansados / y claro los padres / como es lógico↑ / pues tienen ansia de saber↓ / pero mientras que si vienen aquí / y conocen los espacios y ya les das referencias... / °(oye y en la casita↑ / oye / y qué habéis / qué habéis hecho?)° / entonces ya / si conoces un poco cómo va↑ / si te han contado porque / mmh / paralelamente↑ / pues eso / tenemos las escuelas / la escuela de padres↑ / que / aprovechamos pues para / desde paraaa / eeeh / hablar de temas que consideramos importantes / pues cómo abordamos la lectura↑ / el lenguaje↑ / eeel / la escritura↑ / o sea la lectoescritura↑ / eeeh / pues también aprovechamos / desde para resolver dudas↑ / para hacer propuestas↑ / de juego↑ / y luego / incluso / el día que vienen a Talleres↑ / aparte de los / de la actividad propia / que se hace en Talleres↑ / tenemos un periodo previo con ellos↑ / donde comentamos / bueno pues la / los objetivos que pretendemos con los Talleres ¿no? / les damos un poquitín cómo / qué es lo que vamos a hacer↑ / pues luego al final de la actividad↑ / hacemos un análisis de la actividad↑ / de las cosas que han sucedido↑ / de / pues a veces igual te dicen / pues es queee / eeeh / no sé / ha sido muy larga la actividad↑ / o ha habido tal conflicto↑ / o nos parece / entonces / ese momento también aprovechas↑ / pues para hablar de muchas cosas↑ / de deee / de las cosas que se hacen↑ / porque a</p>	<p>Carmen ratifica el planteamiento de Luisa subrayando su interés por generar la continuidad entre escuela y medio social, que Luisa corrobora.</p> <p><b>Cooperación</b></p> <p>Carmen subraya de nuevo la importancia de la continuidad entre familia y escuela, basada en la comunicación.</p> <p>Luisa menciona y explica el funcionamiento de la escuela de padres que han organizado, y que les sirve, por un lado, para que los padres conozcan la escuela y puedan compartir las referencias con los niños, y, por tanto, contribuir a que se lleve a cabo comunicación significativa en familia respecto de la escuela (<i>pero mientras que si vienen aquí / y conocen los espacios y ya les das referencias...</i>), también les sirve para ofrecer información explícita a los padres respecto del planteamiento educativo del centro (<i>que / aprovechamos pues para / desde paraaa / eeeh / hablar de temas que consideramos importantes / pues cómo abordamos la lectura↑ / el lenguaje↑ / eeel / la escritura↑ / o sea la lectoescritura↑</i>), e incluso para dinamizar la socialización entre el conjunto de padres y niños (<i>para hacer propuestas↑ / de juego↑</i>). También alude a ocasiones en que explican a los padres los objetivos educativos de las actividades que realizan (<i>aparte de los / de la actividad propia / que se hace en Talleres↑ / tenemos un periodo previo con ellos↑ / donde comentamos / bueno pues la / los objetivos que pretendemos con los Talleres ¿no?</i>).</p> <p>Este tipo de relación que se establece con las familias implica necesariamente llevar a cabo un trabajo reflexivo que permita a las maestras exponer claramente su opción pedagógica así como defenderla (<i>porque a veces / claro / cuando vienen los padres / o cuando viene gente / que no está en este mundo↑ / ven cosas↑ / pero no ven que todo hay un trasfondo↑ / un soporte digamos / eeeh / un planteamiento serio↑ / que looo / que looo / mantiene ¿no? / que no es el hacer por hacer ¿no?</i>). Implícitamente toca el posible choque entre las expectativas de las familias y la escuela, pero desde una alusión a la solidez de la concepción teórica que subyace en toda la acción, que denota la importancia de tener un conocimiento profundo y consciente de la</p>
--	--

<p>veces / claro / cuando vienen los padres / o cuando viene gente / que no está en este mundo↑ / ven cosas↑ / pero no ven que todo hay un trasfondo↑ / un <u>soporte</u> digamos / eeh / un planteamiento serio↑ / que looo / que looo / mantiene ¿no? / que no es el hacer por hacer ¿no? / y aprovechas / bueno pues para que / porque a veces incluso en las reuniones grandes↑ / hay veces que hay cosas↑ / que también↓ / la la exces / el el exceso de información↑ / a veces diluye cosas / y tampoco te enteras de todo↑ / ¿no? / porque es lógico ¿no? / entonces aprovechas bueno / pues eso / para dar un poco / sentido y coherencia a las cosas que haces / para que ellos se / se enteren vaya / vamos</p> <p><b>y ya para terminar↑ / eeh / ¿con qué intenciones inter / intervenís en la conversación de la Asamblea / cuando se creaaa / esa conversación↑ / qué es lo que mueve all / maestro aaa / a decir entonces qué / tal / ¿por qué me dices esto? / o lo que sea ¿no? / con qué intención</b></p> <p>Carmen: pues yo creo que con la de / <u>ayudar</u> / a que se comuniquen↓ / o con o / pero / no como una rutina / que se comuniquen para resolver / eeh / problemas / para ayudar / a estructurar la frase de forma coherente / porque / luego para escribir / tienen que... / poner lo que dicen / lo que quieren decir / que no es sólo saber las letras</p> <p>Luisa: claro / eso es / están accediendo al lenguaje / y tú estás ahí / para proponer / para impulsar / pero también con el / con el juego / con laaa / con el proyecto que estamos / de los castillos / el otro día hemos hecho una propuesta / y / “¿si tú fueras caballero?” / y ellos tienen que / seguir / proponiendo / jugando / pues “viviría en el cast”</p> <p>Carmen: ¿ves como sí haces condicionales? ((risas))</p> <p>Luisa: pues sí / pero es eso / ayudar a ampliar / a enriquecer / la comunicación / y sí / pues claro / también está la estructura de la frase / ampliar el vocabulario / los fonemas / no siempre estar con la corrección / pero si dice un fonema mal / pues fijarte / pero que yo creo / que lo importante es que sea natural / jugando / ooo / hablando / como la vida</p>	<p>propia práctica para poder actuar de una forma valiente, fuerte y coherente.</p> <p><b>Requerimiento de nueva información</b></p> <p>Carmen señala con decisión que la intención que mueve al docente es la de andamiar la capacidad de comunicación de los niños en el marco de actividad significativa (<u>ayudar</u> / a que se comuniquen↓ / o con o / pero / no como una rutina / que se comuniquen para resolver / eeh / problemas / para ayudar / a estructurar la frase de forma coherente) mostrando además una visión global del aprendizaje de la lengua oral y escrita (porque / luego para escribir / tienen que... / poner lo que dicen / lo que quieren decir / que no es sólo saber las letras).</p> <p>Luisa corrobora y apoya el planteamiento de su compañera señalando el potencial del juego como marco significativo de comunicación (y tú estás ahí / para proponer / para impulsar / pero también con el / con el juego / con laaa / con el proyecto que estamos). Alude a un ejemplo concreto de juego que promueve comunicación, que provoca una puntualización de Carmen de la que se desprende que un planteamiento comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua como el que estas maestras siguen engloba enfoques estructurales pero enriqueciéndolos por el respeto a la significatividad.</p> <p>Luisa alude entonces al hecho de que efectivamente trabajan aspectos que han sido considerados tradicionalmente más estructurales, pero siempre en contextos de sentido que sean percibidos como naturales (que yo creo / que lo importante es que sea natural / jugando / ooo / hablando / como la vida). Su opción es claramente comunicativa.</p>
--	--

## **CASO 3: SESIÓN 1**



## **CASO 3: SESIÓN 1**

### **CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD.**

**Situación:** los niños de 3, 4 y 5 años están sentados en corro en el aula.

**Grupo:** 27 niños del total de 35.

**Maestras:** Tres maestras (M1, M2, M3) se ocupan en equipo de la gestión de la actividad del aula, que une a todos los niños del segundo ciclo de Educación Infantil.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** los niños se reúnen a primera hora de la mañana para realizar la Asamblea, que se define por su naturaleza verbal. La necesidad de hacer converger la atención del grupo diluye las fórmulas de apertura y cierre, que se suelen sustituir por canciones. La sesión es dependiente del Proyecto de Trabajo que están desarrollando.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** El objetivo de esta sesión es compartir el trabajo que los niños han realizado individualmente: cada niño, apoyado por las maestras, debe exponer ante el grupo el trabajo que ha realizado. Se busca llevar a cabo un proceso de aprendizaje en socialización, a la vez que se refuerza la estructura del grupo y se desarrolla la capacidad de expresarse en público.

**Secuencia 1: contextualización de la actividad (Intercambio 1):**

Transcripción del intercambio 1 [Maestras – grupo ]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
1) M1: pregunto / pregunto / el viernes llevamos para casa / deberes pero distintos de los de otras veces / porque	Nuc.	I	E	Aporta información didáctica	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
2) Marta: no eran deberes de pintar	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos contexto)	Participa por iniciativa propia
3) M1: ¿eh? / ¿no?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
4) Marta: no eran deberes de pintar	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos contexto)	Participa
5) M1: porque los deberes nos gustan mucho	Dep.	I	E	Aporta información didáctica	Promueve implicación en la actividad
6) Marta: de pintar	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (cohesión) y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia

7)	M1: Susana ¿sabes por qué? / porque nuestros hermanos llevan deberes / y nos gusta llevar deberes a nosotros también / y por eso llevamos deberes a veces / a veces	Dep.	I	E	Aporta información didáctica	Promueve comprensión
8)	Marta: nosotros también	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
9)	M1: ¿eh?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
10)	María: no todos los días	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
11)	M1: no / todos los días no / pero nos gusta llevar deberes / a que sí	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Promueve comprensión y promueve implicación en la actividad mediante intervención pautada
12)	Varios: síííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
13)	M1: a los leones / casi a los que más / porque quieren ser ya primaria / pero el viernes llevamos todos deberes / pero no eran deberes para nosotros solos / eran deberes para quién	Dep.	I	E D	Hetero-repetición asertiva, aportación de información complementaria y pregunta focalizada	Promueve comprensión y facilita intervención pautada
14)	Begoña: (y varios más) para los papás	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
15)	Varios: para los papás y para los niños	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
16)	M1: para todos	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervenciones
17)	Eva: para los padres y para los niños	Dep.	F	E	Hetero-reformulación explicativa	Participa por iniciativa propia

18)	M1: y a ver quién me cuenta / mmm / quién me cuenta / qué es lo que ponía en la hoja / cuando llegasteis a casa con ella	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
19)	Varios: ((levantando la mano)) yo yo	Dep.	R	E	Autodesignación	Participan
20)	M1: qué hicisteis / María	Dep.	F	D	Pregunta focalizada dirigida a María	Promueve intervención pautada
21)	María: ((se levanta))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
22)	M1: rápido eh?	Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención ágil
23)	María: buscar / buscar en	Dep.	R	E	Inicia respuesta eficaz y adecuada	Participa
24)	M1: no / te estoy preguntando que qué ponía / en la hoja de los deberes	Dep.	F	R D	Niega información precedente y auto-reformula pregunta no inmediatamente anterior	Rechaza intervención y facilita respuesta alternativa
25)	María: que teníamos que hacer un	Dep.	R	E	Inicia respuesta eficaz y adecuada	Participa
26)	Esteban: un escudo	Dep.	F	E	Responde de forma parcialmente eficaz (incompleta sin la respuesta de María) y no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
27)	María: un escudo	Dep.	R	E	Completa respuesta eficaz y adecuada	Participa
28)	M1: un escudo / y ¿decía algo más la hoja / nos daba alguna idea? / eh / Marta	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada dirigida a Marta	Acepta intervención y promueve intervención pautada
29)	Marta: ((se levanta)) sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
30)	M1: qué / a ver	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
31)	Marta: mmm / que el / que	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar

32)	M1: a ver / quién sabe lo que ponía la hoja	Dep.	F	D	Pregunta focalizada dirigida al grupo	Promueve agilización de una intervención alternativa
33)	Varios: yo	Dep.	R	E	Autodesignación	Participan
34)	M1: Pablo / no hace falta que nos levantemos / nos podemos quedar sentaditos levantando la mano vale sólo / a ver Pablo / qué ponía en la hoja	Dep.	F	E D	Designa, aporta información metadiscursiva y auto-reformula pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
35)	Pablo: que / que / que hacemos	Dep.	R	E	Inicia respuesta parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
36)	M2: °(María siéntate que te vas a caer y te vas a hacer daño)° ((hace gestos a María que no para de moverse y tiene un brazo en cabestrillo))	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad
37)	M1: se quiere romper el otro brazo	Inc.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
38)	M2: sí / y luego a ver	Inc.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve implicación en la actividad
39)	Pablo: ha / hacer un escudo y una espada	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (cohesión / coherencia) y adecuada	Participa
40)	M1: ¿un escudo y una espada?	Dep.	F	D	Hetero-repetición asertiva	Solicita confirmación
41)	Pablo: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (coherencia) y adecuada	Participa
42)	M1: ah pues lo de la espada no lo leí yo ¿eh?	Dep.	F	E	Aporta información opuesta	Promueve reflexión e intervención alternativa
43)	Pedro A.: no / hay que hacer / hay que hacer	Dep.	F	E	Inicia aportación de información complementaria	Participa por iniciativa propia

44) M2: y lo escribiste / porque escribió Marga el papel	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa respecto de la dada por M1	Promueve reflexión
45) M1: <i>sch sch</i> / y yo no ponía nada de espadas ¿eh? / no tiene la palabra / levantada / ah / a ver Pedro qué / qué	Dep. Inc.	F	E	Aporta información conclusiva, aporta información metadiscursiva y dirige pregunta abierta a Pedro	Promueve reflexión, promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención libre
46) Pedro A.: es que / es que / es que te / es que tenemos que hacer / unas espadas pero grandes / porque es que	Inc.	R	E	Inicia aportación de información de forma eficaz y parcialmente adecuada (no explica la pertinencia)	Participa
47) M1: no a ver Pedro / estamos hablando de los deberes del viernes / y yo / escribí lo de los deberes / y no ponía nada / de espadas	Inc.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Facilita comprensión y promueve reflexión
48) Pedro A.: es que / es que / es que / es que	Inc.	I	E	Inicia aportación de forma no eficaz (no completo) y adecuada	Participa por iniciativa propia
49) M1: bueno sí	Inc.	F	R	Acepta información dada	Promueve cierre del intercambio incrustado
50) Pedro A.: / teníamos que hacer los escudos	Inc.	F	E	Aporta información eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
51) M1: ah bien	Inc.	F	R	Aporta valoración	Acepta intervención
52) M2: eso sí / y Pedro tuvo un problema con su mamá de comunicación / y lo tiene que arreglar esta noche /	Inc.	F	R	Aporta información corroborativa y aporta información conclusiva	Acepta intervención y facilita comprensión
53) M1: ah bien	Inc.	F	R	Aporta valoración	Acepta intervención

54)	M2: / que me lo ha contado a mí	Inc.	F	R	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
55)	M1: y qué había que hacer / qué había que hacer Eva / siéntate / qué había que hacer Eva	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada, orden y auto-repetición de la pregunta focalizada a Eva	Promueve intervención pautada
56)	Eva: eh también había escudos de / jarrones y espadas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no del todo pertinente)	Participa
57)	M1: había escudos / teníamos muchos escudos en la hoja aquélla / y en algunos había jarrones / y otros espadas / qué más había / nadie nadie / Esteban qué	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada dirigida a Esteban	Acepta intervención y promueve intervención pautada
58)	Esteban: XXX de lobos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (inaudible en parte) y adecuada	Participa
59)	María: árboles	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
60)	M1: de qué / de lobos y qué más	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención de Esteban
61)	María: árboles / fauna / fauna	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
62)	Álvaro: torres	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
63)	M1: torres / y entonces lo primero que hicisteis qué fue / ¿mirar?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
64)	Begoña: castillos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no del todo pertinente)	Participa

65)	M1: ¿mirar los escudos con los papás o qué hicisteis lo primero?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas, facilitando posible respuesta
66)	Belén: mirar los escudos con los papás	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
67)	M1: mirar los escudos y ¿después cómo hicisteis para fabricar los escudos?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve continuidad
68)	Niño n.i.: coger un lápiz y una regla	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
69)	M1: pero había por allí también unos nombres ¿no? / por los escudos / que ponía / para qué valían aquellos nombres	Dep.	F	D	Aporta información complementaria y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
70)	Noelia: para saberlo	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incompleta) y adecuada	Participa
71)	M1: para saber qué	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
72)	Niño n.i.: los apellidos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
73)	M2: yo creo que es que se alarga / vamos a sacar los escudos / y te cuentan	Inc.	I	E	Aporta información metadiscursiva	Promueve implicación en la actividad
74)	M1: sí sí claro que sí / venga	Inc.	R	E	Expresa acuerdo	Acepta intervención

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: las maestras promueven la construcción conjunta del discurso, basada en que los niños levanten la mano para solicitar su participación. Se admite la participación por iniciativa propia, cuando ésta es pertinente (4, 8, 10).



Control del grupo: el control resulta de la dinámica planteada, y de la norma consabida de levantar la mano para hablar (y levantarse, aunque no exigen esto para no ralentizar la acción (34)).

Presencia constante de la maestra como gestora: la maestra no promueve la autonomía de los niños en la gestión del discurso.

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la didáctica de la lengua oral permanece implícita, aunque hay una cierta objetivación de la oralidad dada por el hecho de que la maestra propone a los niños recuperar la información que aparecía en la nota que se llevaron días atrás.

La pauta resulta de la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: respeto, dentro de una mínima exigencia de eficacia y adecuación (23 – 28).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: no se ofrecen modelos de discurso, aunque hay una mínima facilitación (13, 65).

La mediación está orientada a la aportación inmediata: y se justifica por el planteamiento de la situación: recuperar información consabida.

La maestra se muestra como receptora: no enriquece las aportaciones infantiles.

**Secuencia 2: Exposición de los escudos (Intercambios 2 - 17):**

Transcripción del intercambio 2 [Maestras - Pedro M]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
75) M2: porque es que mira / bueno / el más duro / a ver / que se ponga de pie el autor	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
76) M1: ¿el dueño de ese escudo? / quién le hizo	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
77) Pedro M.: ((se pone de pie))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
78) M2: a ver ven para acá	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad
79) M1: a ver a ver / vete para allá / preséntanos allí tu escudo	Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención pautada
80) M2: ¿se ve? ((muestra el escudo))	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve implicación en la actividad
81) M1: ¿habéis hecho...?	Dep.	F	D	Inicia pregunta focalizada dirigida a M2	Promueve intervención
82) M2: no no es que no hemos hecho más que recoger / cógele y cuéntenos espera a ver que venga Marga / que ha ido / a buscar algo / el que no esté sentado tapa a los que quieren ver atrás	Dep.	R I	E D	Aporta información complementaria y aporta información metadiscursiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas ((comunicativas))
83) M1: ((a Luisa)) la cámara de fotos / dónde está	Inc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención

84)	M2: ((a Marga)) en el armario // ((al grupo)) entonces / Pedro ha fabricado este escudo / con quién / con mamá papá o con los dos	Inc. Dep.	R F	E D	Responde a M1, aporta información complementaria, y dirige pregunta cerrada en tres opciones a Pedro	Facilita comprensión y facilita intervención pautada
85)	Pedro M.: eh / con papá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
86)	M2: con papá / ¿qué tal tiene mamá la pierna?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nueva intervención
87)	Pedro M.: eh / un poco mal	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
88)	M2: ¿todavía un poco mal? / ¿y no puede / y no puede andar todavía hijo? / ¿no se la cura entonces? / es que / es que Susana no lo sabe / qué te pasó a ti cuando ibas con tu mamá y con tu hermana / en el / en el en el coche / coche ese grandote que tienes / que tenías / que pasó hijo	Dep.	F	E	Hetero-reformulación interrogativa, preguntas cerradas, aportación de información metadiscursiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nueva intervención pautada
89)	Pedro M.: que tenía un / que ten / que tenía un accidente	Dep.	R	E	Intervención parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
90)	M2: y su mamá tiene un poco mal la pierna todavía / entonces le ha ayudado sólo su papá / a ver Pedro y cuéntanos cómo has hecho ese escudo / quién hizo / esto del centro	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
91)	Pedro M.: ¿esto?	Dep.	R	D	Hetero-repetición interrogativa eficaz y adecuada	Participa y solicita confirmación
92)	M2: sí / el árbol	Dep.	R	E	Hetero-reformulación asertiva	Ofrece modelo reelaborado de discurso facilitando la comprensión

93)	Pedro M.: mi papá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
94)	M2: tu papá / y venga / y eso que hay ahí al lado a los pies del árbol qué es	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervención ágil pautada
95)	Pedro M.: los globos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
96)	M2: los globos	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
97)	M1: ¿globos?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
98)	M2: sí / pero qué representan los globos / ¿por qué has hecho los globos hijo? / ¿quiénes son los globos?	Dep.	F	E D	Responde a M1 y dirige preguntas focalizadas a Pedro	Promueve intervención pautada
99)	Pedro M.: los abuelitos de mamá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
100)	M2: los abuelitos de mamá / y eso que hay ahí abajo / cuéntanos qué es esto de aquí / venga señala tú que si no	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
101)	Pedro M.: el / el castillo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
102)	M2: el castillo de Pedro / y cuéntanos qué más dibujos hay allí arriba	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
103)	Pedro M.: eh un sol / un sol / y un nido	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
104)	M2: ¿y el sol quién es?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
105)	Pedro M.: yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
106)	M2: es él / el sol	Dep.	F	R	Hetero-reformulación explicativa	Acepta intervención

107)	M1: y y ¿y esa cosita chiquitina que hay encima del árbol? / que no me he enterado	Dep.	F	D	Pregunta focalizada ((justificada mediante aportación de información metadiscursiva))	Promueve continuidad de la intervención
108)	M2: díselo que es que no se ha ent / que no lo ha oído / esa cosina chiquitina	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta como orden justificada	Promueve intervención pautada
109)	Pedro M.: / un nido / un nido	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
110)	Marta: / un nido / un nido	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
111)	M1: ¿un qué?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención
112)	Pedro M.: ¡un nido!	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
113)	M2: ¿y de qué es ese nido?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
114)	Pedro M.: de los pájaros	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
115)	M2: de los pájaros	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta la intervención
116)	M1: oye y cómo se llama tu escudo / ¿tiene nombre?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
117)	Pedro M.: eh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
118)	M1: no	Dep.	F	E	Inicia aportación de información opuesta	Inicia facilitación de respuesta
119)	Pedro M.: °(sí)°	Dep.	R	E	Aporta información opuesta de forma parcialmente eficaz (casi inaudible) y adecuada	Participa
120)	M2: no tiene nombre / tiene	Dep.	F	E	Aporta información opuesta a la anterior	Facilita respuesta
121)	Pedro M.: sí	Dep.	R	E	Auto-repetición eficaz y adecuada de la información anterior	Participa

122)	M2: ¿sí? / a ver cuéntanos / qué nombre tiene	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
123)	Pedro M.: tapalai	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
124)	M2: ¿cómo?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención
125)	Pedro M.: tapalai	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
126)	M2: ¿tapalai? / y qué es eso / tapalai / ¿es una palabra inventada?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
127)	Pedro M.: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
128)	M2: oh / hijo mío	Dep.	F	R	Expresa admiración	Acepta intervención
129)	M1: nos los tendrá que explicar / a ver no / que lo ponga en medio de la / en medio de la piscina que vamos a hacer un / cómo se dice	Dep.	F	R E	Aporta información conclusiva y ordena	Promueve acción
130)	M2: a ver / colócala	Dep.	F	D	Ordena	Facilita acción
131)	Niño n.i.: un concurso	Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la dada por M1	Participa por iniciativa propia
132)	M1: no / una exposición	Dep.	F	E	Expresa desacuerdo y aporta información alternativa	Cierra intercambio
133)	M2: una exposición	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Cierra intercambio
134)	M1: a ver Pedro antes de sentarse señala todo para los que no lo han visto de aquí / lo que es cada cosa / no / posado / posado en el suelo	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve intervención pautada

135)	Eva: yo no lo he visto	Inc.	I	E	Aporta información corroborativa	Participa por iniciativa propia
136)	M1: a ver señala / en el escudo de Pedro hay / árbol / venga / señala / pero ponte para acá que no lo ven los de allí que son los que no lo han visto / árbol / qué más	Dep.	F	E	Aporta información consabida y ordena	Facilita intervención pautada
137)	Pedro M.: nido	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
138)	M1: nido / más	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
139)	Pedro M.: sol	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
140)	M1: sol	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
141)	Pedro M.: globos	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
142)	M1: globos	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
143)	Pedro M.: y el castillo	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
144)	M1: y el castillo / un aplauso a Pedro ((aplauden todos)) / que ha hecho un escudo genial / vale sentaros / Pedro no os levantéis	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, expresión de admiración y orden	Acepta intervención y cierra el intercambio. Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

Transcripción del intercambio 3 [Maestras - Rodrigo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
145) Rodrigo: ((se levanta porque Luisa ha cogido su escudo y se dirige a ella))	Nuc.	I	E	Acción no verbal eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
146) M1: ¡hala Rodrigo / qué chulo!	Dep.	F	E	Expresión de admiración	Promueve implicación en la actividad
147) M2: mira / y con soporte metálico	Dep.	F	E	Expresa admiración e información complementaria	Ofrece modelo de discurso
148) M1: qué precioso / a ver Rodrigo / ¿y con quién lo has hecho hijo mío?	Dep.	F	R D	Aporta valoración y dirige pregunta focalizada a Rodrigo	Promueve intervención pautada
149) M2: ((a Rodrigo, que mira hacia ella)) pero cuéntale cuéntale a Marga que esto a mí / bueno	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Promueve reelaboración para la mejora del discurso
150) M1: ¿quién te ayudó a hacerlo hijo?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
151) Rodrigo: mi hermana	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
152) M2: pero pero con quién lo hicisteis también / pero ¿la idea no te la dieron también papá y mamá? / ¿no fue un trabajo de todos?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada y aportación de información	Promueve intervención muy pautada
153) Rodrigo: no / mi mamá y papá no / no fue la idea / sólo fue la idea de mi hermana	Dep.	R	E	Aporta información opuesta a la esperada de forma parcialmente eficaz (mínimo error de cohesión) y adecuada	Participa
154) M2: ¿de los dos?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación



155)	Rodrigo: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
156)	M1: y ¿estaban por allí papá y mamá o no?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Promueve intervención pautada
157)	Rodrigo: sí en el salón	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
158)	M1: ¿y les gustó?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
159)	Rodrigo: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
160)	M1: vale / pues XXX	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Acepta intervención y cierra intercambio
161)	M2: yo a su mamá la he visto muy contenta esta mañana / la he visto contentísima	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve reflexión
162)	M1: explícanos	Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención libre
163)	M2: cuéntale / venga cuéntale a Marga	Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención libre
164)	M1: / a ver Rodrigo explícanos qué tiene ese escudo	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve intervención pautada
165)	M2: espera / Rodrigo ((lo asegura mejor sobre la silla))	Dep.	F	D	Ordena a M1	Facilita la acción
166)	Rodrigo: ((lo enseña))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
167)	M1: habéis elegido qué	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
168)	M2: ese árbol qué es	Dep.	I	D	Pregunta focalizada alternativa	Promueve intervención pautada alternativa
169)	M1: ¿dos mariposas?	Dep.	F	D	Aporta posible respuesta	Facilita intervención pautada
170)	M2: ((a Marga)) espera espera	Dep.	F	D	Ordena a M1	Facilita la acción

171)	Rodrigo: ((señalando el árbol)) éste es mi padre	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa (en función de la pregunta de M2)
172)	M1: el árbol	Dep.	F	D	Aporta información complementaria	Facilita la comprensión
173)	Rodrigo: y éste mi madre / y éste soy yo y ésta es mi hermana	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
174)	M1: ah /	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
175)	M2: / fíjate qué bonito ¿eh?	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención
176)	M1: o sea que el escudo de Rodrigo son / los árboles papás / y dos frutas que son qué	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva y realiza pregunta focalizada sobre ella	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
177)	Eva: los hermanos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
178)	Rodrigo: mi hermana y yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
179)	M1: pero qué frutas son	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve reelaboración del discurso
180)	Eva: limones	Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva de la respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
181)	Rodrigo: manzanas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
182)	Varios: manzanas	Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva de la respuesta eficaz pero no adecuada (no respetan turnos)	Participan por iniciativa propia
183)	M1: manzanas	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
184)	M2: son manzanas	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
185)	M1: un aplauso al escudo de Rodrigo / precioso Rodrigo	Dep.	I	D	Propone y valora	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 4 [Maestras - David]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
186) David: ((cuando Luisa muestra su escudo se acerca y se sube en la silla))	Nuc.	I	E	Acción no verbal eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
187) M2: a ver ponlo ahí / a ver / ahora otro escudo que tenemos aquí	Nuc.	I	E	Inicia aportación de información	Promueve implicación en la actividad
188) M1: ((a Rodrigo)) ponle ahí al lado	Inc.	I	D	Ordena	Cierra intercambio anterior
189) M2: este viene con cierre con / con cordón de oro / trae que yo te sujeto el cordón	Dep.	I	E	Continúa aportación de información y propone	Ofrece modelo de discurso
190) M1: ¿necesitas ayuda para es / para para abrirle?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve implicación en la actividad
191) David: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
192) M1: hala mira / en papel viejo quemado	Dep.	I	E	Expresa admiración y aporta información complementaria	Ofrece modelo de discurso
193) M2: cuéntanos a ver	Dep.	I	D	Ordena	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
194) M1: cuenta hijo cuenta	Dep.	I	D	Hetero-reformulación de la orden dada	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento

195)	M2: ((lo coge para que pueda verlo él)) a ver ¿quieres que te lo sujete mientras tú nos los cuentas? / así / yo lo cojo así	Dep.	I	D	Propone	Facilita la acción
196)	M1: / a ver / a ver	Dep.	I	D	Expresa interés	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
197)	David: éste es una estrella	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
198)	M1: ¿qué quiere decir? / ¿por qué has elegido una estrella?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
199)	David: no / estaba en mi cuadro	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (claridad) y parcialmente adecuada (no compartimos contexto)	Participa
200)	M1: aaah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
201)	David: hemos copiado el cuadro	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos el contexto)	Participa por iniciativa propia
202)	M1: habéis copiado el escudo de un cuadro de tu casa	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención ofreciendo modelo reelaborado de discurso
203)	M2: °(madre mía)°	Dep.	F	R	Expresión de admiración	Acepta y valora intervención
204)	M1: o sea que ése es el escudo / de los eh / Divides	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Solicita confirmación
205)	David: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
206)	M2: cuál es el de los Davides	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
207)	Eva: / yo he visto un XXX / David	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (no clara) ni adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
208)	David: éste	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

209)	M2: / y el de los Beltrán di cuál es	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
210)	David: aquí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
211)	M1: aaah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
212)	David: el de la estrella	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
213)	M1: o sea que tenemos el escudo de los David Beltrán / explica explica hijo / y qué quiere decir a ver / en el escudo de los Davides qué nos encontramos	Dep.	F	R D	Aporta información complementaria, ordena y realiza pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
214)	David: unas rayitas marrones	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
215)	M1: unas rayas marrones / y qué más	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
216)	David: y y una raya gorda / azul	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
217)	M1: ooh / muy bien / ¿y los Beltranes?	Dep.	F	R D	Aporta valoración y realiza pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve continuidad
218)	David: eh un árbol	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
219)	M1: un árbol	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
220)	David: con fruta	Dep.	R	E	Continúa respuesta eficaz y adecuada	Participa
221)	M1: con fruta	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
222)	David: y / una estrella y una raya / y un / y un ala de ángel	Dep.	R	E	Continúa respuesta eficaz y adecuada	Participa
223)	M1: un ala de ángel	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
224)	M2: bueno	Dep.	F	R	Expresa admiración	Acepta intervención

225)	M1: qué bonito	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta intervención
226)	M2: oye / y el / y el / y el papel éste de pergamino / ¿cómo lo hiciste?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Ofrece modelo de discurso y promueve intervención pautada
227)	David: lo / lo hació mamá	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (error gramatical) y adecuada	Participa
228)	M2: y cómo está hecho	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
229)	M1: y cómo / a ver cómo / explícanos / porque ese papel me gusta / ¿no no os parece que es como un papiro antiguo de esos para escribir?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada y pregunta cerrada	Promueve comprensión y promueve intervención pautada
230)	M2: precioso ¿eh?	Dep.	F	E	Aporta valoración	Solicita confirmación
231)	Niño n.i.: síííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
232)	David: pero no es para escribir	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa
233)	M1: ah no para qué es hijo	Dep.	F	R D	Expresa sorpresa y dirige pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
234)	David: ((señala el escudo)) para / para hacer un dibu / para	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no completa) y adecuada	Participa
235)	M1: para hacer un escudo / el dibujo del escudo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Ofrece modelo reelaborado de discurso (para el logro de la eficacia)
236)	David: y esto lo hemos quemado	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
237)	M1: ah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
238)	Niño n.i.: como los mapas que se quemam	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
239)	M2: sí parecido	Inc.	F	R	Hetero-reformulación de la intervención previa	Acepta intervención

240) M1: pero a mí me recuerda ese papel / al que traje una vez Lucas con un mapa / de su abuelo / ¿eh Lucas?	Dep.	F	E	Aporta información complementaria y dirige pregunta cerrada a Lucas	Solicita confirmación
241) Lucas: pero era mío	Dep.	F	R	Respuesta parcialmente eficaz (no confirma explícitamente) pero no adecuada (no pertinente)	Participa
242) M3: / que está ahí ((señala una de las paredes))	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
243) M1: tuyo / pero que lo hiciste con el abuelo	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Acepta intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso
244) M2: está ahí sí / que está ahí	Inc.	F	E	Auto-reformulación de la información dada por M3	Promueve comprensión
245) David: ya pero / pero	Dep.	F	E	Inicia aportación de información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
246) M1: y para hacer ese quemado	Dep.	F	D	Inicia pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
247) David: pero / pero aquél no era grande	Dep.	F	E	Continúa aportación de información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
248) M1: ¿eh?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
249) David: pero no era grande	Dep.	R	E	Auto-reformulación de la intervención eficaz y adecuada	Participa
250) M2: no era tan grande / era más pequeño	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso
251) M1: no era / ya / no / me refiero al quemado / ¿no se te parece un poco el quemado?	Dep.	F	R E	Expresa comprensión, aporta información explicativa y dirige pregunta cerrada a David	Solicita acuerdo

252)	David: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
253)	Niño n.i.: ése es el de Marta / ese mapa	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
254)	M2: sí es el de Marta / el de / el de Lucas está por allí ((señala la pared opuesta))	Inc.	R	E	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información explicativa	Acepta intervención
255)	M1: bueno / un aplauso a David que me encanta el escudo de los Davides Beltranés / precioso / vamos a por otro	Dep.	F	D	Propone	Cierra el intercambio
256)	M2: ay no / claro es Beltrán Ruiz ((al coger otro escudo se da cuenta de que David había traído dos))	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
257)	M1: ¿Beltrán qué?	Inc.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición o reelaboración de la intervención previa
258)	M2: Bel / Beltrán que es éste / y Ruiz que es éste otro	Inc.	R	E	Aporta información explicativa	Facilita comprensión
259)	M1: será otra	Inc.	F	E	Aporta posible información explicativa	Facilita comprensión
260)	M2: no es que se apellida Beltrán Ruiz	Inc.	F	E	Aporta información explicativa	Facilita comprensión
261)	M1: la madre	Inc.	F	E	Aporta información explicativa complementaria	Facilita comprensión



Transcripción del intercambio 5 [Maestras - Elena]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
262) M1: ((interrupción para recolocar a algunos niños que se han cambiado de sitio)) bueno / este corro / este corro que se fue / este corro / este corro que no le veo / a la one a la two a la three / Marti / todo derecho / siguiente cuadro	Nuc.	I	D	Aporta información metadiscursiva (hacia contexto)	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
263) M2: a ver / Elena San Martín	Nuc.	I	D	Designación	Promueve acción / intervención dando por consabido el procedimiento
264) M1: bueno / Elenina / a ver a ver	Dep.	F	D	Designación	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
265) M2: que viene protegido con plástico / a ver ponte aquí de pie / que va a pisar / éste es el / el banco de los artistas	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
266) Elena: ((sube a la silla con su escudo))	Dep.	I	E	Acción esperada	Participa
267) M2: a ver / cuéntanos Elena / enséñalo al público / que lo vean bien / enséñaselo al público / ¿cómo has fabricado tu escudo?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

268) Elena: pues / con los rotuladores de mi hermana / que mi madre se los ha pedido / de la mochila	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
269) M2: vale / bien / pero dónde has cogido las ideas / para hacer esos dibujos tan bonitos	Dep.	F	R D	Expresión de acuerdo y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada alternativa
270) Elena: pues / las / eh / mi hermana y yo y mi madre	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no cohesionada) y adecuada	Participa
271) M2: y dónde mirasteis ¿en algún libro? / ¿en...?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
272) Elena: en nin / en ningún sitio / pues / éste es el de mi madre y éste lo hemos inventado	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
273) M2: cuál es el de tu madre cariño	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
274) Elena: éste	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
275) M2: o sea que tu madre sabía el suyo	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Solicita confirmación
276) M1: quién os dijo el de tu madre ¿ella? / ¿mamá te lo dijo / o quién?	Dep.	F	D	Preguntas focalizadas	Facilita continuidad de la intervención
277) Elena: no / es que / eh un día / eh eh / lo sacamos por ordenador / que lo tenía mi mamá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

278)	M1: ah pues eso / o sea que un día fuisteis al ordenador a sacar el escudo de mamá / y el otro lo inventasteis con la cabeza / y ¿os fijasteis en los que os dábamos de modelo / en el / en el ((tose))	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva e inicia pregunta cerrada	Ofrece modelo reelaborado de discurso
279)	M2: ¿en la hoja?	Dep.	F	E	Aporta posible continuación de la pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
280)	M1: ¿en la hoja?	Dep.	F	E	Continúa pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
281)	Elena: eh sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
282)	M2: sí / ¿sí? / ¿os fijasteis en ellos?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación asertiva	Solicita confirmación
283)	Elena: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
284)	M2: muy bien / muy bonito está ¿eh?	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención
285)	M1: ¿os gusta?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada al grupo	Promueve implicación en la actividad
286)	Todos: síiiii	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
287)	M1: pues un aplauso al escudo de Elena	Dep.	F	D	Propone	Cierra intercambio
288)	M2: ¿estos quiénes son?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
289)	Elena: las palomas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa
290)	M2: las palomas y esto es / la hijita paloma chiquitita / muy bien / Pedro te van a pisar la barriga ((a Pedro A., que está tumbado de espaldas)) / como no te quites de ahí...	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, aportación de información complementaria y aportación de valoración	Acepta intervención y cierra intercambio

Transcripción del intercambio 6 [Maestras - Begoña]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
291) Begoña: ((se levanta y se dirige a M2))	Nuc.	I	E	Acción no verbal eficaz y adecuada	Participa
292) M2: a ver Begoña pone Begona / ay Begoña / Castillo Pérez / y viene la explicación súbete ahí súbete ahí súbete / a ver	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
293) Begoña: ((se sube en la silla))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
294) M2: venga / cógele en tu mano / y cuenta cuenta	Dep.	F	D	Propone	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
295) M1: anda / qué bonito color	Dep.	I	E	Aporta valoración	Promueve implicación en la actividad
296) Begoña: éste es el de papá / éste es el de mamá	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
297) M1: pues cuéntanos a ver / di qué tiene cada escudo	Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención pautada
298) Begoña: uno tiene un castillo / y el otro / unos unos tigres	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
299) M2: y pone aquí abajo / Castillo / Castillo almenado / que quiere decir castillo con qué	Dep.	F	E D	Aporta información complementaria y realiza pregunta focalizada	Promueve respuesta
300) María: con almenas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

301) M1: claro	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo	Acepta intervención
302) M2: está claro / y abajo pone Pérez / lobos de sable	Dep.	F	R E	Hetero-reformulación de la expresión de acuerdo y aportación de información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión
303) M1: lobos de sable / mira lo que / el otro día cuando yo estaba escribiendo Begoña / veía / lobos de sable / y decía yo pues que será eso / qué será	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información explicativa	Facilita la comprensión
304) M2: pues mira mira	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Facilita la comprensión
305) M1: y y claro no lo sabía / y mira lo que son los lobos de sable	Dep.	F	E	Continúa aportando información explicativa	Facilita comprensión
306) M2: estos lobos / y ¿quién te ayudó a hacerle?	Dep.	F	R D	Aporta información conclusiva y realiza pregunta focalizada	Facilita comprensión y promueve intervención pautada
307) Begoña: mamá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
308) M2: muy bien eh	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención
309) M1: pues precioso un aplauso / y qué tiene todo el borde azul / tiene adornos también / ¿qué tiene? / ¿qué adornos tiene?	Dep.	F	R D	Aporta valoración, propone y realiza pregunta focalizada	Acepta y valora intervención y promueve su continuidad (breve, ya aplauden)
310) Begoña: cruces	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
311) M1: ah / cruces / precioso / muy bonito muy bonito Begoña / pon ahí el	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo, hetero-repetición asertiva, aportación de valoración y orden	Cierra el intercambio

Transcripción del intercambio 7 [Maestras - Beatriz]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
312) M2: ((muestra el siguiente escudo))	Nuc.	I	D	Acción no verbal	Promueve acción
313) Marta: Beatriz	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención / acción dando por consabido el procedimiento
314) M2: Beatriz Álvarez / que como le llegó el recado de inter / por internet / pues lo recogió al final	Dep.	F	D	Designa y aporta información complementaria	Promueve intervención pautada
315) Beatriz: ((se acerca a M2 y se sube a la silla))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
316) M1: Beatriz ¿recibiste la carta electrónica?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
317) Beatriz: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
318) M1: sí / y me / ¿nos contestaste? / Beatriz / ¿nos contestaste?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve continuidad
319) M2: que si le has contestado a Marga	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta cerrada	Facilita comprensión
320) Beatriz: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
321) M1: vale / ¿por la carta?	Dep.	F	E	Expresión de acuerdo y pregunta cerrada	Acepta y promueve continuidad

322)	Beatriz: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
323)	M1: ah pues la tenemos que leer luego / vale vale	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Acepta intervención y promueve acción
324)	Beatriz: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Aporta información corroborativa	Participa por iniciativa propia
325)	M2: a ver / enséñanos	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
326)	Beatriz: ((muestra el escudo))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
327)	M1: mira qué bonita	Dep.	I	E	Aporta valoración	Acepta la acción
328)	M2: ahora cuéntanos / ahora te lo sujeto yo / y nos cuentas qué has dibujado	Dep.	F	D	Orden	Promueve intervención pautada
329)	Beatriz: el casti es el escudo de / el escudo de papá y el escudo de mamá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
330)	M1: el castillo de papá y el castillo de mamá / qué chulo / ¿y las rayas / qué son?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva, aportación de valoración y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
331)	Beatriz: eh es / eh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
332)	M1: ¿que te gustaban?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Facilita una respuesta
333)	Beatriz: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
334)	M1: ¿o las tenían papá y mamá en su escudo?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Facilita una respuesta alternativa
335)	Beatriz: eh / que las tenía mamá	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (por incoherente) y adecuada	Participa
336)	M1: ah mamá	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención

337)	M2: ¿y esta estrella / que veo aquí tan linda?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
338)	Beatriz: eh / que me la ha pintado mi mamá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
339)	M2: para que haga bonito	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Acepta intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso
340)	M1: o sea que quién ha hecho el dibujo	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
341)	Beatriz: yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
342)	M1: tú no / quién lo ha hecho	Dep.	F	R D	Niega información previa y auto-reformula la pregunta focalizada	No acepta intervención y promueve intervención alternativa
343)	M2: tú lo has pintado por dentro / lo has coloreado	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve reflexión, ofrece modelo de discurso y facilita intervención alternativa
344)	Begoña: hay un castillo por detrás	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada	Participa
345)	M1: pero dibujarlo lo ha dibujado quién / mamá o papá / ¿quién fue? / ¿mamá o papá? ¿quién?	Dep.	F	D	Autro-reformulación de la pregunta focalizada cerrada en dos opciones	Facilita respuesta
346)	M2: quién ha sido	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve respuesta ágil
347)	Beatriz: eh mamá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
348)	M2: muy bien	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención



349)	M1: mamá / oye y ahí detrás hay cosas / qué cosas hay ahí detrás escondidas	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nueva intervención
350)	Beatriz: eh esto es otro castillo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
351)	M1: ah / ¿y ése quién le hizo?	Dep.	F	R D	Expresa comprensión y realiza pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
352)	Beatriz: yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
353)	M1: qué es / el castillo del escudo	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
354)	Beatriz: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
355)	M1: ooh	Dep.	F	R	Expresa admiración	Acepta intervención
356)	M2: lleno de ventanas ¿eh?	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
357)	M1: muy bien muy bien / oye / las espadas ésas qué significan	Dep.	F I	R D	Aporta valoración y realiza pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nueva intervención
358)	Beatriz: eh eh és / ta era la mía / y ésta era de papá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
359)	M1: ah muy bien	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta intervención
360)	M2: muy bien /	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta intervención
361)	M1: ponle ahí en medio	Dep.	I	D	Ordena	Promueve acción
362)	M2: / aplauso	Dep.	I	D	Propone	Promueve acción
363)	Todos: ((aplauden))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participan

Transcripción del intercambio 8 [Maestras - Lucía]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
364) M2: Lucía Blanco	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención / acción dando por consabido el procedimiento
365) Lucía: ((se levanta y va hacia M2))	Dep.	R	E	Acción eficaz y adecuada	Participa
366) M2: enséñalo	Dep.	I	D	Ordena	Promueve acción
367) M1: Germán / sch / échate un poquito para allá	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
368) M2: así / alto alto	Dep.	I	D	Ordena	Promueve acción
369) M1: hala qué bonito / mira Noelia mira / mira qué chulo	Nuc.	I	E	Aporta valoración y ordena	Acepta acción y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
370) M2: ahora trae que yo te lo sujeto / ¿nos cuentas qué has dibujado?	Dep.	I	D	Ordena y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
371) M1: cuéntenos a ver	Dep.	I	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
372) M2: a ver / qué hay ahí dibujado	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
373) Lucía: un castillo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

374) M1: venga / a ver / espera / porque Marta / se va a poner encima / y no nos deja ver nada nada nada / ponte al lado deee / ponte al lado deee / de	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
375) M2: ((a Pedro A.)) aquí al lado / porque XXX / a ver / Germán ponte al lado de Carmen	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
376) M2: venga / cuéntanos / qué has dibujado ahí	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
377) Lucía: un castillo	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
378) M2: un castillo / y ¿qué hay a / a los lados del castillo?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
379) Lucía: unos árboles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
380) M1: ven aquí Eva	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
381) M2: unos árboles / ¿y eso que hay por abajo? / ¿qué son?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
382) M1: eso negro	Dep.	F	D	Aporta información complementaria	Promueve continuidad de la intervención
383) M2: esos negritos / qué son	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
384) Lucía: lobos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
385) M2: lobos	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención

386)	M1: o sea que en tu apellido hay lobos	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva	Promueve comprensión
387)	M2: y dónde habéis buscado las ideas / lo habéis inventado / o lo habéis buscado en algún sitio	Dep.	I	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Promueve y facilita intervención
388)	Pablo: eso verde qué es	Inc.	I	D	Pregunta focalizada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención pautada
389)	Lucía: me lo ha pintado mi hermano	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada a M2	Participa
390)	M2: ah te lo ha pintado tu hermano / pero las ideas para hacer estas cosas tan bonitas / que lo habéis mirado en algún sitio o lo habéis decidido vosotros	Dep.	F	R D	Expresión de comprensión y hetero-repetición asertiva	Acepta intervención y promueve su continuidad
391)	M1: eh en internet / en la hoja que os dimos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Facilita continuidad de la intervención y ofrece modelo de discurso
392)	M2: en un cuadro	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Facilita continuidad de la intervención y ofrece modelo de discurso
393)	M1: en un cuadro que hay en casa / ¿dónde las habéis encontrado?	Dep.	F I	E D	Aporta información complementaria y realiza pregunta focalizada	Facilita continuidad de la intervención y ofrece modelo de discurso
394)	Lucía: en un cuadro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
395)	M2: ah / oye y eso	Dep.	F	R D	Expresión de acuerdo y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nueva intervención
396)	M1: / en tu casa	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Ofrece modelo completado de discurso y solicita confirmación
397)	Lucía: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Expresa acuerdo de forma eficaz y adecuada	Participa

398)	M1: aha	Dep.	F	E	Expresa comprensión	Acepta intervención
399)	M2: ((a Pedro A.)) °(venga / Pedro)° escucha / y esto que hay aquí alrededor qué es / ¿qué son estos dibujines?	Inc. Dep.	I F	D	Ordena y realiza pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve nueva intervención
400)	Lucía: ((encoge los hombros))	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no contesta) y adecuada	Participa
401)	M2: ¿fantasmas?	Dep.	F	D	Aporta posible respuesta	Solicita confirmación
402)	Lucía: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
403)	M2: ¿no son fantasmas?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
404)	Lucía: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
405)	M2: no	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
406)	Lucía: estaban en esa hoja	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
407)	M2: ah que venían en la hoja	Dep.	F	R	Expresa comprensión y hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
408)	Lucía: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
409)	M2: muy bien porque está preciosa / muy bien muy bien / aplausos para el escudo de Lucía	Dep.	F	R	Aporta valoración y propone	Acepta y valora intervención y cierra el intercambio
410)	Todos: ((aplauden))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

Transcripción del intercambio 9 [Maestras - María ]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
411) M2: a ver María venga rápido que si no / rápido	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve intervención ágil dando por consabido el procedimiento
412) M1: vamos a ir más rápido venga que si no	Dep.	F	E	Hetero-reformulación de la orden	Promueve intervención ágil dando por consabido el procedimiento
413) M2: venga María / ¡rápido!	Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención ágil dando por consabido el procedimiento
414) María: ((va hacia M2 y sube en la silla))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
415) M1: casi igual podemos dejar alguno para ver mañana ¿eh?	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve intervención de M2
416) M2: ya lo que pasa es que igual los vemos así todos rápido	Inc.	R	E	Aporta información opuesta	Promueve intervención de M1
417) M1: bueno eso que casi es verdad	Inc.	R	E	Expresa acuerdo	Cierra intercambio incrustado
418) M2: a ver María / quién	Nuc.	I	D	Inicia pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
419) M1: / qué chulo	Nuc.	I	E	Aporta valoración	Promueve implicación en la actividad
420) M2: quién ha hecho ese escudo tan lindo	Nuc.	I	D	Continúa pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
421) María: yo y mi madre	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (formalidad)	Participa
422) M2: y de dónde habéis cogido las ideas a ver	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención

423)	María: del ordena / del ordenador	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
424)	M2: cuéntanos qué significa cada cosa a ver	Dep.	F	D	Orden	Promueve continuidad de la intervención
425)	M1: qué es / a ver	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la orden	Promueve continuidad de la intervención
426)	M2: qué es esto	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la orden	Promueve continuidad de la intervención
427)	María: ésta soy / ésta es mi madre / éste es mi padre / mi padre / ésta soy yo / y éste es mi hermano	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
428)	M2: muy bien	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intervención
429)	Pablo: y la cruz ésa	Inc.	I	D	Pregunta focalizada eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención pautada
430)	M2: y la cruz qué significa / eso dice / eso dice / Pablo / qué significa la cruz	Inc. Dep.	F	D	Hetero-reformulación explícita de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
431)	María: porque es de un castillo / que yo conozco	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
432)	M2: es la cruz del castillo que conoce María	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
433)	M1: porque en algunos castillos / hay cruces de adorno	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
434)	M2: claro	Dep.	F	E	Expresa acuerdo	Promueve comprensión
435)	M1: que los he visto yo	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión

436)	M2: aplausos	Dep.	I	D	Propone	Promueve acción
437)	M1: muy bien	Dep.	F	E	Aporta valoración	Acepta y valora intervención

Transcripción del intercambio 10 [Maestras - Irene]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
438)	M2: Irene	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
439)	M2: a ver / enseñamos / y nos cuentas	Dep.	F	D	Propone	Promueve intervención pautada
440)	M1: qué majo	Dep.	I	E	Aporta valoración	Promueve implicación en la actividad
441)	M2: nos cuentas	Dep.	F	D	Auto-reformulación propuesta	Promueve intervención pautada
442)	Irene: éste es el de mi padre y éste es el de mi madre	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
443)	M1: o sea que el de acá es el escudo de ¿los?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención muy pautada
444)	Irene: ((señala el escudo sin decir nada))	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) ni adecuada (no pertinente)	Participa



445)	Niño n.i.: papás	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa
446)	M1: Medina / y el otro es el escudo de los / Ruiz	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Ofrece modelo de discurso
447)	Irene: de Miguel	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
448)	M1: de los Ruiz de Miguel	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
449)	M2: oye y de dónde has cogido la idea	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
450)	Irene: de una hoja que tenía mi madre ayer	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
451)	M2: pues muy bien / un aplauso	Dep.	F	R	Expresa valoración y propone	Acepta, valora y cierra intervención
452)	M1: un aplauso ((aplauden))/ precioso Irene	Dep.	F	R	Propone y expresa valoración	Acepta, valora y cierra intervención

Transcripción del intercambio 11 [ Maestra - Marta]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
453)	M2: a ver Marta ven para acá	Nuc.	I	D	Designa y ordena	Promueve acción
454)	M1: / Marta venga	Dep.	F	D	Designa	Promueve acción ágil
455)	M2: rápido ¿eh? / a ver cuéntanos	Dep.	F	D	Propone y ordena	Promueve intervención ágil dando por consabido el procedimiento

456)	Marta: esto es un león	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
457)	M1: Álvaro aquí	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
458)	Marta: y esto es un castillo / y esto es otro castillo y otro león / y esto son bichitos que son como gatos	Dep.	R	E	Continúa intervención de forma eficaz y adecuada	Participa
459)	Pablo: a ver	Inc.	I	E	Expresa curiosidad	Participa por iniciativa propia
460)	M1: y qué quiere decir / a ver / cuéntanos qué quiere decir	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
461)	Marta: es que aquí viene lo / lo de todo de aquí ((señala una gran cantidad de texto escrito en el escudo))	Dep.	R	E	Interviene de forma no eficaz (claridad) y adecuada	Participa
462)	M1: a ver te ayuda Luisa	Dep.	F	E	Propone	Promueve acción
463)	M2: quieres que te ayude / con quién lo has hecho esto a ver	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
464)	Marta: no es que eso / eso no lo he pintado es que no	Dep.	R	E	Interviene de forma no eficaz (no completa) y adecuada	Participa
465)	M2: ya / pero que quién te ha ayudado a buscar toda esta información	Dep.	F	R D	Expresa comprensión y realiza pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
466)	Marta: mi tía	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
467)	M2: su tía	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
468)	M1: a ver	Dep.	I	D	Expresa curiosidad	Promueve acción

469) M2: pone / armas de carga / las / dos torres alternando /	Dep.	F	E	Lee información	Promueve comprensión y ofrece modelo de discurso
470) M1: ((al grupo)) escucha eh / escucha mi vida	Dep.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
471) M2: dos torres alternando con dos torres rampantes / no / empinantes a ellas / o sea empinado / así colocado quiere decir / eh bordura cargada con ocho armiños / o sea que estos bichines / son armiños / que son como las ardillas así parecidos a las ardillas / eeh // empinantes significa / que aquí dice el significado / que no sabíamos la palabra / que se apoyan / empinante quiere decir que se apoyan / armiños significa la piel de este animal / o sea que no son armiños son las pieles de los armiños solamente / pues muy bonito ¿eh?	Dep.	F	E	Lee información y aporta valoración	Promueve comprensión, ofrece modelo de discurso y valora intervención implícita de Marta
472) M1: precioso	Dep.	F	R	Aporta información corroborativa	Acepta y valora intervención implícita de Marta
473) M2: muy bonito	Dep.	F	R	Aporta información corroborativa	Acepta y valora intervención implícita de Marta
474) M1: un aplauso ((aplauden))	Dep.	I	D	Propone	Promueve acción

Transcripción del intercambio 12 [Maestra – Pedro C. ]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
475) M2: Castro Calderón	Nuc.	I	D	Designa	Promueve acción / intervención dando por consabido el procedimiento
476) Pedro C.: ((viene corriendo y se sube en la silla))	Dep.	R	E	Acción eficaz y adecuada	Participa
477) Eva: °(Castro Calderón)°	Inc.	I	E	Hetero-repetición asertiva de la designación	Juega
478) M2: a ver rápido / cuéntanos	Dep.	I	D	Ordena	Promueve intervención ágil dando por consabido el procedimiento
479) M1: mira qué chulada	Dep.	I	E	Aporta valoración	Promueve implicación en la actividad
480) M2: a ver	Dep.	F	E	Expresa curiosidad	Promueve implicación en la actividad
481) M1: de dónde lo sacaste / y lo que significa	Dep.	I	D	Propone	Promueve intervención pautada
482) Pedro C.: que tengo aquí / saqué un dibujo del ordenador y lo copié	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
483) M1: que te gustó	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Solicita confirmación
484) Pedro C.: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
485) M1: o sea que tú dijiste / fuiste al ordenador y viste un dibujo que te gustaba	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Solicita confirmación

486)	Pedro C.: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
487)	M1: vale y era qué	Dep.	F	R D	Expresa acuerdo y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
488)	Pedro C.: éste	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
489)	M1: eso qué es	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
490)	Pedro C.: una torre	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
491)	M1: una torre	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
492)	Pedro C.: y esto	Dep.	R	E	Inicia intervención eficaz y adecuada	Participa
493)	M1: ¿y lo de acá?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
494)	Pedro C.: flores	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
495)	M1: flores	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
496)	M2: son flores	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso
497)	Pedro C.: de lis	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
498)	M2: flores de lis	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso
499)	M1: / flores de lis / oh / que los escudos tienen muchos la flor de lis	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y aportación de información explicativa	Acepta intervención y promueve comprensión

500) M2: por eso dice aquí abajo / torre / y flor de lis	Dep.	F	R	Aportación de información explicativa	Promueve comprensión
501) M1: un aplauso ((aplausos)) / Pedro / el escudo de los Castros / precioso / Pedro ven	Dep.	F	D	Propone, aporta valoración y ordena	Promueve acción y acepta y valora intervención. Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 13 [Maestras - Eva]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
502) M2: Eva / que ha trabajado muchísimo / muchísimo /	Nuc.	I	D	Designación y aportación de información complementaria	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento y promueve implicación en la actividad
503) M1: a ver / Evuca	Dep.	I	D	Designación	Promueve intervención ágil dando por consabido el procedimiento y promueve implicación en la actividad
504) M2: ((mientras Eva se sube en la silla)) con quién lo has hecho Eva cuéntanos que / que nosotros ya lo sabemos pero Marga no	Dep.	F	D	Pregunta focalizada y propuesta	Promueve intervención pautada
505) M1: ah no / yo no / con quién lo has hecho hija	Dep.	F	R D	Aporta información corroborativa y hetero-repetición de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
506) M2: con quién lo has hecho hija	Dep.	F	D	Hetero-repetición de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
507) Eva: lo he hecho con mamá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

508)	M2: bueno pues ahora enséñalo así para que lo vean todos ((la ayuda a mostrarlo))	Dep.	F	D	Ordena	Promueve acción
509)	M1: Eva / y dónde buscaste la información	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
510)	Eva: la busqué / en en un cuadro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
511)	M2: en un cuadro / y cuéntanos	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y orden	Acepta la intervención y promueve su continuidad
512)	M1: que le tenáis en casa	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Solicita confirmación, promueve comprensión y ofrece modelo reelaborado de discurso (mayor eficacia).
513)	Eva: eh éste eh éste son unos / que no sé qué eran pulpos / o	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada a la intervención de M2	Participa por iniciativa propia
514)	M2: o algo / sí	Dep.	F	E	Aporta información complementaria y expresa acuerdo	Promueve comprensión
515)	Eva: eeeh / sí / esto son cruces / éste / eh / parece un perro pero no es un perro es un león	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
516)	M1: ah un león / ahá	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y expresión de comprensión	Acepta la intervención
517)	Eva: éste / es el árbol y ésta la cigüeña	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
518)	M1: vaya cantidad de cosas	Dep.	F	E	Expresa admiración	Promueve implicación en la actividad
519)	Eva: estos / son / lobos y éstos / perros	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
520)	M2: y éste otro que / este escudo / qué es	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

521)	Eva: eh éste es el / el que / eh es que / cogí el / de	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y adecuada	Participa
522)	M2: es el escudo de ella / ¿no?	Dep.	F	E	Aporta posible respuesta	Facilita respuesta alternativa y solicita confirmación
523)	M1: Pedro / ven conmigo	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
524)	M2: y qué has dibujado ahí dentro del escudo	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
525)	Eva: ahí / he dibujado una espada / dos / jarrones / yyy y ya no más / he puesto nombre y / y lo he escrito todo eso	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
526)	M2: todo eso fíjate / cuánta información tenemos aquí	Dep.	F	E	Expresa admiración	Acepta y valora intervención
527)	M1: un aplauso ((aplauden)) porque has trabajado / pero / pero fenomenal	Dep.	I	D	Propone	Acepta intervención, valora y cierra intercambio
528)	M1: ¿por qué no lo pintaste Eva? / ¿no tenías colores?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
529)	Eva: sí / es que mi madre no quiso pintarlo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
530)	M1: aaah	Dep.	F	E	Expresa acuerdo	Acepta intervención
531)	M2: es que igual ya estaba muy cansada	Dep.	F	E	Aporta posible información explicativa	Facilita respuesta
532)	M1: ah / claro	Dep.	F	E	Expresa acuerdo	Acepta intervención



Transcripción del intercambio 14 [Maestras - Luis]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
533) M2: a ver Luis Díaz / dónde anda Luis Díaz	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención / acción dando por consabido el procedimiento
534) M1: Luis Díaz / te tocó / Pedro he dicho que vengas aquí ya / se acabó / ven aquí ya	Dep. Inc.	I	D	Designa y ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
535) Luis: ((llega hasta M2. Es un niño con dificultades de visión))	Dep.	R	E	Acción eficaz y adecuada	Participa
536) M2: / a ver ponte de pie ahí arriba / enséñales a todos los niños tu escudo / y cuéntanos dónde / buscaste toda esa información / mira para arriba / mira para verlo / así / y ahora cuéntales a tus amigos / qué has dibujado aquí	Dep.	I	D	Propone y ordena	Promueve intervención pautada
537) M1: ah pero mirad cómo ha fabricado el escudo eh	Dep.	F	R	Ordena	Promueve implicación en la actividad
538) M2: / y con asa también eh	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión y ofrece modelo de discurso
539) M1: qué tío / has visto qué asa	Dep.	I	E	Expresa admiración	Promueve comprensión
540) Niño n.i.: como ése	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

541)	M1: qué asa / ha pensado en poner más buena	Dep.	F	E	Expresa admiración	Promueve comprensión
542)	M2: venga / cuéntanos / qué hay ahí	Nuc.	I	D	Propone	Promueve intervención pautada
543)	Luis: XXX XXX XXX	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (inaudible)	Participa
544)	M1: no te oigo	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
545)	M2: más alto que no te oyen / con qué lo has pintado / a ver	Dep.	F	D	Propone y pregunta focalizada	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
546)	Luis: °(con unas pinturas de Sandra)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
547)	M2: unas pinturas de Sandra / vale / y / y esto que hay aquí dibujado qué es / esto naranja / qué es eso	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, expresión de acuerdo y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nueva intervención
548)	Luis: mmmmh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
549)	M2: no te acuerdas	Dep.	F	R	Aporta posible respuesta	Solicita confirmación
550)	Luis: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
551)	M2: lo de abajo / ¿es un castillo eso?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
552)	Luis: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
553)	M2: un castillo / y esto de aquí ¿qué es?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
554)	Luis: el árbol	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
555)	M2: el árbol / ¿quién está al pie del árbol?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

556)	Luis: °(un león)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
557)	M2: ((ruge)) grrrr un león mírale eh	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión
558)	Luis: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
559)	Noelia: a ver	Inc.	I	D	Expresa curiosidad	Promueve acción
560)	M2: un león / oye / pero Sandra ha trabajado mucho eh / porque no está sólo pintado / ¿qué ha hecho además de pintarlo?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
561)	Luis: ((señala los bordes de los dibujos en el escudo))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal parcialmente eficaz y adecuada	Participa
562)	M2: sí / cómo / qué ha hecho además de pintarlo	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
563)	Luis: recortarlo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
564)	M2: recortarlo / un aplauso que está muy bien	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y propuesta	Acepta intervención y cierra intercambio
565)	M1: un aplauso / pero guapo guapo	Dep.	F	D	Propone y aporta valoración	Valora y cierra intercambio
566)	Todos: ((aplauden))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

Transcripción del intercambio 15 [Maestras - Raúl]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad		
				<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
567) M2: Blanco / García	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención / acción dando por consabido el procedimiento
568) Raúl: ((se sube en la silla))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
569) M2: bueno / genial eh / este niño ha trabajado genial ((se refiere a Luis))	Inc.	I	E	Aporta valoración	Valora intervención
570) M1: hala / tres / éste ha hecho el escudo ¿cómo se llamaba ése? / de familia / ¿cómo era? / cómo se llamaba eso	Nuc.	I	E	Inicia aportación de información explicativa y pregunta focalizada	Trata de promover comprensión
571) Niño n.i.: el de Blanco	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
572) M1: ensartado / empalmado / cómo era / no me acuerdo ahora	Nuc.	I	E	Aporta información explicativa pero no es clara	Trata de promover comprensión
573) M2: bueno / cuéntanos qué has hecho aquí	Nuc.	I	D	Propone	Promueve intervención pautada
574) M3: fundido	Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la dada por M1	Promueve comprensión
575) M2: el escudo fundido	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Ofrece modelo de discurso y promueve comprensión
576) M1: fundido / eso es	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y expresión de acuerdo	Promueve comprensión

577)	M2: a ver cuéntanos / qué es esto	Nuc.	I	D	Propone	Promueve intervención pautaada
578)	Raúl: el escudo de mi padre	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
579)	M2: de tu padre / y ¿el de al lado?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nueva intervención
580)	M1: ¿qué tiene el escudo de tu padre?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
581)	M2: qué tiene	Dep.	I	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
582)	Raúl: una espada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
583)	M1: una espada / ¿qué tiene el escudo de tu madre?	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nueva intervención
584)	Raúl: un castillo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
585)	M1: y qué tiene el escudo de Raúl	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve nueva intervención
586)	Raúl: una espada y un castillo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
587)	M1: una espada y un castillo	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
588)	M2: oye / y ¿dónde buscasteis esta información?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervencion pautaada
589)	Raúl: en la hoja que nos disteis	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
590)	M2: o sea que la habéis recogido / de las cosas que os gustaban / pues muy bonito	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva, aporta valoración	Promueve comprensión, acepta y valora intervención
591)	M1: / un aplauso fuerte fuerte	Dep.	I	D	Propone	Promueve acción
592)	Todos: ((aplauden))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

593) M2: y quién te ha ayudado a hacerle / quién	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
594) Raúl: me ayudó mamá	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
595) M2: tu madre / te ha ayudado / a ver ((coge otro escudo))	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y expresión de curiosidad	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad
596) M1: fenomenal Raúl / hala / qué chuli ése también	Dep.	F	E	Aporta valoración y expresa admiración	Cierra intercambio y promueve implicación en la actividad

Transcripción del intercambio 16 [Maestras - Esteban ]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
597) M2: Rivas Soto	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención / acción dando por consabido el procedimiento
598) M1: Rivas / dónde está	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la designación	Promueve intervención / acción dando por consabido el procedimiento
599) M2: Rivas Soto/ desaparecido	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la designación y aporta información complementaria (irónica)	Promueve intervención / acción dando por consabido el procedimiento
600) Esteban: ((va hacia M2 y se sube en la silla))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
601) M1: mira / ése tiene retillorios así retorcidos y todo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad

602)	M2: bueno /	Dep.	I	D	Inicia propuesta	Inicia promoción intervención
603)	Esteban: éste es el escudo de mi padre	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
604)	M2: a ver éste es el de tu padre	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
605)	M1: mira mira	Dep.	I	E	Expresa admiración	Promueve implicación en la actividad
606)	M2: ¿y este otro?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
607)	Esteban: el de mi madre	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
608)	M1: mira / tiene / una / tiene encima de la cabeza / una / ¿cómo se llama?	Dep.	F	D	Expresa admiración y pregunta focalizada	Trata de promover comprensión
609)	Niño n.i.: armadura	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa
610)	M2: un yelmo / una armadura eso es / oye / yyy / de dónde has cogido esta información tan exhaustiva	Dep.	F	E	Aporta información complementaria y pregunta focalizada	Promueve comprensión y promueve intervención pautada
611)	Esteban: yo no la he cogido / la ha cogido mi amigo Edu el pato	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
612)	M2: ¿tu amigo?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Promueve repetición / reelaboración del discurso
613)	Esteban: Edu el pato	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
614)	M2: ¿y quién es ése?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
615)	Esteban: un	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar

616)	M2: ¿un amigo tuyo?	Dep.	F	D	Aporta posible respuesta	Solicita confirmación de información aventurada
617)	Esteban: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
618)	M1: ¿y de dónde la ha cogido?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
619)	Esteban: del or / del or / del ordenador	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
620)	M1: mmmm	Dep.	F	E	Expresa falta de comprensión	Promueve reelaboración de la intervención
621)	M2: de Internet	Dep.	F	E	Hetero-reformulación de la intervención de Esteban	Promueve comprensión
622)	M1: aaah	Dep.	F	E	Expresa comprensión	Acepta intervención
623)	M2: a ver / pues cuéntenos qué tiene un escudo / y qué tiene el otro / venga / rápido	Dep.	I	D	Propone	Promueve intervención ágil pautada
624)	Esteban: eh éste / éste tiene / unas líneas para / para que / pa que / pa que se note que es distinto al otro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
625)	M1: aha	Dep.	F	E	Expresa comprensión	Acepta intervención
626)	M2: y el ot / y éste qué tiene	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
627)	Esteban: éste tiene un águila	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
628)	M1: °(anda un águila)°	Dep.	F	E	Expresa admiración	Acepta intervención
629)	Esteban: y un / un señor con una cadena al cuello / un / unaaa	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
630)	Niño n.i.: una torre	Inc.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia



631)	Esteban: una torre / y eso no sé qué es	Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva y continúa intervención de forma eficaz y adecuada	Participa
632)	M2: parece / parece una mano con un palo / no sé / parece / no lo sé	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
633)	Esteban: o con una espada	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
634)	M2: o con una espada	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
635)	Rodrigo: o con un tronco	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
636)	M1: bueno pues / un aplauso fuertísimo	Dep.	I	D	Propone	Promueve implicación en la actividad
637)	Todos: ((aplauden))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
638)	M2: muy bien Esteban / muy bien	Dep.	I	R	Aporta valoración	Acepta y valora intercambio
639)	M1: y otro día nos tienes que contar a ver / por qué tiene ese señor una cadena al cuello	Dep.	I	D	Propone	Promueve reflexión
640)	Niño n.i.: a ver qué cadena	Inc.	I	D	Expresa curiosidad de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
641)	M1: no no / eso otro día nos lo cuenta	Inc.	F	R	Aporta información opuesta	Rechaza intervención

Transcripción del intercambio 17 [Maestras - Celia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
642) M2: a ver / quién ha traído éste que lo ha traído esta tarde	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
643) Celia: ((levanta la mano))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
644) M2: Celia / ven para acá	Dep.	F	D	Ordena	Promueve acción
645) Celia: ((se sube en la silla))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
646) M2: rápido / a ver / ponte de pie / cuéntanos / enseña el el escudo que has hecho / cuéntanos qué hay en tu escudo / a ver	Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención pautada
647) Celia: pues / este	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
648) M2: más / alto / que no te oyen lo que están allí	Dep.	F	D	Aporta información metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
649) Celia: éste es dos lobos	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
650) M2: dos lobos / vale	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y expresión de acuerdo	Acepta intervención
651) Celia: un árbol	Dep.	R	E	Continúa respuesta eficaz y adecuada	Participa
652) M2: / sí	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Acepta intervención
653) Celia: con hierba	Dep.	R	E	Continúa respuesta eficaz y adecuada	Participa

654)	M2: un árbol con hierba / y esto que hay alrededor / qué son / ¿adornos?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Acepta intervención y facilita intervención
655)	Celia: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
656)	M2: y esto qué son / ¿flores / cruces / aspas / caramelos?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada en varias opciones	Acepta intervención y facilita nueva intervención
657)	Celia: cruces	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
658)	M2: cruces / vale / o sea que tu color favorito es el verde	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva, expresión de acuerdo y aportación de información conclusiva	Acepta intervención y facilita nueva intervención
659)	Celia: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
660)	M2: y quién te ha ayudado a fabricarle	Dep.	F	R	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
661)	Celia: °(mi abuelo)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
662)	M2: su abuelo / muy bien	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y aportación de valoración	Acepta y valora intervención
663)	M1: venga / un aplauso	Dep.	I	D	Propone	Promueve acción
664)	M2: vale / y dónde habéis sacado las ideas	Dep.	F	R	Expresa acuerdo y realiza pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve nueva intervención
665)	Celia: en el papel	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
666)	M2: en el papel / muy bien / pues aplausos	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva, aportación de valoración y propone	Acepta y valora intervención y promueve acción
667)	Todos: ((aplauden))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

## **ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:**

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: la gestión es radial, pero esto viene dado por la dinámica planteada: cada niño expone al grupo el trabajo realizado. Además, se admiten en el discurso aquellas intervenciones de los niños del grupo, siempre que sean pertinentes (109, 110, 131, 238, 253, 300, 429, 609, 640) y también ignoran (135, 177, 207, 313, 388, 459, 540, 559, 571, 630).

Control del grupo: el control resulta de la dinámica planteada, sólo hay algunas referencias a la necesidad de mantenerlo (262, 367); tenemos que destacar en este sentido la presencia de M3, cuya función es la de mantener la atención del grupo, sin romper la dinámica comunicativa que se esté desarrollando.

Presencia constante de la maestra como gestora: las maestras no promueven la autonomía de los niños en la gestión del discurso, sino que apoyan constantemente las intervenciones infantiles. Respecto a la promoción de la interacción entre iguales, en los momentos en que integran aportaciones fuera de turno (que no marcan una tendencia, puesto que también hemos observado casos en que ignoran las aportaciones), no apoyan la gestión directa del discurso de los niños; como única excepción encontramos la mención de M2 a una intervención infantil en 429 – 430.

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: aumenta el grado de objetivación con respecto a la secuencia anterior: se busca una exposición oral formal, pero muy andamiada. Es importante señalar que se hace referencia a la significatividad de la comunicación y a los destinatarios de la misma (90, 100, 134, 136, 149, 162, 163, 164, 193, 194, 213, 267, 294, 297, 328, 371, 376, 439, 441, 455, 460, 504, 508, 536, 573). Con todo, se trata de un planteamiento didáctico extensivo, puesto que no se siguen con claridad los pasos que llevan a la exposición final,

sino que se trabaja con el resultado de este proceso, que no se hace visible. Así, la interacción creada es dependiente del trabajo del Proyecto y no llega a objetivarse el proceso necesario para elaborar un resultado que, hasta cierto punto, se exige.

La pauta resulta de la propuesta, y se explicita constantemente su significatividad.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se da un respeto de las producciones infantiles, dentro de una exigencia de eficacia y adecuación para la intercomprensión (16 – 128; 611 - 617).

### **Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: se ofrecen modelos de discurso, muy integrados en la conversación para la promoción de la comprensión y la facilitación de las intervenciones infantiles (131-132; 147; 189; 229; 305; 391; 537 – 538; 557; 572 – 576), muy enfocados al léxico específico que ha sido generado por el Proyecto. También se ofrecen modelos a través de la lectura de textos insertos en los trabajos que han realizado los niños (469 – 471). También hay mucha facilitación, muy orientada a la búsqueda de un discurso ágil (84, 120, 136, 169, 276, 332, 334, 345, 353, 372, 387, 391 – 393, 531, 656 - 659), y a la comprensión (84, 92, 172, 258 – 261; 303 – 306, 319), y sólo en un caso estrictamente dirigido a la reelaboración reflexiva (343).

La mediación está orientada a la aportación: pero la inmediatez se entiende como agilidad, puesto que el reto comunicativo existe y es andamiado, a través de la siguiente pauta: una pregunta abierta “cuéntanos”, seguida por varias focalizadas: “con quién, idea de dónde, qué es, cómo se llama”. La necesidad de agilizar la dinámica se explicita entre 415 y 417, y se hace muy evidente a partir del intercambio 9\*.

Las maestras se muestran como oyentes cualificadas: enriquecen el discurso para favorecer la intercomprensión en el grupo, apoyándose en la conversación que establecen entre ellas para dar continuidad y precisión a las aportaciones de los niños. Se observa un interés por la precisión léxica (340 – 348; 560 – 564; 608 – 610), el valor en contexto de los términos (433; 499). También hay una corrección gramatical sobre la que no se trabaja directamente (227 – 228).

**Secuencia 3: Cierre (Intercambios 18 - 22):**

Transcripción del intercambio 18 [Maestras - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
668) M2: y ahora se ponen de pie los que no le han traído / rápido rápido / ay había / había /	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve acción
669) Alicia: Rodrigo / ponte de pie	Dep.	F	D	Ordena de forma eficaz y adecuada	Promueve acción
670) M3: el chiquitín que tenía forma de corazón	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
671) M2: el chiquitín	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Promueve comprensión
672) M1: de quién	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
673) M2: Roberto que nos había traído un escudo muy chulo	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
674) M1: Roberto / ¿dónde está tu escudo chiquitín?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
675) M2: es que era muy chiquitín	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
676) M1: Roberto ¿sabes dónde está?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

677)	Eva: Rober / ¿éste era el tuyo?	Inc.	I	D	Aporta posible respuesta de forma eficaz y adecuada	Solicita confirmación
678)	M1: que no / que ése es de Alicia / déjalo allí	Inc.	F	E	Aporta información opuesta y ordena	Promueve comprensión y acción
679)	M2: es que era un escudo / metálico	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
680)	M1: ay / yo traje el mío / tengo yo uno	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
681)	M2: Roberto ¿le has visto cariño? / Eva / no le habrás visto	Dep.	I	D	Preguntas cerradas	Promueve intervención pautada
682)	Eva: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	participa
683)	M1: eh / sentaos / sentaos	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
684)	M2: no / sentaos todos / que se / igual se nos pierde ¿eh?	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
685)	M1: mirad / que yo hoy he traído mi escudo / que no os lo había contado / a ver / si os sentáis / os le enseño / y os le dejo tocar	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
686)	Marta: bieeeeeen	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
687)	M1: aunque no está pintado / el mío no está pintado	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
688)	David: ¿tú ya le tenías?	Dep.	I	D	Dirige pregunta cerrada M1 de forma eficaz y adecuada	Solicita confirmación de M1

689) M1: ¿eh? / yo ya le tenía / y el mío tiene / letras / que los vuestros no tienen letras ninguno / mira / el mío tiene la e	Dep.	R	E	Confirma y aporta información explicativa	Promueve comprensión (orientada a contenidos curriculares)
690) M2: sí el de Roberto / el de Roberto sí	Dep.	F	E	Aporta información opuesta	Promueve comprensión
691) Marta: el mío sí / el mío sí	Dep.	F	E	Aporta información opuesta	Promueve comprensión
692) M1: ¿el de Roberto sí? / pues mira / el mío tiene la e / la ele de Luisa / la i / la zeta del zorro / sentaros / la a / sienta / la ele de Luisa otra vez / la de / y la e / os le dejo / sentaros todos / a ver pásale / tócale mira / toca / mira	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria al tiempo que ordena	Promueve comprensión y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
693) David: es metálico	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
694) M1: es metálico	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
695) M2: ((que seguía buscando el de Roberto)) lo encontré / lo encontré / qué susto eh / qué susto se había montado eh	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
696) M1: venga pásame / tiene un lobo / un árbol y una cruz / quién tiene una cruz el de / el de / el de María / también tiene una cruz	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
697) M2: pues mira / el tuyo / el tuyo es parecido / al de Roberto / pero el de Roberto es más pequeño / también de plata / mira	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión



698)	Niño n.i.: qué pequeñajo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
699)	Pedro A.: qué pequeñajo	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
700)	M2: y pone debajo / qué pone hijo ((a Roberto, que se ha colocado a su lado))	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
701)	Beatriz: qué pequeñajo	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
702)	M2: qué pone aquí abajo / qué pone hijo	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
703)	M1: no sabes	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Rechaza intervención
704)	M2: qué pone hijo	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
705)	Roberto: es de mi abuelo	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
706)	M2: es de su abuelo	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
707)	M1: venga pasarlo para allá / que no lo quiero ensuciar más no lo veo	Inc.	I	D	Ordena	Promueve acción
708)	M2: pone Ave María Torrelavega	Dep.	F	E	Lee información	Promueve comprensión
709)	M1: aha	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
710)	M2: Roberto / ponle allí con todos los escudos	Dep.	I	D	Ordena	Promueve acción y cierra intercambio

Transcripción del intercambio 19 [Maestras - Alicia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
711) M1: bueno a ver / entonces / qué tienen los escudos / Alicia / tu escudo qué / por qué no lo has hecho	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
712) Alicia: porque se ha perdido	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no clara) y adecuada	Participa
713) M2: cuál se te ha perdido / ¿la hoja?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
714) Alicia: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
715) M1: pues la tendrás que buscar / no es que ayer papá jugó el partido / y no tuvo tiempo de / XXX	Dep.	F	D	Propone y aporta información explicativa	Promueve comprensión
716) David: sí / yo le he visto	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa	Participa por iniciativa propia
717) Varios: y yo	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa	Participa por iniciativa propia
718) M2: que tuvo partido su papá / y por eso debió de ser que no le dio tiempo a hacer el escudo	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
719) Begoña: quedaron a empates	Dep.	I	E	Aporta información complementaria e forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
720) M2: que quedaron a empates	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

721)	M1: que le vi yo que iba vestido de naranja / a que sí	Dep.	F	E	Aporta información complementaria y realiza pregunta cerrada	Promueve comprensión y solicita confirmación
722)	Varios: y yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

Transcripción del intercambio 20 [ Maestras - Natalia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
723) M1: Pedro pasar el pasar el chisme / a ver ¿quién más no ha hecho el escudo?	Nuc.	I	D	Ordena y pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
724) Varios: yo no	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y adecuada	Participan
725) M1: ¿Natalia dónde está el escudo?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
726) Varios: yo no	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y no adecuada (no pertinente)	Participan
727) Varios: yo sí	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y no adecuada (no pertinente)	Participan
728) Natalia: XXX	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (inaudible) y adecuada	Participa
729) M1: ¿por qué?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
730) Natalia: porque es de madera	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada	Participa

731) M1: y ¿por qué no le traes? / pero le puedes pintar	Dep.	F	D	Pregunta focalizada y aportación de información opuesta	Promueve intervención pautada
732) Natalia: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
733) M1: ¿por qué? / o copiar	Dep.	F	D	Pregunta focalizada y aportación de información opuesta	Promueve intervención pautada
734) M2: claro / para traerle al cole como ha hecho / quién / David / David le ha copiado / de uno que tenía	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión

Transcripción del intercambio 21 [Maestras - Pedro A. ]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
735) M2: y tampoco ha traído su escudo / Pedro Álvarez / que te cuente	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria y propone	Promueve intervención pautada
736) M1: mira qué te están diciendo / ¿por qué no has traído el escudo / Pedro Álvarez?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la propuesta en pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
737) Pedro A: porque estaba en el / en / en / en mi ca / en / en la casa de mi abuela	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (vacilación) y adecuada	Participa
738) M1: se te ha olvidado allí	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Solicita confirmación
739) Pedro A: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

740) M1: eso es que a la abuela le gustó mucho / y se ha quedado con él	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Promueve comprensión
741) Pedro A: no pero / pero no el / es que / es que / les encantó / pero / es que le voy a llevar aquí	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (claridad) y adecuada	Participa por iniciativa propia
742) M1: pero por qué no te lo han dejado / ¿les encantó a los abuelos?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada y pregunta cerrada	Solicita confirmación / negación
743) Pedro A: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
744) M1: y / y ¿por qué no te le dejaron traer? / Eva	Dep.	F	D	Pregunta focalizada y designación	Promueve intervención pautada y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
745) Pedro A: sí / lo voy a traer al cole	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa

Transcripción del intercambio 22 [Maestras - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
746) M1: bueno / yo pregunto / a ver / todos los que habéis hecho escudos / y habéis estado / Álvaro / investigando los escudos / qué cosas aparecen en los escudos / que se repiten así mucho en los escudos	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

747)	Álvaro: una torre	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
748)	M1: las torres / qué más	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve alternativa
749)	Marta: leones	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
750)	M1: leones / qué más	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve alternativa
751)	Varios: castillos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
752)	M1: leones castillos qué más	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve alternativa
753)	Varios: árboles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
754)	M1: árboles estoy preguntando qué cosas	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve alternativa
755)	Noelia: princesas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
756)	M1: bueno pues ahora nos vamos a sentar en nuestra clase / y vamos a hacer una cosa / sch / no os he dicho todavía lo que tenéis que hacer / vamos a hacer un listado / un listado / con las / Pedro luego no sabes lo que tienes que hacer / con las cosas / que aparecen en los escudos	Dep.	F	D	Propone	Promueve acción Cierra intercambio

### **ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 3:**

#### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: debido a la situación que se crea en el intercambio 18, en que debería ser el turno específico de Roberto, la gestión de los turnos se encamina a la construcción conjunta del discurso; en los intercambios 19, 20 y 21 se organiza de forma radial. Se integran las intervenciones fuera de turno de algunos niños (716, 719), y en otros casos se ignoran (726, 727). Por último, el intercambio 22 vuelve a una gestión orientada a la construcción conjunta sin control de turnos.

Control del grupo: el control resulta de la dinámica planteada; en el intercambio 18, las maestras se ve obligada a variar la dinámica para mantenerlo (683 - 692).

Presencia constante de la maestra como gestora: las maestras no promueven la autonomía de los niños en la gestión del discurso.

#### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral permanece implícita en esta secuencia, a pesar de que habría un espacio para la exposición oral de Roberto en el intercambio 18, su espacio se reduce al mínimo: una sola intervención (705).

La pauta resulta de la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se da un respeto de las producciones infantiles, dentro de una exigencia de eficacia y adecuación para la intercomprensión. Es interesante la demanda de responsabilidad de los niños, que es lo que genera la secuencia.

#### **Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: la secuencia es muy práctica, de modo que no se ofrecen modelos de discurso. Sólo es reseñable el hecho de que la interacción que se genera entre las maestras ofrece un contexto más enriquecido a los niños (670; 679), aunque probablemente se mantendría en el caso de trabajar maestra – niños.

La mediación está orientada a la aportación inmediata: dada por el carácter práctico de la secuencia.

Las maestras son receptoras: lo que viene dado por el carácter práctico de la secuencia.

## **CASO 3: SESIÓN 2**



## CASO 3: SESIÓN 2

### **Características de la actividad.**

**Situación:** Sentados en corro en el aula.

**Grupo:** Durante la secuencia 1, 29 niños de los 35 que constituyen el grupo de 3, 4 y 5 años del colegio. Durante la secuencia 2, 10 niños, agrupados por su edad (4 años).

**Maestras:** Tres maestras (M1, M2, M3) se ocupan en equipo de la gestión de la actividad del aula, que une a todos los niños del segundo ciclo de Educación Infantil. En la Secuencia 2, una de las maestras (M2) trabaja con el grupo de 4 años.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** los niños se reúnen por la tarde para realizar la Asamblea, que se define por su naturaleza verbal. La necesidad de hacer converger la atención del grupo diluye las fórmulas de apertura y cierre, que se suelen sustituir por canciones o intervenciones de las maestras que buscan motivar a la participación. La sesión se divide en dos secuencias, ambas dependientes del Proyecto de Trabajo que se encuentra en marcha..

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** En la primera secuencia, se organiza el trabajo que se va a realizar, y en la segunda, tras la división del grupo en tres subgrupos en función de la edad, M2 organiza con los niños de 4 años una Asamblea pequeña relacionada con la actividad que están desarrollando en el Proyecto de Trabajo que se encuentra en marcha. El objetivo de la sesión es poner en práctica conceptos sobre una actividad que realizarán posteriormente, de modo que se busca llevar a cabo un proceso de aprendizaje en socialización, a la vez que se refuerza la estructura del grupo y se desarrolla la capacidad de expresarse en público.

**Secuencia 1. Reunión en gran grupo para organizar el trabajo del día. Intercambios 1 – 5.**

Transcripción del intercambio 1 [Maestras - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
1) M1: Mirad / mirad que traigo sorpresas ((muestra una luna de cartón))	Nuc.	I	E	Aporta información (referencial)	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
2) M2: XXX sorpresas / ¿ésa era la sorpresa?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve comprensión
3) M1: ¿necesitáis una luna para el taller del alquimista?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
4) Varios: síiiii	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
5) M1: y en el taller del alquimista / ¿podemos hacer algo con una luna?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervenciones
6) Varios: síiiii	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
7) M1: ¿la llevamos por si acaso?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervenciones
8) Varios: síiiii	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
9) M1: pero habrá que quitar / esto rojo de aquí / una luna con algo rojo no queda bien ¿verdad?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
10) Begoña: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
11) M1: no	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

12)	M2: es más bonito que pongamos unas estrellitas	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
13)	M1: además parece que está de XXX eso	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
14)	M2: ooo unos pelitos / o algo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
15)	M1: a ver / quién se hace cargo / de la luna llena para el taller del alquimista	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve implicación en el actividad
16)	Varios: yo ((levantan la mano))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

Transcripción del intercambio 2 [ Maestras - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
17) M2: bueno / qué tengo que hacer con esta chaqueta	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones pautadas
18) Pedro A.: es de / es de Roberto	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
19) Eva: esa mm / esa chaqueta la tienes que	Dep.	R	E	Inicia respuesta alternativa de forma eficaz y adecuada	Participa
20) Pedro A.: es de Roberto / es de Roberto	Dep.	R	E	Auto-reptición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa

21) M2: yo he preguntado / he preguntado / he preguntado ((al tiempo, varios discuten si es de Roberto o no)) / mm / bueno / pues/ sch / repito ya / esto lo he dicho ya como / como 75 veces / de quién es esta cazadora / y de nadie es / y ésta otra y tampoco es de nadie / las voy a dejar / colgadas aquí / y los dueños antes de marcharse a casa tienen que pedírmela para que yo se la dé / porque son	Dep.	F	E	Inicia auto-repetición de la pregunta previa	Trata de promover implicación en la actividad y respeto por sus normas
22) M1: Eva	Inc.	I	D	Designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
23) M2: chaquetas muy chulas / y no tienen dueño	Dep.	F	E	Continuación de la intervención anterior	Trata de promover implicación en la actividad y respeto por sus normas

Transcripción del intercambio 3 [Maestras - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
24) M1: ((mostrando el maletín donde estaba la luna)) para el alumno de uno y dos años un maletín con asa y velcro / jo / ¿sabrá andar el pobre?	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión (pero se dirige a M2 / M3)

25)	Esteban: ((levanta la mano))	Nuc.	I	D	Acción no verbal eficaz y adecuada	Solicita intervenir
26)	M1: bueno / voy a sortear porque	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión (dirigida a M2 / M3)
27)	Esteban: ¿quién lo ha traído?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada eficaz y adecuada	Promueve intervención de M1
28)	M1: ((mostrando la luna de cartón)) nos lo han mandado por correo / y han dicho que esto puede estar bien / para el taller del alquimista / Carmen ¿tú que opinas?	Dep.	R	E	Aporta información explicativa y realiza pregunta focalizada a M3	Promueve comprensión
29)	M3: que sí / como eran también astrónomos los alquimistas	Dep.	R	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
30)	M1: eran astrónomos	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Promueve comprensión
31)	M2: o sea que miraban estrellas y lunas y eso	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
32)	M1: o sea que tenéis que estudiar juntos a ver dónde la ponéis ¿no?	Dep.	F	D	Propone	Solicita confirmación
33)	M3: sí	Dep.	R	E	Aporta información corroborativa	Promueve comprensión
34)	M1: vale / voy a sortear a ver quién la lleva ((recita una rifa))	Dep.	F I	R E	Expresa acuerdo y propone	Solicita confirmación
35)	M1: Noelia / llévala al taller del alquimista / y que te diga Carmen a ver dónde la podéis poner	Dep.	F	D	Ordena	Promueve acción
36)	Noelia: ((se levanta y va con Carmen))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa

Transcripción del intercambio 4 [Maestras - grupo ]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
37) M1: bueno chicos / hoy tenemos tarea pendiente / y nos vamos a repartir	Nuc.	I	E	Aporta información explicativa y propone	Promueve implicación en el actividad
38) Belén: /XXXX	Nuc.	I	E	Interviene de forma no eficaz (inaudible) y no adecuada (no solicita turno)	Trata de participar
39) M1: qué	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve intervención libre
40) Belén: un bichito	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa
41) M1: eso son hormigas / déjalas que vivan	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Cierra intervención
42) M2: Eva / esto que has traído / vamos a tener que dejarlo para el final	Inc.	I	E	Propone	Promueve acción
43) Belén: es que me ha mordido el bicho	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (coherencia) y adecuada	Participa por iniciativa propia
44) Eva: ((se levanta)) no / no los he traído / los he entrado los de ahí / porque dijimos vamos a pedir un higo / y vino el señor ci / ciclista / y dijimos eh / señor ciclista nos da por favor un higo / y nos dieron	Inc. Dep.	R	E	Aporta información de forma parcialmente eficaz (demasiada información) y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa
45) M2: ves cuando pides las cosas bien / pero	Inc. Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Promueve reflexión

46)	Eva: sí / nos subió	Inc. Dep.	R	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y parcialmente adecuada (no compartimos contexto)	Participa
47)	M1: sí no dijiste / eh / tonto / eh dame un higo / tonto / dame un higo / a que no	Inc. Dep.	F	R	Aporta información explicativa	Solicita confirmación
48)	Eva: ((niega con la cabeza))	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
49)	M1: y a que te ha hecho caso	Inc. Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
50)	Eva: ((asiente con la cabeza))	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
51)	M2: claro / pero otros días cuando / decís así las cosas / o a la señora esa mayor / la decís esas barbaridades que a veces la decís / que se os va la cabeza a pasear / pues se enfada / y es normal / pero / ahora / Eva / no podemos	Inc. Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve reflexión
52)	M1: luego a la salida ¿vale?	Inc. Dep.	I	D	Propone	Solicita acuerdo
53)	Eva: ((asiente con la cabeza))	Inc. Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
54)	M2: ahora / lo vamos a dejar ahí / porque la asamblea general la vamos a terminar ya	Inc. Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve acción
55)	Eva: luego repartimos para llevarlo	Inc. Dep.	I	D	Propone de forma eficaz y adecuada	Participa y solicita confirmación

56)	M2: vale	Inc. Dep.	R	E	Confirma	Cierra intercambio
-----	----------	--------------	---	---	----------	--------------------

Transcripción del intercambio 5 [Maestras – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
57) M1: a ver / Carlos ven un poquito / hoy / nos vamos a repartir / y los leones / van a venir conmigo / a la clase verde / porque yo creo que va a ser necesario ya	Nuc.	I	E	Propone	Promueve reflexión para la acción
58) Marta: hacer la puerta	Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la propuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
59) M1: cortar el puente levadizo / cortar / eh / la ventana qué nos falta / eh	Dep.	F	E	Continúa propuesta	Acepta intervención y ofrece modelo de discurso
60) Pedro pequeño: ah / sí / el / el puente levadizo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la propuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
61) M1: será mejor que lo hagamos ¿no?	Dep.	F	E	Continúa propuesta	Solicita confirmación
62) Pedro A.: que te lo he dicho yo / cortarlo	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva a la propuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
63) M1: ah / lo has dicho tú / lo tengo que cortar y ¿qué más tenemos que hacer?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad



64)	Eva: mira	Dep.	R	E	Inicia respuesta de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
65)	M1: espera / que me está diciendo Pedro A.	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
66)	Varios: ((más o menos a la vez)) cortar la puerta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
67)	M1: sch / escuchadle a él / escuchad bien leones / que nos va a dar Pedro / las órdenes / a ver	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
68)	M2: que hoy les toca a los leones el trabajar allí	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
69)	Pedro A.: hay que cortar la puerta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
70)	M1: hay que cortar la puerta / con qué la puedo cortar / con lo que quiera / sch / estoy preguntando	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, pregunta focalizada, orden	Acepta intervención, promueve su continuidad y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
71)	Pedro A.: con las tijeras	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
72)	M1: ah / con las tijeras	Dep.	F	R	Expresión de comprensión y hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
73)	Pedro A.: si puedes	Dep.	F	E	Aorta información complementaria a la respuesta de forma eficaz y adecuada (modalización)	Participa por iniciativa propia
74)	M2: si puede / ¿y si no puede? / con qué	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad

75)	Begoña: con el <i>cutter</i>	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
76)	M1: ¿y si no puedo?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención de Pedro
77)	Varios: con el <i>cutter</i>	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y no adecuada (no respetan turno)	Participan por iniciativa propia
78)	Pedro A.: si no puedes / pues coges / pues coges / el <i>cutter</i> / o algo / para cortar la puerta / y ya está	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
79)	M1: cojo algo / para cortar la puerta	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
80)	Pedro A.: sí	Dep.	F	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
81)	Begoña: el <i>cutter</i>	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
82)	Pedro A.: y / y / y la ventana	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
83)	M1: qué es el <i>cutter</i>	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión y promueve intervención
84)	Pedro A.: ¿eh?	Dep.	R	D	Pregunta metadiscursiva eficaz y *parcialmente adecuada (formalidad)	Participa y promueve repetición / reelaboración de la intervención
85)	M1: que qué es el <i>cutter</i>	Dep.	F	R D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve reflexión y promueve intervención
86)	Pedro A.: no sé	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
87)	M1: están diciendo que con el <i>cutter</i> / a lo mejor lo sabías tú	Dep.	F	R D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita reflexión y promueve intervención
88)	Lucas: con lo que estamos cortando / con lo que estamos cortando el castillo	Dep.	F	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

89)	Pedro A.: eh / sí / pero pero pero	Dep.	F	R E	Afirma información precedente e inicia aportación de información opuesta de forma no eficaz (no completa) y adecuada	Trata de participar
90)	M1: ¿qué es? / pero bueno Pedro / ¿qué es el cutter? / explícate	Dep.	F	R D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita reflexión y promueve intervención
91)	Pedro A.: no sé	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
92)	M1: ah bueno / pues dime no sé / vale / que te lo expliquen los leones que saben / bueno ya está / y entonces cojo	Dep.	F	R	Expresa acuerdo y propone	Promueve acción
93)	Pedro A.: pero / hay que cortar	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
94)	M1: sí	Dep.	F	R	Afirma información precedente	Acepta intervención
95)	Pedro A.: y la ventana también	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
96)	M1: y la ventana también / ¿y algo más?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve cierre del intercambio
97)	Pedro A.: eh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
98)	M1: ¿algo más?	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve cierre del intercambio
99)	Pedro A.: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
100)	M1: vale / pues lo cortamos todo / y luego lo enseñamos / a ver / entonces	Dep.	F I	R D	Aporta información conclusiva e inicia propuesta	Promueve implicación en la actividad
101)	Lucas: yo tengo una idea	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Solicita intervenir

102)	M1: ahora vamos allí y hablamos	Inc. Dep.	R	R	Aporta información conclusiva	Acepta intervención pero rechaza solicitud
103)	M2: las ideas cada uno las suyas	Inc. Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
104)	M1: los / soles / hoy van / invitados especiales / con Carmen / al taller del alquimista	Nuc.	I	E	Propone	Promueve acción
105)	Varios: bien / síiiii ((gritos))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
106)	Pedro M.: a hacer pócimas	Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la propuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
107)	M1: chan / chan / chan / no lo sé / ya veremos a ver / y los fantasmas y las fantasías / y las fantasmas / se quedan en el / taller del alfarero / a ver qué pasa con él	Dep. Nuc.	F I	R E	Expresa duda y propone	Promueve acción
108)	Marta: a hacer / barro	Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la propuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
109)	M1: que hemos empezado un poquito / a ver qué pasa / leones clase verde	Nuc.	I	E	Propone	Promueve acción

## **ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:**

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: las maestras promueven la construcción conjunta del discurso, basada en que los niños levanten la mano para solicitar su participación. La división de la secuencia en cinco intercambios viene dada más por la variación del tema, y del protagonismo de las maestras, que por el establecimiento de comunicación especial con alguno de los niños.

Control del grupo: el control resulta de la dinámica planteada.

Presencia constante de la maestra como gestora: la maestra no promueve la autonomía de los niños en la gestión del discurso; de hecho, la participación compartida de las tres maestras es mucho más frecuente que la de los niños durante los Intercambios 1, 2, 3, y se equilibra, aunque sigue siendo muy constante, en los Intercambios 4 y 5. Sólo durante el último Intercambio hay algún momento en que se da cierta autonomía a Pedro A. para el control del discurso (67) pero éste se produce de una forma muy controlada, evolucionando a una demanda constante de intervenciones pautadas muy focalizadas (83).

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral permanece implícita en la secuencia, aunque se observa por parte de las maestras la voluntad de atender al enriquecimiento del léxico de los niños (29 – 31; 58 – 61), centrándolo en los conceptos (83 – 92). También podemos observar una objetivación de la lengua oral durante las intervenciones (44 – 51), en que se reflexiona sobre la necesidad de adecuar la lengua a la situación comunicativa, aludiendo a las normas establecidas de educación.

La pauta resulta de la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: en los dos Intercambios en que se da mayor protagonismo a los niños (4 y 5), se respeta el discurso infantil (44 – 46), en una tendencia a exigir suficiente eficacia y adecuación para la intercomprensión.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: sin que podamos hablar del ofrecimiento de modelos no explícitos de discurso, sí debemos apuntar los casos puntuales en que las maestras devuelven a los niños formas enriquecidas de discurso (29 – 31; 58 – 61), muy centradas en el léxico.

La mediación: en los Intercambios 1, 2 y 3, la mediación está orientada a la aportación inmediata porque así lo requiere la situación; las maestras llevan la voz cantante. En los intercambios 4 y 5, hay más participación infantil, dando lugar a intervenciones más exigentes por parte de los niños, puesto que deben ser contextualizadas (42). Sin embargo no hay mediación para promover la experimentación, sino que se aceptan las intervenciones sin promover su reelaboración. En el Intercambio 5, las maestras reorientan la mediación hacia la experimentación, puesto que ponen a los niños frente al reto de expresar sus planes respecto de la tarea que desempeñarán en torno al Proyecto de Trabajo (63; 67 – 100).

La maestra se muestra como receptora: aunque hay un enriquecimiento puntual del léxico utilizado (29 – 31; 58 – 61), no se demanda de los niños la reelaboración de sus intervenciones, más allá de la reflexión que se promueve en el Intercambio 4 sobre la cortesía en la petición (44 - 51).

**Secuencia 2: Reunión en pequeño grupo para trabajar conceptos relativos al Proyecto de trabajo. Intercambios 6 – 8.**

Transcripción del intercambio 6 [M2 – grupo de 4 años]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
110) M2: mirad qué tenemos hoy aquí ((se refiere al taller de barro que han montado))	Nuc.	I	E	Aporta información	Promueve implicación en la actividad

111)	David: con una chimenea mira	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
112)	M2: claro / para	Dep.	F	E	Inicia aportación de información explicativa	Promueve comprensión
113)	David: con una chimenea	Dep.	I	E	Auto-repetición de aportación de información complementaria de forma eficaz y no adecuada (no respeta turnos, pertinente por redundante)	Participa por iniciativa propia
114)	Elena: pero no tienen humo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
115)	M2: y ¿sabéis por qué lo hemos puesto así? / os cuento	Dep.	I	E	Inicia aportación de información	Promueve implicación en la actividad
116)	David: por qué	Dep.	F	D	Dirige pregunta focalizada a M2 de forma eficaz y adecuada	Promueve intervención de M2
117)	M2: os lo / os lo cuento	Dep.	I	E	Inicia aportación de información	Promueve implicación en la actividad
118)	David: sí	Dep.	F	E	Expresa acuerdo de forma eficaz y adecuada	Promueve intervención de M2
119)	M2: pues porque /	Dep.	I	E	Inicia aportación de información	Promueve implicación en la actividad
120)	Lucía: por qué hemos puesto eso	Dep.	F	D	Dirige pregunta focalizada a M2 de forma parcialmente eficaz (incoherente – no cohesionada) pero no adecuada (no respeta turno, no es pertinente)	Trata de promover intervención de M2
121)	M2: escucha escucha / y faltan muchas cosas todavía /	Dep.	F	D	Ordena y aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
122)	Roberto: porque es el taller de / de barro	Dep.	F	E	Aporta posible información explicativa de forma eficaz y no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia

123) M2: donde / donde vamos a hacer barro / pero / nos hemos enterado / nos hemos enterado / que / sch / en tiempos de los castillos / los que hacían barro /	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva y aporta nueva información complementaria	Promueve implicación en la actividad
124) Lucas: ((señalando la puerta de una de las aulas)) el alquimista es aquél	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (interrumpe; no pertinente)	Participa por iniciativa propia
125) M2: sch / sí el de alquimista es aquél / los que hacían barro / eran gente	Dep.	F	R E	Hetero-reformulación asertiva y continuación de aportación de información complementaria	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad
126) David: éste es el de barro	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (interrumpe)	Participa por iniciativa propia
127) M2: eran gente	Dep.	F	E	Continuación de aportación de información complementaria	Promueve implicación en la actividad
128) Lucas: éste es el de barro	Dep.	F	E	Hetero-repetición de la información complementaria realizada de forma eficaz y parcialmente adecuada (interrumpe)	Participa por iniciativa propia
129) M2: claro	Dep.	F	E	Expresa acuerdo	Acepta intervención
130) Roberto: ((señalando a otra parte de la clase)) cómo cómo / lo de / vamos a sacar del libro ((se refiere a un taller de plantas medicinales que están empezando))	Inc.	I	D	Dirige a M2 una pregunta focalizada de forma parcialmente eficaz (cohesión) y parcialmente adecuada (no compartimos contexto – no pertinente)	Participa por iniciativa propia



131) M2: no / pero vamos a ver / lo de las curas vamos a dejarlos ahora / vamos a hablar de barro / ¿eh? / luego hablamos de las curas / porque yo os quiero pedir ayuda / y si no escucháis no podemos / no me podéis dar la ayuda / estáis todos hablando a un tiempo / y yo así no me entero / no tengo más que dos oídos / y sólo puedo escuchar con uno / así que el que tenga algo que decir / como hacemos siempre	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
132) Varios: ((levantan la mano))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Solicitan intervenir
133) M2: no pero ahora no / vamos primero escuchar / a ver / que necesito yo mucha ayuda / primero / tenemos que organizar / muy bien / el taller de barro / que ya lo tenemos / casi del todo / ¿eh? / en el taller de barro / hay muchas herramientas / sí o no	Dep.	F	E D	Ordena, propone y dirige pregunta cerrada en dos opciones	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, y solicita confirmación
134) Varios: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

135) M2: y hay cosas para / para fabricar objetos / pero Roberto / que es un fantasma / que un día nos trajo este cas / este libro de castillos tan bonito / tan bonito / y yo le he estado leyendo anoche / y además anoche llamé por teléfono a alguien / os hemos hablado de Alison / nuestra amiga la inglesa / que va a venir dentro ((suena el timbre – Elena se dirige a abrir, entra un hombre que va hacia la cocina y se saludan)) / venga Elena corre / corre ((Elena vuelve)) / va a venir dentro de pocos días / y esa amiga nuestra que vosotros no la conocéis porque / no vino el año pasado / hace cantidad de cosas de barro / bonitas bonitas / y sabe mucho / pero mucho mucho ((el hombre se despide y sale)) / hasta luego / y tiene muchos libros / y ha leído un libro	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad y promueve comprensión
136) David: de castillos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Solicita confirmación
137) M2: de castillos / las cosas / las cosas que se hacían en tiempos de los castillos / y que se hacían de barro / porque sabéis / Pedro	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y continúa aportando información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión
138) Lucas: pregunta	Inc.	I	D	Aporta información metadiscursiva	Solicita intervenir
139) M2: sabéis que en tiempo de los castillos	Dep.	F	D	Inicia pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad
140) Lucas: pregunta	Inc.	I	D	Auto-repetición de la información metadiscursiva	Solicita intervenir

141)	M2: espera un poquitín / sabéis que en tiempo de los castillos /¿sabéis vosotros cómo eran los platos y los vasos?	Inc. Dep.	F I	R D	Ordena y dirige pregunta focalizada al grupo	Promueve implicación en la actividad y promueve intervenciones pautadas
142)	Varios: ((levantan la mano))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
143)	David: no	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
144)	Roberto: de barro	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
145)	M2: quién lo sabe / a ver a ver	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervenciones
146)	David: de barro / de barro	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada de Roberto	Participa
147)	Lucas: yo sé / dicen / dicen	Dep.	R	E	Inicia respuesta no eficaz ni adecuada	Participa
148)	M2: Roberto dice que eran de barro / no ((a Lucas)) cuando dicen sch sch / no / cuando me hables tú / de qué / de qué eran los / las / Roberto dice que eran de barro las cositas	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y orden	Ofrece modelo reelaborado de discurso y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
149)	Eva: ((se levanta negando con la cabeza))	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y parcialmente adecuada (se pone de pie en lugar de levantar la mano)	Participa por iniciativa propia
150)	M2: no siéntate siéntate no te levantes / de qué eran los / los platos	Dep.	F	D	Ordena y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
151)	Eva: no / no eran de barro Roberto	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
152)	M2: ¿no? / ¿de qué eran / hija?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y auto-reformulación de pregunta focalizada	Solicita confirmación y promueve nueva intervención

153) Eva: eran / les hacían / les hacían / cuando se les rompían los platos de barro / les hacían / cogían / cogían papel higiénico / le ponían / luego cogían / papel albal / le rellenaban / y / luego y luego	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (coherencia y cohesión) y adecuada	Participa
154) Elena: lo echaban	Dep.	F	E	Aporta información complementaria a la respuesta de forma parcialmente eficaz (no completo) y adecuada	Participa por iniciativa propia
155) Eva: mmm / no y luego ponían / y tenían / y hicieron un / una caja de cartón / y lo llevaban / y en el mostrador / los hicieron / y y pusieron / así	Dep.	R	R E	Niega información previa y continúa su respuesta parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
156) M2: ¿en tiempo de los castillos	Dep.	F	D	Inicia pregunta cerrada	Promueve reflexión
157) Eva: así	Dep.	R	E	Continúa respuesta eficaz y adecuada	Participa
158) M2: oye / Eva / y tú estás segura que en tiempos de los castillos / pregunto / que es que yo no lo sé / yo sé muy pocas cosas todavía ¿eh? / tengo que / ¿había papel higiénico / para limpiarse el culote?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada	Promueve reflexión y matización de la intervención previa
159) Eva: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
160) Rodrigo: noooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
161) M2: ¿no?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
162) Rodrigo: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Auto –repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa

163)	M2: anda y entonces ¿con qué se lo limpiaban?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
164)	Elena: pero / sí había / porque	Dep.	F	E	Inicia aportación de información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
165)	M2: ¿había?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
166)	Elena: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
167)	Eva: ((niega con la mano)) / mentirosa / no no no / porque	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
168)	M2: a ver / por qué dices tú que no / pero no te pongas en el medio / que no / mmm	Dep.	F	D	Pregunta focalizada y orden	Promueve intervención pautada y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
169)	Eva: XXX / unos amigos / suyos / y llevaban las bandejas	Dep.	F	E	Continúa aportando información opuesta a la dada por Elena de forma no eficaz (no coherente) ni adecuada (no pertinente)	Participa
170)	M2: escucha / escucha	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
171)	Eva: y les echaban la comida	Dep.	F	E	Continúa aportando información opuesta a la dada por Elena de forma no eficaz (no clara) ni adecuada (no pertinente)	Participa
172)	M2: vale / o sea que había papel higiénico	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y aportación de información conclusiva	Solicita confirmación
173)	Eva: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
174)	Santi: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

175) M2: pero tú dices que sí / pero Santi dice que no / o sea que ya tenemos una duda	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve reflexión
176) Eva: sí Santi	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
177) M2: y / y / y dices que lo hicieron también con papel higiénico y con albal / ¿había papel albal en el tiempo de los castillos?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión e intervenciones pautadas
178) Varios: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
179) M2: ¿sí? / ¿y dónde lo vendían?	Dep.	R	E	Hetero-reformulación interrogativa y pregunta focalizada	Solicita confirmación y promueve matización
180) Roberto: en mi libro no / en el mío no hay	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
181) M2: en tu / ¿en tu libro dices que no hay? / oye / porque a mí a mí sí que me han dicho una cosa eh? / yo el papel albal y el papel higiénico / sch sch sch / yo el papel albal y el papel higiénico / Elena / que tengo en casa / lo compro unas veces en / en Carrefour / otras veces en en el Corte Inglés / otras veces en Eroski / otras veces en Lupa / y otras veces en la tienda del pueblo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa e inicio de aportación de información complementaria / corroborativa	Promueve comprensión y reflexión
182) Patricia: yo también XXX	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia

183) M2: pero a mí me han dicho / que no sé si será verdad pero me lo han dicho / que en tiempos de los castillos no había ni Corte Inglés Elena / ni Eroski	Dep.	F	R	Continúa aportando información complementaria / corroborativa	Promueve comprensión y reflexión
184) David: no	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
185) M2: ni Lupa ni Carrefour / no sé dónde comprarían	Dep.	F	R	Continúa aportando información complementaria / corroborativa y pregunta focalizada	Promueve comprensión y reflexión
186) David: ha / había tiendas	Dep.	F	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
187) M2: ¿había tiendas? / pero había ¿cómo?	Dep.	F	R E	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Solicita confirmación y promueve matización de la intervención
188) Pedro: estaban otras tiendas	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
189) M2: pero había ¿cómo?	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve matización de la intervención
190) Rodrigo: no había tiendas	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
191) Roberto: no había tiendas / no / todavía no se habían inventado	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
192) David: verdad	Dep.	F	E	Expresa acuerdo de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
193) Elena: no había tiendas	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa

194) M2: o sea que tenemos una / tenemos una duda / unos dicen que sí otros dicen que no / a ver Santi qué nos dice / a ver / a ver	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva y dirige pregunta focalizada a Santi	Promueve reflexión y promueve intervención pautada
195) Santi: que / en tiempo de los castillos / eh / no había papel / porque / eh había papel / eh eh / porque / eh blanco / y y lo ponían / y después pensaban / y y después / eh / hacían un plato / y	Dep.	R	E	Respuesta alternativa no eficaz (no clara) y adecuada	Participa
196) M2: pero con qué hacían el plato Santi	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reelaboración de la intervención
197) Santi: pues con / con el barro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
198) M2: lo hacían con barro	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
199) Eva: no	Dep.	I	E	Niega información precedente de forma eficaz pero no adecuada (formalidad; respeto normas)	Participa por iniciativa propia
200) M2: bueno oye / tú / opinas que con papel higiénico y albal / oye / no sabemos porque tendremos que ir a informarnos / a ver quién lo sabe más que nosotros	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
201) Eva: es mentira	Dep.	I	E	Continúa negando información precedente de forma eficaz pero no adecuada (formalidad; respeto normas)	Participa por iniciativa propia
202) M2: pues no / Eva / oye	Dep.	F	R	Niega información precedente	Rechaza intervención, promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas



203) Eva: lo que he dicho yo es verdad	Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz pero no adecuada (formalidad; respeto normas)	Participa por iniciativa propia
204) M2: oye y lo de Santi también / tendremos que descubrir quién tiene más razón que el otro / tú dices Santi que no había papel / que los hacían los platos de barro	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva y realiza pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, promueve intervención pautada
205) Eva: no no es así / lo hacían de papel	Dep.	I	E	Continúa negando información precedente de forma eficaz pero no adecuada (formalidad; respeto normas)	Participa por iniciativa propia
206) M2: Eva / Eva / escucha / escucha / tú te has informado / y has llegado a esa conclusión / como Santi ha llegado a otra conclusión / puede que tenga razón él / o puede que tengas tú / o puede que la tengáis los dos / eso tendremos que informarnos al que sepa más que nosotros / Santi tú crees que los hacían de barro / y ¿cómo fabricaban los platos de barro hijo? / ¿tú lo sabes?	Dep.	F	R	Aporta información explicativa y realiza pregunta focalizada y pregunta cerrada	Promueve comprensión, promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, promueve intervención pautada
207) Santi: eh sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
208) M2: a ver cuéntanos	Dep.	F	D	Ordena / invita	Promueve intervención pautada
209) Santi: es que / los / los los hacían de barro	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (redundante) y adecuada	Participa
210) M2: sí / ¿qué hacían? / cogían / como nosotros	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada y aportación de información complementaria	Facilita reelaboración de la intervención

211) Santi: sí / cogían mucho barro / y después	Dep.	R	E	Inicia respuesta eficaz y adecuada	Participa
212) M2: y luego cómo los fabricaban / a ver cuéntanos	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita continuidad de la intervención
213) Santi: eh / hacían así alrededor / y después / y después / después lo ponían en el horno / y	Dep.	R	E	Continúa respuesta eficaz y adecuada	Participa
214) M2: ¿en un horno como los de la cocina / o en un horno especial como el nuestro?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada cerrada en dos opciones	Facilita continuidad de la intervención
215) Santi: eh / en un horno especial	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
216) M2: o sea como / parecido al nuestro	Dep.	F	E	Hetero-reformulación explicativa	Promueve comprensión
217) Santi: especial	Dep.	R	E	Aporta información opuesta / corroborativa de forma no eficaz (no sabemos si se opone o corrobora - coherencia) y adecuada	Participa por iniciativa propia
218) Roberto: no / parecido no porque el / el horno no es / no es como el nuestro	Dep.	I	E	Inicia aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
219) M2: y por qué no sería como el nuestro	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión y promueve continuidad de la intervención
220) Santi: no / yo he dicho	Dep.	I	E	Inicia aportación de información opuesta de forma eficaz y no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
221) M2: espera un poco espera un poco / vamos a arreglar esto y luego sigues tú / ¿por qué?	Dep.	F	R D	Ordena y dirige pregunta focalizada a Roberto	Promueve intervención pautada

222) Roberto: porque es una ca / porque / el humo / está en una caldera / y eso es el horno	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no clara) y adecuada	Participa
223) M2: o sea que ¿no había horno como el nuestro? / ¿y por qué no podía ser como el nuestro?	Dep.	F	D	Hetero –reformulación conclusiva / interrogativa y pregunta focalizada	Promueve reflexión y promueve continuidad de la intervención
224) Roberto: porque / no lo hacían / como el nuestro	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (redundante) y adecuada	Participa
225) M2: ¿ah no?	Dep.	F	D	Hetero –reformulación interrogativa	Solicita confirmación
226) Roberto: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
227) M2: ah / vale vale / bueno y a ver / sigue sigue ((a Santi))	Dep.	F	R	Expresa acuerdo y ordena	Promueve intervención pautada
228) Santi: es que / es que / yo yo / eh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de intervenir
229) M2: el de las tiendas / a ver si se calla y escucha / y piensa en todas las cosas que habéis puesto al día / porque no estás escuchando a Santi / y sabe muchas cosas / no ha ido a ver castillos como tú pero sabe muchas cosas / escucha eh / que mira lo que te estás perdiendo / a ver a ver a ver / sch / que sabe / sabe / muchas cosas / y qué más / entonces lo meten en el horno	Inc.	I	D	Ordena y dirige pregunta focalizada y hetero-repetición de la información previa a Santi	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, facilita continuidad de la intervención de Santi
230) Santi: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
231) M2: y luego qué hacen	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
232) Santi: eh / lo sacan	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

233)	M2: lo sacan	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
234)	Santi: y después / eh eh echan agua / y después lo mezclan / con / con un poco de / de barrito / y lo revuelven / y se lo beben	Dep.	R	E	Continúa respuesta de forma no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
235)	M2: ah / o sea que así hacían las pócimas / vale vale / o sea que hacían objetos de barro / muy bien /	Dep.	F	R	Expresa acuerdo, aporta información conclusiva y valora	Promueve comprensión
236)	M2: a ver Elena ¿tú sabes algo más / de qué más cosas hacían de barro / en tiempo de los castillos? / que Santi ha dicho que hacían los platos / nosotros ahora vamos a sacar todo lo que sabemos / y luego tendremos que ir a investigar a algún sitio / a ver si tenemos razón o no	Dep.	I	D	Pregunta focalizada, aportación de información complementaria	Promueve intervención pautada y promueve implicación en la actividad
237)	Santi: y / y lo tenemos que escribir	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
238)	M2: cuál hijo / tenemos que escribir	Inc.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve matización de la intervención
239)	Santi: eh / lo / lo que hemos contado	Inc.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
240)	M2: ¿lo quieres escribir tú luego para que no se te olvide / para contárselo a Alison?	Inc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve comprensión y solicita confirmación
241)	Santi: ((asiente con la cabeza))	Inc.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

242) M2: ah / pues me parece buena idea / a ver ¿sabéis algo más? / Lucas lleva con la mano levantada diez minutos / a ver hijo / qué más sabes tú / a ver	Inc.	F	R	Expresión de acuerdo y pregunta focalizada dirigida a Lucas	Promueve intervención pautada
243) Lucas: que / que mm que / en los tiempos de los castillos / hacían	Dep.	R	E	Inicia respuesta no eficaz (incompleta) y adecuada	Trata de participar
244) M2: qué	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve matización de la intervención
245) Lucas: iban	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz y adecuada	Trata de participar
246) M2: sch	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
247) Lucas: ehmmm	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
248) M2: venga rápido / venga que / que estamos / que es para hoy / si no que pase otro / ¿lo has pensado o no?	Dep.	F	D	Aporta información metadiscursiva y pregunta cerrada	Promueve agilización de la intervención
249) Lucas: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
250) M2: pues piensa y luego hablas / venga / David	Dep.	F	D	Ordena y designa	Promueve planificación
251) David: ¿cómo hacían los vasos para beber agua?	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz pero parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa
252) Roberto: pues también de barro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

253)	M2: mira tú sabes cómo los hacían / pues cuéntanos / para ver si / que tengamos más ideas todos	Dep.	F	R	Propuesta	Promueve intervención pautada
254)	Eva: voy a beber agua	Inc.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (pertinencia)	Participa
255)	M2: no / ahora no se puede ir a beber agua / que estamos resolviendo un problema gordísimo / para empezar a hacer cosas aquí	Inc.	I	E	Niega y aporta información explicativa	Rechaza intervención y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
256)	Roberto: ¿queréis saber cómo hacen los vasos?	Dep.	I	D	Dirige pregunta cerrada al grupo de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve implicación en la actividad
257)	M2: cómo hacen los vasos a ver	Dep.	F	D	Hetero-reformulación asertiva de la pregunta cerrada en pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
258)	Roberto: eh / los hacen / lo mismo que los platos pero distinto	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
259)	M2: a ver / qué hacen entonces	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
260)	Roberto: mmmh / pues metiendo barro pero / mmmh	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (vacila) y adecuada	Participa
261)	M2: o sea cogen menos barro	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Solicita confirmación
262)	Roberto: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
263)	M2: un trozo más pequeño	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Solicita confirmación
264)	Roberto: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

265)	M2: y qué hacen / para que sea un vaso / porque el plato / Santi nos ha dicho muy bien cómo lo podemos hacer	Dep.	I	D	Pregunta focalizada y orden	Promueve intervención pautada
266)	Roberto: y dan por / por abajo del todo / y hacen así ((gesticula))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
267)	M2: hacen así ((imita el gesto))	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
268)	Roberto: y después	Dep.	R	E	Inicia continuación de respuesta	Participa por iniciativa propia
269)	M2: y cómo hacen lo de dentro / qué hacen	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
270)	Roberto: vuelcan lo de la mano / de adentro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
271)	M2: o sea lo hacen así con la mano / lo sacan	Dep.	F	R	Hetero-reformulación explicativa	Ofrece modelo reelaborado de discurso; promueve comprensión, solicita confirmación
272)	Roberto: sí / sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
273)	M2: ah / vale vale	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Acepta intervención
274)	Roberto: y después / eeh / eeh	Dep.	R	E	Inicia continuación de respuesta	Participa por iniciativa propia
275)	M2: y después qué hacen con ello	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
276)	Roberto: no sé	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (incoherente) y adecuada	Participa
277)	M2: ¿no sabes?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
278)	Lucas: / yo sí sé / yo sí sé	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Solicita intervenir
279)	Elena: meterlo al horno para / para que / no se moje / para que	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

280) Lucas: sí sé yo	Dep.	I	E	Auto-reformulación de la información complementaria de forma eficaz y adecuada	Solicita intervenir
281) Roberto: ah ya sé / ya sé / donde lo ponen / donde XXX	Dep.	R	E	Inicia respuesta no eficaz (vacila) y adecuada	Participa
282) M2: ¿dónde?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
283) Roberto: no sé	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
284) M2: no sabes / vale a ver Lucas tú / qué sabes / sch / sch	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva, designa, pregunta focalizada y orden	Cierra intervención, promueve nueva intervención pautada y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
285) Lucas: que / que en los tiempos de los castillos	Dep.	R	E	Inicia intervención eficaz y adecuada	Participa
286) M2: sí	Dep.	F	D	Afirma información dada	Promueve continuidad (apoya)
287) Lucas: los vasos lo ponían	Dep.	R	E	Continúa intervención de forma eficaz y adecuada	Participa
288) M2: los vasos / qué	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad (apoyo)
289) Lucas: los ponían / en / en la mesa para beber agua	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (redundante; no pertinente)	Participa
290) M2: sí / como ahora / ¿no?	Dep.	F	R D	Aporta información conclusiva y realiza pregunta cerrada	Solicita confirmación
291) Lucía: ya lo sabemos	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Promueve reelaboración de la intervención
292) M2: porque era lo mismo / Pedro / ¿tú sabes algo?	Dep.	F I	R D	Aporta información conclusiva, designa y dirige pregunta cerrada	Cierra intervención previa y promueve nueva intervención



293)	Lucas: y en tiempo	Inc.	I	E	Inicia aportación de información complementaria	Participa por iniciativa propia
294)	Pedro M.: de tiempo de los castillos que / tiene una amiga un libro / que tenía en el pueblo de Cáceres	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (cohesión) y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa
295)	M2: sí / bueno / y qué / y qué sale / en el pueblo de Cáceres	Dep.	F	D	Expresa acuerdo y realiza pregunta focalizada	Acepta la intervención y promueve su reelaboración para el logro de la pertinencia
296)	Pedro M.: que XXX y comían con / con la espada	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
297)	M2: ¿¡que comían con la espada!/? / ¿y no se cortaban la boca?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa / exclamativa	Solicita confirmación
298)	Roberto: no se cortaban	Dep.	R	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y adecuada	Participa
299)	M2: jo / eran / atrevidos ¿eh? / bueno / yo estaba mirando	Dep.	F	R	Expresa admiración e inicia aportación de información	Solicita confirmación y promueve comprensión
300)	Roberto: lo hacían / con con cuidado	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 7 [Maestra - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
301) M2: bueno / pues yo estaba mirando / que os lo voy a enseñar / he estado mirando el libro que ha traído Roberto / y	Nuc.	I	E	Aporta información	Promueve implicación en la actividad
302) Lucas: ¿cuándo salimos a la calle?	Inc.	I	D	Realiza una pregunta a M2 de forma eficaz pero no adecuada (pertinencia)	Solicita información por iniciativa propia
303) M2: pues salimos a la calle cuando toque salir a la calle / ahora estamos hablando / porque si no desmonto el / el taller este de barro / y me le llevo para mi casa / para jugar allí	Inc.	R	E	Aporta información conclusiva y propuesta	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
304) Lucas: no	Inc.	R	E	Niega propuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
305) M2: ¿no quieres? / ah pues entonces habrá que estar a ver qué es lo que tenemos que hacer para usar el barro he estado mirando en el libro que nos ha traído	Inc. Dep.	I	E	Aporta información conclusiva	Promueve implicación en la actividad
306) Elena: Roberto	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

307) M2: eh / Roberto / y hay / nada más y nada menos que una fiestorra grandísima / una fiesta muy grande / y en esa fiesta / están comiendo / y en esa comida / si os fijáis bien que ahora lo vamos a ver	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Promueve implicación en la actividad
308) Roberto: hay platos de barro	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
309) M2: hay platos de barro / hay vasos de barro / y cosas / entonces / vamos a verlo	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, aportación de información complementaria y propuesta	Acepta intervención, promueve implicación en la actividad
310) Roberto: eh que ahí no empieza	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (formalidad)	Participa por iniciativa propia
311) M2: ya / no empieza aquí pero esto es la fiesta / y ahora sólo vamos a ver la fiesta / mirad / si os tumbáis alrededor / lo podéis ver todos / venga ((los niños se tumban alrededor del libro para verlo))	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y propone	Promueve implicación en la acción
312) M2: mirad / los vasos son de barro / y los platos también / y hay tienen / donde ponen la carne / no sé puede ser barro / o pueden ser piedras eh?	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión y reflexión
313) Elena: son piedras	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
314) M2: no lo sé	Dep.	F	E	Expresa duda	Promueve reflexión

315)	Roberto: a que son cochinos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
316)	Santi: tienen la espada en la mano	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
317)	M2: sí	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Acepta intervenciones
318)	Eva: lo que lo que tiene / lo que tiene / en la nariz	Dep.	F	D	Pregunta focalizada no eficaz (no completa) y adecuada	Participa por iniciativa propia
319)	Elena: es un humo / en la nariz	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
320)	M2: a Pedro le tenéis fuera de onda / dejarle / echaros un poquitín más para atrás / Patricia / Patricia	Inc.	F	E	Aporta información complementaria y ordena	Promueve implicación en la actividad
321)	David: que no cabo	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
322)	Varios: ni yo	Inc.	R	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
323)	M2: / échate un poquitín / pues menos sitio tendréis en otros sitios / y y vais a caber todos	Inc.	F	E		Promueve implicación en la actividad
324)	Rodrigo: ¿qué es esto?	Nuc.	I	D	Realiza pregunta focalizada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M2
325)	M2: ¿esto? / ¿quién es este? / es / uno de éstos / eh / saltimbanquis de los / de los que se visten como de duendecillos para hacer bromas y risas	Dep.	R	D	Hetero-repetición interrogativa y aportación de información complementaria	Promueve comprensión

326)	David: eh oh	Dep.	R	E	Expresa admiración	Participa por iniciativa propia
327)	M2: ¿ves?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
328)	David: un castillo banco / aquí	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
329)	M2: bueno pues / esto es lo que os quería enseñar (...)	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 8 [Maestra - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
330) M2: (...) entonces vamos / atención / me ha dicho nuestra amiga Alison	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
331) Patricia: quién es ése	Dep.	F	D	Dirige pregunta focalizada de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M2
332) M2: no / Alison es una chica inglesa / que sólo habla inglés / y sabe español un poco / que va a venir a la semana que viene / y que va / y que va / no / ahora ya / sentaros sentaros sentaros / sch sch sch / sentaros sentaros / Lucas / ya no hay libro / ya sentadines que vamos a hablar / ¿verdad? / Lucas	Dep.	I	E	Respuesta	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

333) Lucas: ((sigue tumbado)) ¿no vamos a ver más?	Dep.	I	D	Pregunta metadiscursiva	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M2
334) M2: no / no vamos a ver más / porque me ha dejado un encargo hecho / me ha dejado un encargo / que me lo ha dicho por teléfono / Patricia / y Lucas / Patricia y Lucas ((se sientan)) / me ha hecho un encargo / me ha dicho / que para el día que venga ella / atención / David / para el día que venga ella / si queréis que os enseñe a hacer cosas chulas del tiempo de los castillos	Dep.	R	E	Respuesta, orden y propuesta	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
335) Lucas: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
336) Eva: qué bien	Dep.	R	E	Aporta valoración de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
337) M2: no / me ha preguntado eso David / pero me parece a mí que le voy a decir / que como hay unos cuantos niños que no quieren hacer nada / pues que no venga / que se quede en Bristol / con los niños ingleses / que la van a hacer más caso Roberto / ya está / porque tantas ganas que tenéis de hacer cosas	Dep.	F	E	Aporta información opuesta	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
338) Eva: ¿en Bristol?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M2
339) M2: sí / en Bristol que es una ciudad que está lejísimos que hay que ir en avión / o o en barco	Dep.	R	E	Respuesta y aportación de información complementaria	Promueve comprensión y ofrece modelo reelaborado de discurso

340)	Santi: o en helicóptero	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
341)	M2: o en helicóptero / porque está en una isla	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y aportación de información explicativa	Promueve comprensión
342)	Lucas: porque no se / porque no se puede ir en coche	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
343)	M2: no / no hay carretera	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Promueve comprensión
344)	Santi: y en barco	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
345)	M2: no	Dep.	F	R	Niega información precedente	Rechaza intervención
346)	Lucas: sólo se puede / sólo se puede ir en avión	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
347)	M2: pues si no queréis que preparemos / eh el taller de el taller de barro	Nuc.	I	D	Propone	Promueve implicación en la actividad
348)	Lucas: y también en barco se va	Dep.	F	E	Hetero-reformulación de información complementaria eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

349) M2: si no queréis que preparemos chulo el taller de barro / la llamo esta noche y digo Alison / tenemos una pandilla de caraduras este año en el cole / y no quieren saber nada / de los / tiempos de los castillos / de cómo se trabajaba ni nada / porque ella me ha dicho que de los personajes más importantes de entonces / de los que hacían trabajos chulos / los más importantes eran los alfareros / y ¿sabéis vosotros lo que es un alfarero?	Nuc.	I	D	Propone y pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y promueve intervención pautada
350) Lucas: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
351) David: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
352) Lucas: yo no lo sé	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
353) M2: Patricia / ¿sabes lo qué es un alfarero?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
354) Patricia: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
355) David: lo que XXX / lo los	Dep.	R	E	Intervención no eficaz (vacila) y adecuada	Participa
356) Eva: David pero	Dep.	F	E	Inicia aportación de información opuesta	Participa por iniciativa propia
357) M2: ¿qué es un alfarero?	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
358) Santi: es un / dibujo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada pero no válida (identificación incorrecta)	Participa
359) David: Eva / cállate / cállate / cállate	Dep.	F	D	Ordena de forma eficaz pero no adecuada (formalidad)	Participa por iniciativa propia



360) M2:¿qué es un alfarero?	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
361) David: cállate / cállate / cállate / cállate / cállate / cállate	Dep.	F	D	Ordena de forma eficaz pero no adecuada (formalidad)	Participa por iniciativa propia
362) Santi: es / es un	Dep.	R	E	Inicia respuesta no eficaz (no completa) y adecuada	Participa
363) M2: ((a Lucas que ha pegado a Patricia)) no / te voy a mandar al patio pero por la vía rápida / para que dejes de molestar / pero al patio tú solo / y se va a acabar la historia // ha venido con gana de hacer tonterías / y nos está molestando a todos	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
364) Roberto: quién ¿tú Lucas?	Inc.	I	D	Pregunta cerrada	Participa por iniciativa propia y solicita confirmación
365) M2: y David igual / y ya se va a enfadar Luisa / hombre // a ver Santi hijo que tú estás pensando como un / como un campeón / como un como un león de verdad / pero estos parecen / dos niños chiquitines / que solamente dicen tonterías	Inc.	I	D E	Ordena, designa y aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
366) Eva: XXX	Inc.	F	E	Aporta información complementaria pero no es eficaz (inaudible)	Participa por iniciativa propia
367) M2: ah díselo a ellos / a ver cuéntame Santi qué es un alfarero / que tú sabes mucho de esto	Inc. Nuc.	F	D	Ordena y propone	Rechaza intervención y promueve intervención pautada de Santi

368) Santi: eh es un / un / es un / es un un / una estatua / que tiene un XXX / que tiene / como pelos hasta aquí / y y y tien / y está / y está con un palo	Dep.	R	E	Inicia respuesta no eficaz (no clara) y adecuada	Participa
369) M2: ¿ah sí?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
370) Santi: sí	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y adecuada	Participa
371) M2: o sea que es una estatua / un alfarero es una estatua	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve comprensión
372) Santi: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
373) M2: es que ella me ha dicho / ella me ha dicho así / me tenéis que preparar un montón de barro // un montón de barro / para tener en el taller de alfarería / y yo no sé qué es eso del taller de alfarería / el taller de alfarería / que será	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
374) Santi: yo sí	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y parcialmente adecuada (pertinencia)	Solicita intervenir
375) M2: el taller donde se hace qué / qué se hace en el taller de alfarería	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
376) Elena: cosas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
377) M2: cosas	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
378) Santi: eh se hacen las cosas que / que tienen	Dep.	R	E	Respuesta alternativa parcialmente eficaz (no completa) y adecuada	Participa
379) Roberto: cosas de barro	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa

380) M2: ¿cosas de barro? / a ver Eva / si sabe algo / a ver a ver a ver	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa, designa y propone	Acepta intervención y promueve intervención dando por consabido el procedimiento
381) Elena: es el taller de barro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
382) M2: ¿sí? / a ver a ver	Dep.	F	R D	Pregunta cerrada y expresión de curiosidad	Solicita confirmación y promueve continuidad de la intervención
383) Eva: es que / el taller del alquimista	Dep.	R	E	Interviene de forma no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
384) M2: no el alquimista no / el alfarero me ha dicho / el taller de alfarería	Dep.	F	D	Hetero-repetición correctiva	Promueve reelaboración de la intervención
385) Eva: el / el taller	Dep.	R	E	Interviene de forma no eficaz (no completa) y adecuada	Participa
386) M2: que tiene que estar lleno de barro y de herramientas	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
387) Eva: el taller de alfarería no es un mercado	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
388) M2: no / qué es / el taller de alfarería	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
389) Eva: es un señor que va andando / al campo	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
390) M2: ah pues no / perdona pero Alison no me ha dicho / que el taller de / que el taller de alfa / que el taller de alfarería fuera un señor que vaya por el campo	Dep.	F	R	Niega información precedente	Promueve reflexión

391)	Eva: que / que tiene un palo y va	Dep.	R	E	Continúa respuesta no eficaz (no coherente) y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
392)	Santi: eso ya lo he dicho yo	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Participa por iniciativa propia y promueve reelaboración de la intervención
393)	M2: eso me lo ha dicho Santi	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención y promueve reelaboración de la intervención
394)	Eva: tiene un palo así de hielo y / y va así	Dep.	R	E	Continúa respuesta no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa

<p>395) M2: bueno / yo creo que como tenemos un problema / tenemos muchos problemas que tenemos que contar a los leones / y a los soles que no están aquí / luego que nos vamos a ver / quítate la cazadora Lucas / David ((los niños se quitan los abrigos)) que hace mucho calor / no eso no / Elena / eso ya es la camiseta / y así estamos más frescos / pues venga / que estamos ahogados / venga / cosas que tenemos que preguntar a los leones / y a los soles / Pedro quítate ese jersey tú también venga / ya estamos fresquitos / ya nadie tiene por qué estar / ni agobiado ni pesado / ¿eh? / cosas que tenemos / que preguntar / les tenemos que preguntar / ((a Marta que sale de la clase verde)) espera un poquitín Marta / espera un poquitín / qué les tenemos que preguntar</p>	<p>Dep.</p>	<p>F</p>	<p>E</p>	<p>Aporta información complementaria y pregunta focalizada</p>	<p>Promueve acción, promueve reflexión y acción</p>
--	-------------	----------	----------	--	---

396) M2: que hace mucho calor / no eso no / Elena / eso ya es la camiseta / y así estamos más frescos / pues venga / que estamos ahogados / venga / cosas que tenemos que preguntar a los leones / y a los soles / Pedro quítate ese jersey tú también venga / ya estamos fresquitos / ya nadie tiene por qué estar / ni agobiado ni pesado / ¿eh? / cosas que tenemos / que preguntar / les tenemos que preguntar / ((a Marta que sale de la clase verde)) espera un poquitín Marta / espera un poquitín / qué les tenemos que preguntar	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión y promueve planificación
397) Eva: ((a Marta)) está en la otra clase	Inc.	I	E	Aporta información de forma eficaz y adecuada	Promueve acción
398) David: eeeeh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
399) Lucas: de lo que hemos hecho	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
400) Santi: ((a Marta)) están allí	Inc.	I	E	Aporta información de forma eficaz y adecuada	Promueve acción
401) M2: a ver / terminamos con esto que os voy a hacer / sch / os voy a pedir ayuda / Roberto / terminamos con esto / Roberto / vaya un día Roberto ponte en pie / a ver / a ver si ahí escuchas tú / terminamos con esto / a ver hemos dicho que les tenemos que preguntar a los leones a ver / Lucía qué tú no has hablado nada / yyy Lucía tampoco y Rodrigo tampoco / los tres de pie	Dep.	I	D	Propone	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

402)	Rodrigo: yo no quiero hablar	Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva de forma eficaz y adecuada	Rechaza participar
403)	M2: bueno pero / esto sí que me vas a ayudar / porque esto sí que sabes lo que es / ponte de pie	Dep.	F	D	Propone y ordena	Promueve intervención pautada
404)	Lucía: yo no sé	Dep.	I	E	Hetero-repetición asertiva de la información metadiscursiva dada por R de forma eficaz y adecuada	Rechaza participar
405)	M2: ponte de pie / que me tenéis que ayudar que tenemos que preguntarles a los leones que qué es un	Dep.	F	D	Propone y ordena	Promueve intervención pautada
406)	Rodrigo: alquimista	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada pero no válida (identificación incorrecta)	Participa
407)	M2: no / no no alquimista no parecido porque también empieza por al	Dep.	F	E	Niega información precedente y aporta información complementaria	Promueve reflexión y facilita respuesta alternativa
408)	Lucía: alfarero	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
409)	M2: alfarero / muy bien / y si no se lo saben los leones a quién se lo podemos preguntar	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, aporta valoración y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve intervención pautada
410)	Santi: a los soles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
411)	Varios: a los soles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
412)	M2: y si no lo saben los soles a quién	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
413)	Patricia: a los leones	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no coherente en el marco del discurso) y adecuada	Participa

414)	Roberto: a alguna gente mayor	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
415)	M2: a alguna gente mayor / a ver si tienen buenas ideas	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión
416)	David: o a Alison / o a Alison	Dep.	R	E	Respuesta alternativa no eficaz (no coherente) y adecuada	Participa
417)	M2: o a Alison / pero es que a Alison / hay que / hacerlo / antes de que venga	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y aportación de información opuesta	Acepta intervención y promueve comprensión
418)	Patricia: XXX o a los leones	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
419)	M2: otra cosa / otra cosa / tenemos que / sch / cómo nos ha dicho Alison que tenemos que llamar / cómo nos ha dicho Alison que tenemos que llamar a ese taller / el taller de	Nuc.	I	E	Pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
420)	Varios: / alfarero	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada, aunque no válida (identificación incorrecta)	Participa
421)	Varios: / alfarería	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada, aunque no válida (identificación incorrecta)	Participa
422)	M2: ¿de alfarería? / pero tenemos que saber qué es un taller de alfarería ¿no?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa y aportación de información opuesta	Acepta intervención y promueve comprensión
423)	Lucas: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
424)	M2: sí porque si no	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva e inicio de aportación de información explicativa	Acepta intervención y promueve comprensión
425)	David: alfarería	Inc.	I	E	Hetero-repetición asertiva de una respuesta anterior	Juega



426) M2: bueno / y ahora qué os parece si jugamos un rato / como si fuéramos a lo del taller de barro / Rodriguín / y hacemos cada uno / un plato y un vaso	Dep. Nuc.	F I	R D	Expresa acuerdo y propone	Promueve acción
427) Lucía: vale	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: se busca la construcción conjunta del discurso sin control de turnos.

Control del grupo: M2, que en esta secuencia está trabajando sola, debe explicitar en algunos momentos las normas de control (121; 131; 284; 303 – 305; 337; 401), pero es importante que, excepto en 401, lo hace aludiendo al contexto que hace significativa la comunicación.

Presencia constante de la maestra como gestora: la maestra no promueve la autonomía de los niños en la gestión del discurso, simplemente modera las discusiones que se generan (150 - 175; 183 – 206) y las estrategias que despliega buscan hacer notar que existe un conflicto, pero no la gestión directa del mismo por parte de los niños (206). Así, sólo observamos ciertos momentos en que los niños interactúan directamente entre ellos o se complementan (151; 153 – 155; 166 – 167; 318 – 319; 356; 359; 401 – 402). Se refleja la planificación de una futura interacción oral con el grupo de 3 y 5 años (396; 401).

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral permanece implícita, puesto que la conversación que se genera en el grupo está al servicio del aprendizaje. Aunque la maestra genera un contexto comunicativo que hace la conversación especialmente significativa – deben tener una serie de ideas claras para trabajar con otra persona (135), y es preciso plantear dudas a los otros niños (396; 401) –, no se

promueve un control sobre el desempeño comunicativo. Hay momentos de enriquecimiento léxico y conceptual mediante la descripción (324 – 325; 349).

La pauta resulta de la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se respeta el discurso infantil, en una tendencia a exigir suficiente eficacia y adecuación para la intercomprensión.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: no los da; sólo ofrece algunas formas enriquecidas de discurso muy centradas en el léxico pero partiendo de lo que los niños demandan (324 – 325), o de lo que saben (349).

La mediación: hay una tendencia a la promoción de la experimentación a partir de la exploración de conceptos (141; 206; 349).

La maestra se muestra como receptora: aunque en algunos casos reconduce los conceptos para afianzar los aprendizajes (158 – 163), la voluntad de generar la exploración de los conceptos desde los conocimientos previos de los niños la llevan a no exigir la reelaboración de sus intervenciones, de modo que no hay una promoción de la reflexión para la reelaboración.

## **CASO 3: SESIÓN 3**

### CASO 3: SESIÓN 3

#### Características de la actividad.

**Situación:** Sentados en corro en el aula.

**Grupo:** 30 niños de los 35 que constituyen el grupo de 3, 4 y 5 años del colegio

**Maestras:** Tres maestras (M1, M2, M3) se ocupan en equipo de la gestión de la actividad del aula, que une a todos los niños del segundo ciclo de Educación Infantil.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** los niños se reúnen por la mañana para realizar la Asamblea, que se define por su naturaleza verbal y abre la actividad de aula. Se inicia con una fórmula de apertura y se cierra de una forma más abrupta. La sesión es dependiente del PT.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** la sesión se dirige a retomar y organizar la actividad relacionada con el Proyecto de Trabajo que está en marcha. Se busca llevar a cabo un proceso de aprendizaje en socialización, a la vez que se refuerza la estructura del grupo y se desarrolla la capacidad de expresarse en público.

#### **Secuencia 1: Reunión en gran grupo en relación con el trabajo del día. (Intercambio 1).**

Transcripción del intercambio 1 [Ms - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
1) M1: bueno señores / tenemos una cosa para vosotros	Nuc.	I	E	Saluda y aporta información	Promueve implicación en la actividad

2)	David: sí / ya lo sé	Dep.	R	E	Aporta información corroborativa	Participa por iniciativa propia
3)	M1: qué sabes / a ver / cuéntamelo	Dep.	I	D	Pregunta focalizada y orden	Promueve continuidad de la intervención
4)	David: el libro de firmas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
5)	Varios: ((intervenciones cruzadas))	Dep.	R	E	Inaudible	Participan
6)	M1: a ver / esperad / esperad	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
7)	David: es el libro de firmas	Dep.	R	E	Auto-repetición asertiva de la respuesta eficaz y adecuada anterior	Participa por iniciativa propia
8)	M2: esperad esperad a ver que lo veo / que lo vamos a tener que girar ((se le cae la pluma del libro))	Inc.	I	D	Propone	Promueve implicación en la actividad
9)	Niño n.i.: si somos noventa y seis	Inc.	I	E	Aporta información de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
10)	M2: <i>sch</i> / a callar a callar / que vamos a colocarlo	Inc.	I	E	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
11)	David: es el libro de firmas	Nuc.	I	E	Aporta información de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
12)	M1: sí es el libro de firmas	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
13)	M2: espera que lo vamos a girar / porque Beatriz ha descubierto que el escudo lo reconoce	Dep.	I	D	Propone	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
14)	David: sí es el de Marga	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
15)	M1: vamos a mirar mejor aquí / aquí delante / es que mira cómo baila	Inc.	I	E	Aporta información	*Promueve implicación en la actividad / promueve comprensión

16)	David: es el de Marga	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información complementaria aportada previamente de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
17)	M1: a ver / conocéis / el escudo / ése / ¿sí le conocéis?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Solicita confirmación
18)	Noelia: sí es el tuyo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
19)	M1: porque / claro / porque os lo he enseñado yo el otro día / es el escudo de quién / quién se acuerda	Dep.	F	E	Aporta información explicativa y dirige pregunta focalizada al grupo	Promueve intervención pautada
20)	Varios: de Marga	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada (pero no válida – identificación incorrecta).	Participa
21)	M1: pero ¿pone el escudo de Marga?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
22)	Beatriz: tuyo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
23)	M1: sí / pero el escudo de quién / de las Margas no	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada y aportación de información complementaria	Facilita respuesta alternativa
24)	Pedro A.: pero Marga	Inc.	F	E	Inicia aportación de información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
25)	M1: qué	Inc. Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
26)	Pedro A.: Marga pero tu escudo está allí	Inc. Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
27)	M1: sí / porque lo he traído aquí / es el que estaba allí / pero lo he traído aquí / pero hoy tiene una cosa nueva el escudo / sí o no	Inc. Dep. Nuc.	F	E	Expresa acuerdo, aporta información explicativa y pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
28)	Varios: sí la pluma	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

29)	M1: la pluma / °(vaya / no tengo batería)° ((de la cámara de fotos))	Dep. Inc.	F I	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Acepta intervención y *promueve comprensión
30)	Beatriz: la pluma	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
31)	M1: la pluma / por qué / por qué tendrá la pluma / a ver / porque debajo de la pluma	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve intervención pautada
32)	Beatriz: porque	Dep.	R	E	Inicia respuesta eficaz y adecuada	Participa
33)	Marta: hay un boli	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
34)	Beatriz: porque hay un boli	Dep.	R	E	Hetero-reformulación de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
35)	Raúl: para escribir	Dep.	R	E	Continúa la respuesta eficaz y adecuada	Participa
36)	Beatriz: para escribir	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
37)	M1: no no hay un boli	Dep.	F	R	Niega información precedente	Promueve respuesta alternativa
38)	M2: no / no es boli / mirad	Dep.	F	R D	Niega información precedente y propone	Promueve respuesta alternativa y promueve reflexión
39)	Varios: un lápiz	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
40)	M1: a ver ((a Álvaro)) / cógele / cógele y pásale / eh pregunto / el otro día en el taller / en la clase / en la clase roja / descubristeis	Dep.	F	D	Ordena y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
41)	Beatriz: un lápiz	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
42)	M2: ((mientras Álvaro está pasando la pluma para que todos la vean)) mira mira mira qué bonito / ¿qué descubristeis en la clase roja?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
43)	Varios: ((intervienen a la vez))	Dep.	R	E	Inaudible	Participan

44)	M2: no / de uno en uno / de uno en uno / de uno en uno / que si no no nos enteramos / encima hoy / Luisa está un poco dormida /	Dep.	F	D E	Ordena y aporta información explicativa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
45)	M1: en la clase roja	Dep.	F	D	Hetero-repetición de parte de la pregunta focalizada de M2	Promueve reflexión
46)	M2: y no se va a enterar	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
47)	M1: eh / no no / vamos a ver / lo que decía es que un grupo ha investigado con Carmen / Roberto / que los de la época de los cas / castillos / ¿habían descubierto el bolígrafo?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada en pregunta cerrada	Promueve reflexión
48)	M2: Germán / qué habíais descubierto en la clase roja / que Germán estaba levantando la mano / y luego Raúl	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
49)	M1: ¿habíais / habían descubierto el boli?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve reflexión
50)	Germán: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
51)	M1: ¿el boli?	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta cerrada	Promueve reflexión y solicita confirmación
52)	Germán: lo descubrí yo	Dep.	R	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y adecuada	Participa
53)	M2: no escucha	Dep.	F	D	Niega información previa y ordena	Rechaza intervención y promueve reflexión



54)	M1: ¿en la época de los castillos había bolis?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Facilita reflexión
55)	Irene: plumas	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa
56)	Marta: plumas	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
57)	M1: ah / porque ya creí que me habíais engañado / que vinisteis contándomelo / ((a Pedro A., que se ha levantado)) Pedro	Dep. Inc.	F	R	Expresión de comprensión, aportación de información explicativa y designación	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
58)	Pedro: Marga	Inc.	I	D	Designa	Solicita intervenir
59)	M1: espera un poquitín cariño	Inc.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
60)	Pedro: XXX / en el parque	Inc.	I	E	Intervención no eficaz (inaudible en parte) y no adecuada (no pertinente).	Participa por iniciativa propia
61)	M1: luego ya miramos lo del parque / ¿vale mi amor? / a ver no espera / que me / que se lo enseñen a Carmen / que no se lo han enseñado	Inc.	I	E	Propone	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
62)	M2: a ver / ((a Álvaro)) enséñasela a Carmen / que eres el enseñador	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
63)	M3: ¿qué es esto?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
64)	Álvaro: un lápiz / un lápiz con una pluma	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
65)	Beatriz: un lápiz	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
66)	M1: y por qué habremos hecho ese lápiz con la pluma encima	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión y promueve intervención pautada
67)	Varios: ((hablan a la vez))	Dep.	R	E	Inaudible	Participan

68)	M1: a ver / ¿me lo enseñas? / Álvaro ¿me lo enseñas?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve acción
69)	Varios: ((hablan a la vez))	Dep.	R	E	Inaudible	Participan
70)	M2: no pero si hablamos / si hablamos / si hablamos todos al tiempo / no nos enteramos / a ver Raúl / Raúl / cuéntanos Raúl	Nuc.	I	E D	Aporta información metadiscursiva, designa y propone	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
71)	Raúl: porque pintaban con un lápiz / con una pluma	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y adecuada	Participa
72)	M1: ¿que había un lápiz en la pluma?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
73)	Varios: nooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
74)	Germán: una pluma normal	Dep.	R	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
75)	M1: a ver / que levante la mano el que sepa / el que sepa cómo era / Elena	Dep.	F	D	Ordena y designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención pautada
76)	M2: Elena / Elena a ver a ver / cuéntanos	Dep.	F	D	Hetero-repetición de la designación y propuesta	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
77)	M1: Elena dice que sabe	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Promueve intervención pautada
78)	M2: <i>sch sch</i> / Elena	Dep.	F	D	Ordena y designa	Promueve intervención pautada
79)	M1: se pone de pie y escuchamos / se pone de pie y escuchamos / ((a Roberto)) dame ese cacharro que le guardo / luego te le devuelvo / ¿vale cariño?	Dep. Inc.	F I	E D	Ordena y ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

80)	David: ¿cacharro?	Inc.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M1
81)	M1: sí / cosa / chisme	Inc.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión y ofrece modelo de discurso
82)	M2: a ver Elena	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
83)	Elena: es que escribían con una pluma	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
84)	M2: ¿con una pluma?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
85)	M1: y de dónde sacaban la pluma	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
86)	Germán: de un / de donde la veían	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no clara) y adecuada	Participa
87)	M2: o sea iban por la calle / y aparecían las plumas por ahí tiradas	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Promueve reflexión y solicita confirmación
88)	Varios: no no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
89)	Raúl: de un pollo / no / de un pollo que tiene plumas	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
90)	M2: o sea que cogían un pollo /	Dep.	F	R	Inicia aportación de información conclusiva	Promueve reflexión y solicita confirmación
91)	M1: a ver Luisa espera / ((a Pedro C.)) qué	Inc.	I	D	Ordena y designa	Promueve intervención libre
92)	Pedro C.: nunca hay / nunca hay un pollo azul / y la pluma es azul	Dep.	I	E	Aporta información opuesta a la previa de forma eficaz y adecuada	Participa

93)	Raúl: pero / pero / era negra / pero hay pollos de muchos colores	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
94)	M1: Adriana / Adriana / aquí tienes sitio / abrid un poco el corro	Inc.	I	D	Propone y ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
95)	M2: pero tú sabes de pollos / tú has visto	Dep.	F	D	Inicia pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
96)	Raúl: porque tengo un libro de animales	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
97)	M2: en un libro de animales / o sea que hay pollos de muchos colores	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información conclusiva	Acepta intervención y promueve comprensión
98)	Álvaro y Raúl: ((discuten))	Dep.	F	E	Inaudible	Participan por iniciativa propia
99)	Germán: habrá pájaros que tengan plumas / los loros / los loros	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa por iniciativa propia
100)	M1: mira mira / vamos a ver Germán	Dep.	F	R	Expresión de curiosidad y designación	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
101)	M2: mira lo que está diciendo Germán eh	Dep.	F	D	Propone	Promueve implicación en la actividad
102)	Germán: los loros	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (no completa) y adecuada	Participa
103)	M2: que hay loros que tienen plumas azules / igual los gallos / no los hay azules / a lo mejor tenéis razón los dos	Dep.	F	E	Hetero-reformulación explicativa	Promueve comprensión
104)	Álvaro: pero / pero también puede haber gallos de colorines / y hay plumas azules	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (coherencia - se opone o no) y adecuada	Participa
105)	M2: ah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención

106)	M1: ¿alguien sabe algo más de plumas?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
107)	Patricia: yo	Dep.	R	E	Auto designación	Solicita intervenir
108)	M1: a ver Patricia / qué sabes tú de plumas / aquí los leones están discutiendo / que / los antiguos / eh / no podían coger las plumas de los / de los pollos / porque es azul	Dep.	I	D	Pregunta focalizada y aportación de información explicativa	Promueve intervención pautada
109)	Patricia: se tenían que caer	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa
110)	María: se caían las plumas de	Dep.	R	E	Hetero-reformulación de la respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
111)	M1: pero eran de colores las plumas normalmente o no	Dep.	F	D	Auto-refomulación de la pregunta focalizada en pregunta cerrada	Facilita respuesta alternativa
112)	Álvaro: son marrones las plumas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno dado)	Participa
113)	M1: tú dices que son marrones pero ya ves que tus amigos	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve reflexión
114)	Álvaro: yo tengo pollos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (quiere argumentar) y adecuada	Participa por iniciativa propia
115)	M1: Roberto / ¿puede haber plumas azules?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve reflexión y promueve intervención pautada
116)	Roberto: no / pero cuando se le cae una pluma a un pájaro / la cogen / y se la ponen por encima y ya está XXX	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (coherencia) y adecuada	Participa

117) Varios: ((intervenciones cruzadas))	Dep.	F	E	Inaudible	Participan por iniciativa propia
118) M1: oye vamos a ver / y ¿sólo habría plumas / sólo habría plumas azules? / ¿o habría plumas de otros colores? / a ver María / sch / a ver vamos a escuchar / vamos a escuchar / a alguien más Germán / a ver / vamos a escuchar a / a María a ver	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada anterior, orden y designación	Promueve reflexión, promueve intervención pautada, promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
119) María: había amarillas normalmente	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
120) M1: eran amaril / y por que lo sabes tú que eran amarillas / normalmente	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
121) María: porque los pollos son amarillos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
122) Raúl: XXX	Dep.	I	E	Inaudible	Participa
123) M1: a ver no / sch / un momentn tú has dicho tu opinión / vamos a escuchar lo de los demás / María dice que amarillos / Álvaro decía que marrones	Dep.	F	D R	Ordena y aporta información conclusiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve comprensión
124) M2: Begoña / Begoña qué dice	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención libre
125) M1: Germán dice que de colores / Begoña	Dep.	F	R D	Continúa aportando información conclusiva y hetero-repetición de la designación	Promueve comprensión y promueve intervención pautada
126) Begoña: a los pollos / a los pollos pequeños no se les caen las plumas / mientras que son pequeños	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
127) M1: ya pero / ahora non estamos discutiendo si se les caen las plumas / sino	Dep.	F	R E	Expresa acuerdo y aporta información metadiscursiva (opuesta)	Promueve comprensión / reflexión

128)	M2: color / color	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
129)	M1: de qué colores podían ser las plumas / de los antiguos / yo pregunto / ¿sólo / sólo los pollos tienen / plumas? / y alguien ha dicho por ahí	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
130)	Patricia: no / huevos también	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
131)	M1: eh chicos / sólo	Nuc.	I	D	Inicia pregunta	Promueve implicación en la actividad
132)	M2: sch / sch Marga	Dep.	F	D	Ordena y designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
133)	M1: los pollos	Dep.	F	D	Continúa formulando pregunta	Promueve reflexión / comprensión
134)	M2: Marga ha hecho una pregunta	Dep.	F	R	Aporta información metadiscursiva	promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
135)	M1: ¿sólo los pollos tienen plumas?	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada	Promueve reflexión y promueve intervención pautada
136)	Varios: noooooo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
137)	M1: ah / qué susto	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Acepta intervención
138)	Patricia: no / y también tienen huevos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
139)	M1: ya / pero ¿con los huevos escribían los de la época de los castillos?	Dep.	F	R D	Expresión de comprensión y pregunta cerrada	Promueve reflexión e intervención pautada
140)	Varios: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
141)	Raúl: pero los huevos son de gallina / no de pollo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia

142)	Varios: ((intervienen a la vez))	Dep.	F	E	Inaudible	Participan por iniciativa propia
143)	M1: a ver	Nuc.	I	D	Inicia orden	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
144)	M2: el que no levante la mano no va a hablar / primero Marta y luego Natalia que está ahí muy callada / y escuchando y pensando	Nuc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
145)	M1: dime Marta	Dep.	I	D	Ordena	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
146)	Marta: los pollos son de muchos colores	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
147)	M1: y entonces qué quieres decir con eso / ¿que las plumas también eran de muchos colores?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
148)	Marta: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
149)	M1: yyy / y qué / yyy cómo / los que investigasteis el otro día en la clase roja / el tema de las plumas / ¿cómo escribían los antiguos?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
150)	Germán: con la pluma	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
151)	M1: si ya / pero con qué cosa	Dep.	F	R D	Expresión de comprensión y pregunta focalizada	Promueve reflexión y facilita intervención alternativa
152)	Raúl: con la tinta	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
153)	M1: con tinta / y de dónde sacaban la tinta / ¿te acuerdas?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, pregunta focalizada y pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve su continuidad
154)	Varios: ((intervenciones cruzadas))	Dep.	F	E	Inaudible	Participan



155)	M2: ((a Raúl)) ¿qué?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
156)	Raúl: XXX de los magos	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
157)	M2: ¿la hacían los magos?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
158)	M1: qué habéis investigado el otro día / Carmen	Dep.	I	D	Pregunta focalizada a Carmen	Promueve intervención pautada de M3
159)	M3: investigamos / investigamos / que había / una fórmula	Dep.	R	E	Aporta información complementaria	Facilita comprensión
160)	Lucía: dijo / dijo Esteban que es tinta china	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Participa
161)	M2: <i>sch sch sch</i> / que no nos enteramos / los que no hemos estado	Dep.	I	D	Ordena	Promueve comprensión
162)	Germán: no / el otro que / que / que tenemos en la clase roja / que es de tinta / que nos han / que nos han dejado	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma no eficaz (no claro) y adecuada	Participa por iniciativa propia
163)	Álvaro: pero / pero se llama tinta / eh tinta china	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
164)	M3: no / ésta no era china / ésta era tinta	Dep.	F	R E	Niega información previa y aporta información explicativa	Promueve comprensión
165)	Raúl: tinta invisible	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada, ero no válida (identificación incorrecta)	Participa por iniciativa propia

166)	M3: para escribir con pluma / y era una fórmula que venía en un libro	Dep.	F	E	Continúa aportando información explicativa	Promueve comprensión
167)	Raúl: tinta invisible	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información complementaria eficaz y adecuada, pero no válida (identificación incorrecta) previa	Participa por iniciativa propia
168)	M2: a ver Natalia / Natalia ¿tú qué sabes de todo esto?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
169)	Natalia: que ví un pájaro muerto	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (pertinencia)	Participa
170)	M2: ¿cómo?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
171)	Natalia: un pájaro muerto / he visto	Dep.	R	E	Auto-reformulación de la respuesta eficaz pero no adecuada (pertinencia)	Participa
172)	M2: ah que has visto un pájaro muerto / entonces ¿las plumas las cogían de los pájaros muertos?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada desde información conclusiva	Acepta intervención y solicita confirmación de la información conclusiva
173)	Natalia: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
174)	M2: ah no	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
175)	Natalia: estaban pegadas / XXX	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa por iniciativa propia
176)	M2: ah / que estaban pegadas / aaah	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y expresión de comprensión	Acepta intervención
177)	M1: y de qué color eran / Natalia	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención

178)	Natalia: naranjas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
179)	M1: naranjas	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
180)	Natalia: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Afirma información de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
181)	M1: o sea que me parece a mí que las plumas / por lo que estáis diciendo / las hay de muchos colores ¿no?	Dep.	F	D	Aporta información conclusiva	Solicita confirmación
182)	Beatriz: como las del pavo real	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa
183)	M1: ((llega la cocinera y se produce una interrupción)) yo / propongo una cosa / como hay / un poco de problema / entre las plumas son de un color o de otro / parece que la mayoría / sabéis que son / ponte allí Patricia / al lado de David / parece que la mayoría sabéis / eh o que algunos piensan que son de colores / Carmen porque / cuando vayan a investigar lo de / lo de la tinta / china / a ver si también / podéis mirar / y enteraros en los libros / si investigáis a ver cómo eran las plumas / cómo hacían la punta / porque / las señas hemos puesto / ((interrumpe para quitarle un juguete a un niño))	Nuc.	I	D	Propone	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas. Promueve acción
184)	M2: sí porque porque si no	Inc.	I	E	Aporta información corroborativa	Acepta acción de M1

185) M1: mirar / yo sé / que a veces las plumas / tienen ((coge la pluma del libro de firmas)) / en la parte de arriba / lo que hace cosquillas esto / esto que hace así como cosquillas	Dep.	I	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
186) Eva: y ¿qué tiene abajo?	Inc.	I	D	Pregunta focalizada eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M1
187) M1: pues en la parte de abajo las plumas / cuando coges una de una gallina o de un pájaro / ves que tiene	Dep.	F	E	Inicia respuesta	Promueve comprensión
188) Raúl: tienen el palo de XXX	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Participa por iniciativa propia
189) M2: ((a Luis)) Luis / qué haces / siéntate	Inc.	I	D	Ordena	Promueve acción
190) M1: no es un palo / es como un tubo / pero lo tendréis que mirar / a ver si encontráis alguna pli / alguna pluma / y lo miráis / y está duro	Dep.	F	E	Aporta información opuesta, aporta información explicativa y propone	Promueve comprensión y promueve acción
191) M2: ay mira / Germán tiene gallinas / a lo mejor nos puede ayudar	Inc.	I	E	Aporta información complementaria y propone implícitamente	Promueve acción
192) Germán: y pollos	Inc.	R	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y parcialmente adecuada (pertinente respecto de una parte)	Participa por iniciativa propia
193) M1: ¿nos puedes traer / nos puedes traer una pluma de pollo Germán?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
194) Germán: es que XXX	Dep.	R	E	Inicia respuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
195) M1: pregúntaselo a mamá	Dep.	F	D	Propone	Promueve acción

196) Germán: es que / les tengo que cortar el pelo	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (precisión léxica) y adecuada	Participa
197) M1: por eso / pero le puedes preguntar a mamá / a ver si nos puede / o a papá / o a tus tíos / a ver si nos pueden conseguir / una pluma para verla / ¿vale?	Dep.	F	R	Expresa comprensión y auto-reformula la propuesta	Promueve comprensión y solicita acuerdo
198) Germán: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
199) M1: entonces / yo sé que tiene una parte dura / y como nosotros todavía no hemos conseguido la tinta china / pues entonces / lo que hemos hecho / hemos dicho / vamos a / <i>sch</i> / fabricar / algo que nos valga para escribir / y que se parezca / no es la pluma / como las antiguas	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
200) M2: Roberto / se parece / no es / se parece	Dep.	F	E	Hetero-reformulación de la información dada	Participa por iniciativa propia
201) M1: pero lo fabricamos así / con la parte blandita que hace cosquillas / y una parte dura / que los antiguos metían en la tinta así / y escribían	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
202) M2: Pablo / Pablo ((a Pablo, que intenta jugar con otro niño))	Inc.	I	D	Designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
203) M1: pero nosotros podemos escribir sin meterlo en tinta / porque ¿qué hemos metido aquí dentro?	Dep.	F	E	Aporta información explicativa y realiza pregunta focalizada	Promueve comprensión y promueve intervención pautada
204) Varios: un lápiz	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan por iniciativa propia

205) M1: un lápiz / y / hemos hecho el libro de firmas / Pedro ((a Pedro, que no para de moverse))	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y continúa explicación	Acepta intervención y promueve comprensión
206) M2: mira Pedro / el libro de firmas que se va a inaugurar hoy eh	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
207) M1: hemos hecho / sí / porque ayer quién estuvo aquí viéndolo	Dep.	F	R E	Auto-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
208) Noelia: Sofía	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
209) M1: nuestra amiga Sofía ((coge el libro de firmas)) / y entonces cuando se marchaba / huy	Dep.	F	R E	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión

<p>210) M1: cuando se marchaba / Sofía / vio el libro éste / y dijo / y qué es eso que tenéis ahí / y como a vosotros no os dio tiempo / porque los caraduras de los papás se la llevaron / y no nos dejaron hablar con ella / se lo contamos las señas / y le dijimos mira Sofía / es que hemos hecho / con el escudo este antiguo / con el escudo antiguo / escucha / luego / luego me dices lo que quieras / hemos hecho un libro / porque como viene mucha gente a nuestro cole / a ver el castillo del unicornio / pues les vamos a pedir / que abran este libro / que saquen / las hojas Noelia antiguas / que lean lo que pone aquí / que dice / regálame tu firma / y entonces / que nos dejen / mensajes en este libro / para acordarnos de ellos / y dice Sofía / vale / pues yo les dejo un mensaje / y atención ((abre el libro y muestra el mensaje))</p>	<p>Dep.</p>	<p>F</p>	<p>E</p>	<p>Aportación de información explicativa</p>	<p>Promueve comprensión</p>
<p>211) Eva: hay una ese</p>	<p>Dep.</p>	<p>I</p>	<p>E</p>	<p>Interviene de forma eficaz y adecuada</p>	<p>Participa por iniciativa propia</p>
<p>212) M1: qué</p>	<p>Dep.</p>	<p>F</p>	<p>D</p>	<p>Pregunta metadiscursiva</p>	<p>Promueve repetición / reelaboración de la intervención</p>
<p>213) Eva: es una ese</p>	<p>Dep.</p>	<p>I</p>	<p>E</p>	<p>Auto-reformulación de la intervención eficaz y adecuada previa</p>	<p>Participa por iniciativa propia</p>

214)	M1: no esto es una firma / una rúbrica que se llama / los mayores cuando ponemos nuestro nombre / hacemos un garabato encima / una ese o algo encima / y esto se llama rúbrica	Dep.	F	E	Niega información previa y aporta información explicativa	Promueve comprensión
215)	M2: pero hacemos / un garabato no un rayón / encima eh / no es / no es un rayón que se tacha	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
216)	M1: sí mira / por ejemplo Marga cuando tiene que firmar / un documento / al final pone ((firma en el encerado)) así / y ésta es mi firma / ¿ves?	Dep.	F	R E	Afirma la intervención previa y aporta información explicativa	Promueve comprensión
217)	M2: mira mira mira la firma	Dep.	F	E	Propone	Promueve implicación en la actividad
218)	M1: pero no es un garabato / es / raya así / a ver Carmen ¿cómo le haces tú?	Dep.	F	E D	Aporta información explicativa y dirige pregunta focalizada a M3	Promueve comprensión y promueve acción
219)	M3: a ver / ((firma en el encerado))	Dep.	F	E	Acción	Participa
220)	Natalia: yo también lo sé hacer	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
221)	M1: ¿sí?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
222)	Varios: y yo	Dep.	I	E	Aportan información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participan por iniciativa propia
223)	Santi: y ¿qué es un garabato?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M1 / M2 / M3



224)	M1: ¿eh? / no no es un garabato / porque garabato sería tacharlo así / no no / eso no es / mira a Carmen	Dep.	R	E	Respuesta y propone	Promueve comprensión
225)	M3: yo le hago antes de poner el nombre / ¿eh?	Dep.	I	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
226)	M2: fíjate / se pone / el garabato / antes de	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
227)	M3: así / porque es como una eme de Carmen / larga / y luego ya	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
228)	Noelia: el nombre	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve comprensión
229)	M1: el nombre ¿ves? / ¿y Luisa?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y designación	Acepta intervención y promueve acción
230)	M2: lo voy a hacer	Dep.	R	E	Respuesta	Promueve implicación en la actividad
231)	M1: también lo hace	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Participa
232)	M2: yo / os cuento / yo / mi nombre / ¿por qué letra empieza?	Dep.	F	E	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
233)	Varios: por la o	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
234)	M2: pues yo / para firmar / para firmar / para firmar	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
235)	M1: mirar Luisa cómo hace para firmar	Dep.	I	D	Propone	Promueve comprensión

236) M2: porque sabéis qué / porque mi nombre es muy corto muy corto / entonces yo hago / mirad eh / mira qué hago / así / sch / y luego hago así / y luego hago así / ésa es mi firma / ¿veis?	Dep.	I	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
237) Varios: ((leen)) Luisa	Dep.	F	E	Leen	Participan
238) M1: pues mirar / éste Pedro / eh éste / eh / Álvaro / esos bordes no son eses / son eh rayas que hacemos los mayores / que todos la hacemos distinta	Dep.	I	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
239) María: yo sé hacerlo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia
240) M1: ya / pero estamos hablando de las de los mayores / cuando hablemos de las de los pequeños / entonces la haces tú / vale pitufa / vale / entonces / ahora / tambores por favor	Dep.	F	R D	Expresa acuerdo, aporta información complementaria y propone	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
241) M2: suavcito / con el dedo	Dep.	F	E	Propone	Promueve implicación en la actividad
242) M1: porque dentro / está el mensaje / de Sofía	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
243) M2: qué largo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad

244)	M1: y nos lo va a leer / pues lo voy a leer yo / porque luego / el que quiera leerlo / puede irse al libro de firmas / cogerlo y leerlo cada uno / eh / para sí mismo / pero hoy / para ir más rápido / lo va a leer Marga / y dice “damas y caballeros del castillo del unicornio” / lo pone aquí eh	Dep.	I	E	Aporta información complementaria y lee información	Promueve implicación en la actividad y promueve comprensión
245)	M2: somos nosotros eh / somos nosotros	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
246)	M1: damas y caballeros del castillo del unicornio	Dep.	I	E	Auto-repetición de la información leída	Promueve comprensión
247)	David: hay caballeros	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
248)	Patricia: damas / del castillo	Dep.	I	E	Hetero-reformulación asertiva eficaz y no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
249)	M1: sigo o lo dejo / sigo o lo dejo	Inc.	I	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
250)	Varios: síííí	Inc.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (no clara) y adecuada	Participan
251)	M2: Beatriz / sigue o lo deja / sigue o lo deja	Inc.	I	D	Pregunta cerrada en dos opciones dirigida a Beatriz	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
252)	M1: sigo o lo dejo	Inc.	I	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, y una respuesta alternativa a la anterior
253)	Varios: sigue	Inc.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

254) M1: pues dice / dice / me han gustado mucho / vuestras canciones / el trono / el castillo / lo del alfarero / y el alquimista / tengo que venir otro día a jugar	Dep.	I	E	Lee	Promueve comprensión
255) Marta: ((hace gestos de triunfo))	Dep.	R	E	Acción no verbal eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
256) M2: bien / bien	Dep.	R	E	Expresa alegría	Promueve comprensión
257) M1: la gustó cómo jugó con nosotros aquí / os quiero / Sofía / y vais a pasar y ver / qué firma / o qué raya / ha hecho Sofía	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve acción
258) María: ¿puedo mirar?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de M1
259) M1: es súper especial / pásala / no no no por el otro lado / ((a Eva)) no como estás haciendo el tonto / no puedes / ¿ves? / te ha dicho Marga que no puedes / así que ya / mira la firma de Sofía / aquí	Dep.	F	E	Aporta información complementaria y ordena	Promueve acción y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
260) Eva: si es un palo	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
261) M1: no / ¿a qué se parece la firma de Sofía? / mirarla bien / rápido eh / pasarla / Eva	Dep.	F	R D	Niega información precedente y realiza pregunta focalizada	Promueve reflexión y promueve intervenciones pautadas
262) M2: es la verdadera eh / Santi / es la verdadera la firma de Sofía eh	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
263) M1: vamos a ver / eso no es / es ésta / Rosa / no es ésta / ¿la veis? / ¿a qué se parece?	Dep.	F	E D	Aporta información complementaria y realiza pregunta focalizada	Promueve reflexión y promueve intervenciones pautadas

264)	Germán: a una estrella	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
265)	M1: ¿a qué?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
266)	Pedro: a una corona	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
267)	M1: ¿a qué?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
268)	Pedro: ((y otros)) a una corona	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
269)	M1: sigue / sigue pasando / para ver todos / venga más rápido / que para ver una firma no hay que estar media hora	Dep.	F	D	Ordena	Promueve acción
270)	David: ¿media hora?	Dep.	F	E	Hetero-repetición interrogativa eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
271)	M1: sí media hora / luego ahora / a los papás / y a los que vengan a vernos / les tenemos que pedir / su firma / así que Susana ya sabes / antes de irte / qué le tenemos que decir a Susana	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y propuesta	Promueve acción
272)	Marta: firma	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (formalidad)	Participa
273)	M1: que nos deje un mensaje en el libro de firmas	Dep.	F	E	Aporta posible respuesta	Ofrece modelo de discurso
274)	S: vale	Dep.	R	E	Expresa acuerdo	Acepta intervención
275)	M1: porque no le vamos a decir / Susana / firma / no / ¿cómo se lo decimos?	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva y realiza pregunta focalizada	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
276)	M2: uf / así / así va a decir / boh	Dep.	F	E	Expresa desacuerdo	Rechaza intervención y promueve respuesta alternativa
277)	M1: ¿cómo se lo decimos Marta? / a ver / como tú sabes / venga	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

278)	Marta y Elena: por favor nos firmas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada (no en el caso de Elena, que no respeta turno)	Participan
279)	M1: hala / dos Martas en el cole hoy / qué suerte	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva (irónica)	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
280)	Marta: ((poniéndose de pie))	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
281)	M1: a ver / desde ahí desde ahí	Dep.	F	D	Ordena	Promueve acción
282)	Marta: por favor	Dep.	R	E	Inicia respuesta eficaz y adecuada	Participa
283)	M1: venga Marta	Dep.	F	D	Ordena	Agiliza la intervención
284)	Marta: por favor nos firmas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
285)	S: claro que sí	Dep.	R	E	Expresión de acuerdo	Acepta intervención
286)	M1: para qué / para tener qué	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
287)	Marta: para tener tu firma	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
288)	M1: y qué más / ¿sólo la firma? / o algo más nos tiene que poner / a ver / otro otro / ¿sólo la firma o algo más?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
289)	Natalia: un mensaje	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
290)	M1: Beatriz tú qué la pides	Dep.	I	D	Pregunta focalizada dirigida a Beatriz	Promueve intervención pautada
291)	Beatriz: un mensaje	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta eficaz y adecuada previa	Participa
292)	M1: ¿vale Susana?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
293)	S: vale / luego os dejo un mensaje firmado	Dep.	R	E	Expresa acuerdo	Acepta intervención

294)	M1: eso está hecho	Dep.	F	E	Expresa acuerdo	Acepta intervención
------	--------------------	------	---	---	-----------------	---------------------

### ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:

#### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: se busca la construcción conjunta del discurso sin control de turnos, pero hay estrategias para la organización, en un caso muy ritualizadas - se exige que una niña que se ponga en pie para hablar (79 - 83) -, pero en general basadas en la exigencia de levantar la mano para hablar (144).

Control del grupo: es resultante, aunque en algunas ocasiones se consigue de forma implícita (132 – 134) o explícita (10; 44)

Presencia constante de la maestra como gestora: las maestras moderan las discusiones que se generan en el grupo (118; 123; 125), de modo que, aunque no ofrezcan la autonomía real para la gestión a los propios niños, guían cómo participar en una situación de debate en el contexto de la Asamblea.

#### Aspectos comunicativos:

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la didáctica de la lengua oral se mantiene en una dimensión implícita, debido al interés que las maestras tienen por el trabajo relativo al PT que está en marcha. Con todo, la intervención de las maestras resulta exigente para la práctica de la oralidad puesto que crean vacíos de contenido (161; 271 - 294) que favorecen la significatividad de la comunicación, y por tanto un grado de objetivación de la lengua oral.

La pauta resulta de la propuesta, aunque hay un grado de imposición al marcar los vacíos de información (161; 271 – 294).

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se respeta el discurso infantil (196 – 197), dentro de una tendencia a exigir suficiente eficacia y adecuación para la intercomprensión (49 – 57).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: no se dan modelos, pero sí facilitación y promoción de la comprensión infantil (86; 159; 187; 190; 199; 201; 203; 210; 214 – 218; 224; 225 – 227; 238), y se lleva a cabo la lectura de un texto (244 – 254).

La mediación: hay una tendencia a la promoción de la experimentación a partir de la exploración de conceptos que ya conocen (83 – 85).

La maestra se muestra como receptora: aunque en algunos casos reconduce los conceptos para afianzar los aprendizajes (158 – 163), la voluntad de generar la exploración de los conceptos desde los conocimientos previos de los niños la llevan a no exigir la reelaboración de sus intervenciones, de modo que, aunque se cuide el hilo del discurso, no hay una promoción de un discurso reflexivo.

**Secuencia 2: Recuerdo de experiencia de un día pasado (Intercambio 2).**

Transcripción del intercambio 2 [Ms – grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
295) (...) bueno / chicos / y de ayer / qué me contáis de Sofía / cuando se disfrazó de qué	Dep. Nuc.	F I	E D	Dirige pregunta focalizada al grupo	Promueve intervención pautada
296) Varios: de princesa	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada, pero no válida (identificación incorrecta)	Participan
297) M2: ay lo que te perdiste Susana	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
298) M1: ¿de princesa?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
299) Niño n.i.: de reina	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa



300)	M1: aaaah	Dep.	F	R	Expresión de comprensión	Acepta intervención
301)	M2: ya lo verás en fotos / pero / no hay nada / grabado / que represente lo que hubo aquí	Inc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
302)	M1: pero la vamos a narrar / Pablo / cuéntale a Susana / qué inauguramos ayer	Inc. Dep.	I	E	Ordena	Promueve intervención pautada
303)	Pablo: °(XXX)°	Dep.	R	E	Inaudible	Participa
304)	M1: fuerte fuerte / que no se oye	Dep.	F	D	Ordena	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
305)	Pablo: el trono	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
306)	Varios: el trono	Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva eficaz y adecuada de la respuesta anterior	Participan
307)	M1: el salón del trono / sch / David / David / ven aquí un momento / ponte de pie / sch sch / ponte de pie y cuéntanos / qué hubo en el salón del trono ayer / para inaugurar el salón del trono qué hicimos / ¿te quieres sentar Natalia? / a ver	Dep.	F I	R D	Hetero-repetición asertiva, pregunta focalizada y orden	Acepta intervención, facilita intervención pautada. Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
308)	M2: venga David	Dep.	F	D	Ordena	Agiliza intervención
309)	M1: ¿quién ayuda a David a pensar lo que pasó ayer?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
310)	Lucas: yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
311)	M1: Lucas	Dep.	F	D	Designación	Promueve intervención pautada

312) M1: llegó nuestra amiga Sofía / nos sentamos en el carro / os ayudo a empezar / y qué paso después	Dep.	F	E	Aporta información complementaria, aporta información metadiscursiva y dirige pregunta focalizada al grupo	Facilita intervención pautada
313) Marta: pues que fuimos al salón del trono	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada, pero no válida	Participa
314) M1: no / perdona pero no	Dep.	F	R	Niega información dada	Rechaza intervención
315) Lucas: que fuimos a / al patio a cantar	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
316) M2: eso fue lo último	Dep.	F	E	Aporta información correctiva	Promueve búsqueda de respuesta alternativa
317) M1: pues no / perdona / pero eso fue después	Dep.	F	R	Niega información dada, aporta información correctiva	Rechaza intervención
318) M2: huy huy huy / están peor que la seño hoy / ¿eh?	Inc.	I	E	Aporta valoración	Promueve implicación en la actividad
319) David: no lo hemos visto	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma parcialmente eficaz (coherencia) y adecuada	Participa
320) M1: ¿no lo habéis visto? / cuando llegó Sofía y hicimos la asamblea / lo primero de todo que le hicimos / qué fue	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa, aporta información complementaria y pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
321) Irene: cantar la canción	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
322) David: / ción	Dep.	R	E	Hetero-repetición de la respuesta	Participa
323) M1: muy bien Irene / dinos más / ¿qué canciones la cantamos?	Dep.	F	R D	Aporta valoración, ordena y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
324) Raúl: la de los alpinos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia

325)	Marta: la de los alpinos / el camaleón	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
326)	M1: que las hemos aprendido / ¿queréis sentaros? / ¿qué hacéis todos de pie? / que las hemos aprendido / de dónde	Dep.	F	D	Pregunta focalizada y orden	Promueve continuidad de la intervención y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
327)	Varios: ((intervienen a la vez))	Dep.	R	E	Inaudible	Participan
328)	M1: <i>sch</i> / levanta la mano / y el que levanta la mano habla / ya está bien / el que levanta la mano habla / Begoña / qué canciones / de dónde hemos aprendido las canciones	Dep.	F	D	Ordena y dirige pregunta focalizada a Begoña	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve continuidad de la intervención
329)	Begoña: porque	Dep.	R	E	Inicia respuesta no eficaz (coherencia) y adecuada	Participa
330)	M1: de dónde están escritas	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve respuesta alternativa
331)	M2: de dónde las hemos sacado esas canciones	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita respuesta alternativa
332)	Germán: °(en el libro de Sofía)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa
333)	Begoña (pequeña): ((se queda en silencio))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
334)	M1: <i>sch</i> / no sabe / Beatriz / dónde estaban las canciones	Dep.	F	R	Ordena y aporta información conclusiva	Cierra intercambio
335)	M2: de qué / de qué / a ver si os doy ideas	Dep.	I	D	Inicia hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Inicia facilitación de respuesta alternativa

336)	Marta: del libro	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
337)	M2: de quién	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
338)	Varios: de Sofía	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
339)	M1: del libro de ella	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervenciones
340)	Beatriz: de Sofía	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
341)	M1: ¿y la gustaron o no la gustaron?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
342)	Varios: síiiiiii	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
343)	M1: sí / y después de cantarla las canciones / qué la dijimos / Sofía tenemos	Dep.	F I	R D	Expresa acuerdo y realiza nueva pregunta focalizada	Acepta intervención y facilita su continuidad
344)	Varios: un salón del trono	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
345)	M1: tenemos un salón del trono / y para estrenarle / qué hicimos para estrenarle	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y facilita su continuidad
346)	Germán: hacer un XXX	Dep.	R	E	Inicia respuesta eficaz y adecuada	Participa
347)	M1: eh / no / no la dijimos / a ver / dónde está Santi	Dep.	F	R D	Niega información dada, aporta información complementaria y pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad
348)	Marta: la ayudamos / la ayudamos a	Dep.	R	E	Inicia respuesta eficaz y adecuada	Participa
349)	M1: ¡Santi! / sch / calla un poquitín Marta / y siéntate / qué hicimos para estrenar el trono / qué la dijimos a Sofía que se lo dijiste tú /	Dep.	F	E	Designa, ordena y dirige pregunta focalizada a Santi	Promueve intervención pautada
350)	Santi: eh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
351)	M1: que si quería ser qué	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Facilita intervención pautada

352)	Santi: °(reina)°	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
353)	M1: ponte de pie y quita la mano de la boca que si no no se oye / y Noelia se sienta / y / qué nos dijo / quería ser reina o no quería ser reina	Dep.	F	D	Ordena y realiza pregunta cerrada en dos opciones	Facilita intervención pautada
354)	Varios: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
355)	Santi: sí / quería ser reina	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participan
356)	M1: quería ser reina / y qué la pusimos en la cabeza Pedro	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
357)	Pedro ((y varios más )): una corona	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
358)	M1: la corona / cuál / la de perlas o la de rey	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada en dos opciones	Facilita intervención pautada
359)	Varios: la de perlas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
360)	M1: claro	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo	Acepta intervención
361)	M2: la de rey XXX	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo reelaborado de discurso
362)	M1: pero qué dijo ella / huy la corona es muy bonita / pero qué // pero necesito	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
363)	Varios: un vestido	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
364)	M1: necesito un vestido / ¿y qué le dijimos?	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
365)	: vale	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

366)	M1: vale / no importa / tenemos	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
367)	Varios: un vestido	Dep.	F	E	Aportan información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participan
368)	M2: no / vale no / dijimos / ahora mismo / no no dijimos	Dep.	I	E	Aporta información correctiva	Promueve búsqueda de respuesta alternativa
369)	: entonces fue	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
370)	M1: Lucía / y qué trajimos	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
371)	Lucía: un vestido	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
372)	M2: uno o dos	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve reelaboración de la intervención
373)	Varios: dos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
374)	M1: qué trajimos	Dep.	F	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
375)	Varios: dos vestidos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
376)	M1: dos vestidos	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
377)	M2: porque había disparidad de opiniones	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
378)	M1. ¿cómo eran los vestidos Luis?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
379)	Beatriz: rosa y	Dep.	R	E	Inicia respuesta no adecuada (no respeta turno)	Participa
380)	M1: hombre Luis muy buenas / ¿qué tal estás Luis? / ¿te llamas Luis? / ¿te llamas Luis?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve reflexión
381)	Beatriz: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
382)	M1: no	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

383)	M2: el Luis verdadero ha hablado ¿eh?	Dep.	I	E	Aporta información metadiscursiva	*Promueve implicación en la actividad
384)	M1: entre los dos / Luis y Beatriz / entre los dos	Dep.	F	D	Aporta información metadiscursiva	Promueve intervención pautada
385)	Beatriz: rosa y azul	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
386)	M1: rosa y azul / y cuál cogimos Luis	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
387)	Luis: el rosa	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
388)	Beatriz: rosa y azul	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
389)	M1: ¿cuál cogimos?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
390)	Luis: el rosa	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
391)	Beatriz: el rosa y el azul	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no clara) y no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
392)	M1: el rosa / Marta y Begoña os queréis sentar / ((a Noelia)) cuelga esto allí ((Noelia va a poner el libro de firmas y la pluma en un atril al fondo de la clase))	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y ordena	Acepta intervención y Promueve intervención pautada acciones
393)	Marta: porque dijiste / ¿a quién le gusta el rosa? / XXX	Dep.	I	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
394)	M2: claro / para / para elegir / porque había problemas / Natalia / Natalia para elegir / cuál de los dos se ponía / qué hicimos hija	Dep.	F	R	Expresa acuerdo, aporta información explicativa y pregunta focalizada	Promueve comprensión e intervención pautada
395)	Raúl: a votar al que	Dep.	R	E	Inicia respuesta no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia

396)	M2: Natalia / se nos han cambiado de nombre todos	Dep.	F	R	Aporta información correctiva y aporta información complementaria	Promueve intervención pautada
397)	M1: sí / Natalia / cual eligió	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
398)	Raúl: el rosa	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
399)	M2: ((a Natalia, que ha permanecido callada)) ¿no quieres? / bah pues venga / nos lo cuenta / nos lo cuenta Raúl / qué hicimos	Dep.	F	R D	Propone	Promueve intervención pautada
400)	Raúl: votar	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
401)	M2: votar	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
402)	M1: ¿y cuál ganó?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
403)	Marta: el rosa	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
404)	M1: y la valía o no la valía	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
405)	Varios: sí sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
406)	Elena: se lo probó Irene	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
407)	M1: lo eligió Irene / efectivamente / y luego contamos	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva e inicia aportación de información complementaria	Promueve comprensión e inicia facilitación de nueva intervención pautada
408)	Beatriz: yo tengo un problema	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (pertinente)	Participa
409)	M2: ¿tienes un problema?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
410)	Beatriz: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa



411)	M2: <i>sch</i> / Beatriz tiene un problema	Dep.	I	D E	Ordena y aporta información conclusiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
412)	Beatriz: que yo tengo un XXX	Dep.	I	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (inaudible) y adecuada	Participa
413)	M1: <i>sch</i> / Pedro // a ver Beatriz / qué	Dep.	I	D	Ordena y dirige pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención pautada
414)	M2: Natalia / Beatriz tiene un problema	Dep.	I	E	Aporta información conclusiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
415)	Beatriz: que yo tengo un gusano que tiene patas	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
416)	M1: pero eso no es un problema / eso es una gozada / eso es una suerte	Dep.	F	E	Aporta información opuesta y aporta información correctiva	Promueve reflexión / comprensión
417)	M2: eso no es ni un problema ni una suerte / es un descubrimiento científico	Dep.	F	E	Aporta información opuesta y aporta información correctiva	Promueve reflexión / comprensión
418)	M1: también / además de la gozada y de la suerte	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa	Promueve reflexión / comprensión
419)	M2: un gusano que tenga patas es / bueno	Dep.	F	E	Auto-reformulación de la intervención previa	Promueve reflexión / comprensión
420)	M1: Beatriz nos lo tienes que traer / ¿dónde lo tienes hija?	Dep.	I	D	Propone y pregunta focalizada	Promueve acción y promueve intervención pautada
421)	Beatriz: en casa está durmiendo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
422)	M1: ¿nos lo puedes traer un día para enseñárnosle porfa?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención

423)	Beatriz: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
424)	M1: vale	Dep.	F	E	Expresa acuerdo	Cierra intercambio
425)	Beatriz: pero / pero está muerto ya porque lo ha pisado mamá	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (genera incoherencia) y adecuada	Participa por iniciativa propia
426)	M1: ¿ya no podemos verle?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención
427)	Beatriz: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
428)	Elena: pero le puedes traer en / en una jaula / o en una pecera de los peces o algo / para verle	Dep.	I	E	Propone de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
429)	M2: dice que lo ha pisado su mamá	Dep.	F	E	Hetero-reformulación de la información previa	Promueve comprensión
430)	M1: bueno / pues buscas otro / y si lo encuentras nos le traes / bueno chicos / entonces ahora / <i>sch</i> / ahora / Pablo / ponte en pie / ponte en pie / ¿quién fue el rey?	Dep.	I	E	Propone y dirige pregunta focalizada a Pablo	Promueve acción y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
431)	Varios: Pablo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
432)	M1: pero me han contado que eras el novio de Sofía	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
433)	Todos: ((ríen))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
434)	M2: ¿eras el novio?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
435)	M1: ¿era verdad o era mentira?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la información previa en pregunta cerrada en dos opciones	Promueve intervención pautada

436)	Todos: ((ríen))	Dep.	R	E	Ríen	Participan
437)	Pablo: era mentira	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
438)	M1: y por qué me han contado que eras el novio de Sofía?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
439)	Natalia: sí porque te has dado un beso	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
440)	M1: me han contado que eras el novio de Sofía y que hacíais manitas / ¿estabais haciendo manitas? / ¿la dabas tú la mano a Sofía / y Sofía te ha dado la mano a ti?	Dep.	F	E	Aporta información explicativa y dirige pregunta cerrada a Pablo	Solicita confirmación
441)	Varios: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
442)	M1: ¿y eras el novio?	Dep.	F	D	Dirige pregunta cerrada a Pablo	Solicita confirmación
443)	Pablo: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
444)	M1: qué eras entonces eh	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
445)	Pablo: el rey	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
446)	M2: era el rey	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
447)	M1: era el rey	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
448)	Elena: el rey y la reina	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
449)	M1: ¿y el rey hace manitas con la reina?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
450)	Varios: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
451)	Pablo: ((asiente mirando para el suelo))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participan

452) Lucas: y se dieron un beso	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
453) M2: hombre claro	Dep.	F	E	Expresa comprensión	Acepta intervención
454) M1: si eran rey y reina / normal / normal / bueno / en el salón del trono / abre la puerta Raúl un poquitín por favor	Dep.	F	E	Expresa comprensión e inicia aportación de información complementaria	Acepta intervención
455) M2: Raúl / Pedro Pedro ((a Pedro A. que a ido a ayudar a Raúl))	Dep.	I	D	Designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
456) M1: venga / que nos vamos a ir / que tenemos que seguir trabajando / tenemos puesto ya arriba / por favor / desde aquí le vemos todos / desde donde estáis sentados / los que no le ven de ese lado / XXX	Dep.	I	E D	Aporta información metadiscursiva y propone	Promueve acción
457) M2: que se levanten un poquitín	Dep.	I	D	Hetero-repetición de la propuesta	Promueve acción
458) M1: por favor Begoña y Marta / lleváis el libro de firmas a su sitio	Dep.	I	D	Ordena	Promueve acción y cierra

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: se busca la construcción conjunta del discurso sin control de turnos. A partir de 370 es la maestra quien señala quién debe participar, y no admite que no se ajusten a los turnos (380; 384; 396; 399), aunque a partir de 402 se desvanece esta tendencia, e incluso se incluye en el discurso la intervención fuera de turno y de tema de Beatriz (408 – 430).

Control del grupo: es resultante.

Presencia constante de la maestra como gestora: las maestras no promueven la autonomía de los niños en la gestión del discurso. Se da un caso en que una niña toma la iniciativa de interactuar con los iguales en el discurso principal, pero en seguida se produce la mediación de M2 que cierra ese canal (428 – 429).

**Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral adquiere una presencia explícita como objeto de enseñanza y aprendizaje, pero en una dimensión extensiva. Las maestras generan la necesidad de relatar un acontecimiento pasado (302), de modo que favorecen la objetivación de la lengua oral, a través del andamiaje del relato que los niños van construyendo. Sin embargo, no hay una atención a la elaboración del discurso que permita hablar de una didáctica intensiva, sólo una referencia implícita y contradictoria a la planificación (307 – 309).

La pauta resulta de la propuesta, aunque se puede hablar de un grado de imposición por el vacío de información que generan las maestras para dotar de significatividad a la conversación (302).

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se respeta el discurso infantil (415 - 426), dentro de una tendencia a exigir suficiente eficacia y adecuación para la intercomprensión, y de promover la reflexión cuando el discurso infantil se aleja claramente de la lógica adulta (417 – 419).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: no se dan modelos, pero sí hay una frecuente facilitación y promoción de la comprensión infantil (307; 312; 320; 330; 331; 335 - implícitamente -; 343; 351; 353; 356; 358; 362; 377; 394; 407).

La mediación: se promueve la aportación inmediata, puesto que están relatando una acción pasada, de modo que se espera que puedan referirse a ella inmediatamente, con la facilitación necesaria.

La maestra se muestra como receptora: no hay una promoción de la reflexión para la reelaboración del discurso, más allá de adecuarse a la secuencia de los hechos (314; 317; 318).

## **CASO 3: SESIÓN 4**

## **CASO 3: SESIÓN 4**

### **Características de la actividad.**

**Situación:** Sentados en corro en el lugar habitual de reunión del aula.

**Grupo:** Durante la primera secuencia, 31 de los 35 niños que constituyen el grupo de 3, 4 y 5 años del colegio. Durante la segunda secuencia, 9 niños agrupados por su edad (4 años).

**Maestras:** En la primera secuencia, tres maestras (M1, M2, M3) se ocupan en equipo de la gestión de la actividad del aula, que une a todos los niños del segundo ciclo de Educación Infantil. En la segunda, una de las maestras (M3) se reúne con el grupo de niños de cuatro años.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** los niños se reúnen por la mañana para realizar la Asamblea, que se define por su naturaleza verbal y abre la actividad de aula. La sesión se inicia con una llamada de atención y se cierra recurriendo a una canción. Es dependiente del desarrollo del PT.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** El objetivo de la sesión es vincular experiencias de los niños con el Proyecto de Trabajo, y promover que esas experiencias se compartan. Se busca llevar a cabo un proceso de aprendizaje en socialización, a la vez que se refuerza la estructura del grupo y se desarrolla la capacidad de expresarse en público.



**Secuencia 1: Reunión en gran grupo en la que se inicia el trabajo del día. (Intercambios 1 - 2).**

Transcripción del intercambio 1 [maestras – Pedro M]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
1)	M1: bueno a ver Pedro / Martín	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
2)	Pedro M.: ((se pone de pie))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
3)	M1: enseña a tus amigos / lo que nos has traído	Dep.	I	D	Propuesta	Promueve acción
4)	M2: había hecho diseños / había hecho / había hecho diseños de escudos / pero	Dep.	I	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
5)	Eva: no ese ya le tenía	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (claridad) y no adecuada (interrumpe)	Participa
6)	M1: no no pero que cuente / este yo no / este	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Rechaza intervención anterior y trata de promover intervención
7)	Pedro M.: me lo han comprado	Dep.	R	E	Inicia intervención de forma eficaz y adecuada	Participa
8)	M2: a ver cuéntanos	Dep.	I	D	Propone	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
9)	M1: a ver esa historia / Pedro	Dep.	I	D	Propone	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento

10)	M2: a ver espera espera / vamos a ponerle / <i>sch</i> ((le ayuda a subir en una silla))	Dep.	I	D	Propone	Promueve implicación en la actividad
11)	M1: ese escudo / no es / huy / no te caigas chaval	Dep.	I	E	Inicia pregunta focalizada	Inicia a promover intervención pautada
12)	M2: Pedro / por favor / no pierdas el equilibrio	Dep.	I	D	Petición	Promueve implicación en la actividad
13)	M1: Pedro / ése no es el escudo de familia / ¿verdad que no hijo?	Dep.	I	D	Aporta información complementaria y auto-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
14)	Pedro M.: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
15)	M1: ese escudo cuéntales a tus amigos / dónde lo conseguiste	Dep.	I	D	Petición	Promueve intervención pautada
16)	Pedro M.: eh / lo conseguí en la feria	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
17)	M2: en la feria medieval / pero de cuándo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención, ofrece modelo de discurso para la comprensión y promueve su continuidad
18)	Pedro M.: ((hace gestos))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal no eficaz (no clara) y adecuada	Participa
19)	M1: de hace mucho / mucho mucho tiempo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Ofrece modelo de discurso para la comprensión
20)	Pedro M.: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Corroboración información previa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
21)	M1: a que sí / y fijaros qué escudo es / el escudo de qué	Dep.	F	R E	Expresa acuerdo y realiza pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
22)	Varios: del unicornio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

23)	M1: ¿y nosotros qué tenemos?	Dep.	I	D	Pregunta abierta	Promueve intervención pautada
24)	Varios: la bandera del unicornio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
25)	Álvaro: el castillo del unicornio	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
26)	M1: ¿y el castillo de quién es?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
27)	Varios: del unicornio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
28)	M1: entonces / ¿nos lo vas a dejar Pedro / para ponerlo en el castillo / una temporada?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
29)	Álvaro: y nuestro	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
30)	Pedro M.: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
31)	M1: ¿sí nos vas a dejar el escudo? / ((entra el encargado del comedor – se saludan)) / fijaros bien eh	Dep.	F I	D	Hetero-reformulación interrogativa y propone	Solicita confirmación y promueve implicación en la actividad
32)	M2: qué bonito / muy bonito	Dep.	I	E	Expresa admiración	Acepta y valora intervención y promueve implicación en la actividad
33)	M1: mirar qué cola más elegante tiene / ¿eh?	Dep.	I	D	Expresa admiración	Promueve implicación en la actividad
34)	Roberto: hay que ponerle en la clase roja / porque / yo lo sé	Dep.	I	E	Propone de forma parcialmente eficaz (no claro) y adecuada	Participa por iniciativa propia
35)	M1: ¿que qué?	Dep.	I	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
36)	Roberto: hay que ponerle en la clase roja / no allí	Dep.	R	E	Auto-reformulación de la propuesta eficaz y adecuada	Participa

37)	M1: ¿por qué hijo?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
38)	Roberto: porque / donde tiene que estar / tiene que ser allí porque / eh / en mi cuento están / eh / allí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
39)	M3: ¿en el salón del trono / están en tu cuento?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Ofrece modelo de discurso y solicita confirmación
40)	Roberto: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
41)	M1: ¿los escudos? /	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación y promueve comprensión
42)	Roberto: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
43)	M1: ah / pues	Dep.	F	R	Expresa comprensión e inicia aportación de información conclusiva	Acepta intervención
44)	David: en la pared	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
45)	M1: pues dice / dice / Roberto / que si nos dejas ponerle en el salón del trono / porque dice que es que / eh / el escudo está en el salón del trono / ¿nos dejas ponerle en el salón del trono?	Dep.	F	E	Hetero-reformulación de la petición de Roberto y pregunta cerrada	Promueve comprensión y promueve intervención pautada
46)	Pedro M.: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

47)	M1: dice Pedro que nos deja / bueno pues luego en el recreo entonces / le ponemos ahí arriba / porque claro es que es verdad / el castillo es del unicornio / en el salón del trono se tiene que saber también que es que es el castillo del unicornio	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y aportación de información complementaria	Promueve comprensión y acepta intervención
48)	M3: claro	Dep.	F	E	Expresa acuerdo	Acepta intervención
49)	M1: vale vale / muy bien / Pedro / ¿qué más nos traes hijo?	Dep.	F I	R D	Expresa acuerdo, aporta valoración y realiza pregunta focalizada	Acepta y valora intervención y promueve nueva intervención pautada
50)	M2: que hay más eh / a ver qué / a ver	Dep.	I	D	Hetero-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve nueva intervención
51)	M1: a ver / enseñanos más	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve nueva intervención
52)	Pedro M.: ((muestra una espada))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
53)	M1: ah / ¿pero eso también es de la feria medieval?	Dep.	F	R D	Expresión de acuerdo y pregunta cerrada	Promueve intervención pautada solicitando confirmación
54)	Pedro M.: sí / me la compraron	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
55)	M1: ¿también te la compraron?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
56)	David: que corta	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
57)	Lucas: tiene XXX para poner en la punta	Inc. Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
58)	M2: pero / sch / tiene / tiene / tiene una / tiene una joya / y grabados medievales / ¿eh? / en plata y oro / igual	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Ofrece modelo de discurso y promueve comprensión

59)	Pedro A.: / es / es una joya de / de / mágica	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
60)	M1: Pedro / a ver Pedro / ¿de qué es la joya hijo?	Dep.	F	D	Expresa curiosidad y hetero-reformulación interrogativa de la información dada por Pedro	Promueve intervención pautada (media entre Pedro A y Pedro M)
61)	Pedro A.: ¿de qué es / Luisa?	Inc.	I	D	Pregunta focalizada eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
62)	M2: ((a Pedro A.)) yo no sé / no lo sé hijo	Inc.	R	E	Respuesta	Promueve búsqueda de respuesta alternativa
63)	M1: de qué es esa joya / ¿tiene poderes esa joya o qué?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
64)	Pedro M.: sí pero / no ech / no echa rayos / porque / eh / no está XXX	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (no completa) y adecuada	Participa por iniciativa propia
65)	M1: ah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
66)	M2: no echa rayos / no echa rayos / tiene poderes / pero no echa rayos	Dep.	F	E	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y promueve comprensión
67)	M1: ah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
68)	M2: pues / es preciosa ¿eh?	Dep.	F	E	Aporta valoración	Cierra intercambio
69)	M1: muy chula Pedro	Dep.	F	E	Aporta valoración	Cierra intercambio
70)	Raúl: hay otra	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención de las maestras
71)	M2: ¿hay otra?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
72)	Pedro M.: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
73)	M2: pues hijo sácala / que yo la voy a poner aquí para que XXX	Dep.	F	D	Ordena	Promueve acción
74)	M1: se cae Luisa que se cae	Inc.	I	D	Advierte	Promueve acción

75)	M2. hay que controlar el equilibrio chaval ¿eh? / chaval ¿eh?	Inc.	I	D	Advierte	Promueve acción
76)	M1: a ver a ver / hala mira	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad
77)	Varios: ((gritan))	Dep.	R	E	Expresan admiración	Participan
78)	M1:¿y esa otra Pedro?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
79)	M2: °(bueno)°	Dep.	F	E	Expresa admiración	Promueve implicación en la actividad
80)	M1: ésa de qué es	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
81)	Pedro M.: ésta / ésta / me la hació / un amigo de papá / que se llama Toni	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (error gramatical) y adecuada	Participa
82)	M1: aaaah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
83)	M2: ésta tiene una / una / otra piedra / una esmeralda ¿eh? / y está mellada además / ésta ha ido con muchas letras ¿eh? / y pintada a mano / oye mirar / ésta no es lisa de / de / mmm de filo / ésta tiene filo de dientes / que también los había / bueno / ¿ésta tiene también poderes?	Dep.	F	E D	Aporta información complementaria y realiza pregunta cerrada	Ofrece modelo de discurso y promueve continuidad de la intervención
84)	Pedro M.: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
85)	M2: ¿sí? / echa poderes	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa y aporta información conclusiva	Acepta intervención
86)	Pedro M.: pero no echa poderes	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma no eficaz (coherencia) y adecuada	Participa

87)	M2: ¿no echa poderes? / ah / pero los tiene / o sea son poderes invisibles / bueno bueno bueno / mirad / ((coloca las espadas formando un aspa)) / mira mira así / así ¿os suena algo?	Dep.	F	R E	Hetero-repetición interrogativa, aporta información conclusiva y realiza pregunta focalizada	Acepta intervención promoviendo comprensión y promueve intervención pautada
88)	Roberto: hay que ponerlas en el medio / en el medio del trono	Dep.	R	E	Propone de forma eficaz y adecuada	Participa
89)	M1: ya / pero éstas son de Pedro	Dep.	F	E	Aporta información opuesta	Promueve reflexión / comprensión
90)	M2: son de Pedro	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva	Promueve reflexión / comprensión
91)	M1: y son para jugar / entonces / yo creo que / podemos fijarnos en el modelo / y podemos fabricar unas nosotros	Dep.	F	E D	Aporta información complementaria y propone	Promueve acción
92)	M2: claro claro / sí / sí porque vale que nos deje el escudo / pero las espadas también / yo creo que es demasiado / ¿eh?	Dep.	F	E	Expresión de acuerdo y aportación de información complementaria	Promueve reflexión / comprensión
93)	Niño n.i.: a mi me / a mí me tienes que dejar una	Inc.	I	D	Petición eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
94)	M1: muchísimas gracias Pedro	Dep.	I	E	Agradece	Cierra intercambio
95)	M2: a ver / espera espera / que ha traído más	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
96)	M1: ah / hay más cosas / todavía	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve implicación en la actividad
97)	M2: que te sientes Pedro A. / que cuando hemos traído lo tuyo lo hemos mirado muy bien	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas



98) M1: pues un día de éstos / vais a conseguir / que no se quiera marchar la gente del cole / ¿eh chavales?	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Acepta y valora intervenciones
99) M2: a ver / siéntate qué pasa / siéntate Óscar / siéntate Óscar / no esto ya lo hemos mirado / siéntate / sch / a ver y esto qué es / que ya nos lo hemos / ya te lo hemos visto / pero cuéntanos / ¿de dónde es esto?	Inc.	I	D	Ordena y pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención pautada
100) Pedro M.: es que tengo un casco de XXX / y / y a un / y tengo un traje de astronauta	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa
101) M2: sí pero lo del astronauta no es de los medievales / o sí	Dep.	F	R D	Expresa acuerdo y realiza pregunta cerrada	Solicita confirmación
102) Pedro M.: y tiene algo aquí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no pertinente)	Participa
103) M2: ah ¿que tiene algo aquí? / vale / bueno vale	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa y expresión de acuerdo	Acepta intervención
104) Pedro M.: y soy caballero	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no claro) y adecuada	Participa por iniciativa propia
105) M1: a ver / póntele Pedro	Dep.	I	D	Ordena	Promueve acción
106) M2: ah / que le sirven para ser caballero / pónitelo a ver hijo	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva y propone	Promueve comprensión y promueve acción
107) Pedro M.: ((se pone el casco de vikingo))	Dep.	R	E	Acción esperada eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
108) M1: oh / hijo mío / qué elegante / mirad	Dep.	F	E	Aporta valoración y propone	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

109)	Todos: ((ríen))	Dep.	I	E	Ríen	Participan
110)	M2: estás guapísimo ¿eh? /	Dep.	F	E	Aporta valoración	Acepta acción
111)	M1: mirad / mirad que se nos ha convertido en vikingo	Dep.	I	D	Propone	Promueve implicación en la actividad y promueve comprensión
112)	M2: y además muévete / muévete así / así / que tiene cascabelitos / ((a Pedro A.)) que te sientes / pesado	Dep.	I	D	Propone y ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
113)	Pedro M.: mi hermana de dragón	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (no es claro) y adecuada	Participa
114)	M2: tu hermana de dragón / ya la veía yo la pinta un poco de dragón ((gesticula))	Dep.	I	E	Hetero-repetición asertiva y aporta información complementaria	Acepta intervención y juega
115)	Pedro M.: XXX XXX	Dep.	I	E	Inaudible	Participa
116)	M2: ¿el qué hijo? / o sea que se compraron un gorro cada uno / cuéntales ((a Pedro A., que se dirige a Pedro M.)) / que te calles / cotorro	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva, propone y ordena	Promueve intervención pautada y promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
117)	M1: ah / ¿en Cáceres?	Dep.	F	R D	Expresa comprensión y realiza pregunta cerrada	Solicita confirmación
118)	Pedro M.: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa
119)	M1: aha	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
120)	M2: dile / dile cuál es el de tu hermana	Dep.	I	D	Ordena	Promueve intervención pautada

121) Pedro M.: el de mi hermana el dragón / y el de mi madre / es la bruja / y el de mi padre / el de cartón	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
122) M2: en cartón / ¿y cómo es el / el del cartón?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
123) Pedro M.: pues lleno de cascabeles	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
124) M2: ¿con cascabeles? / o sea que ibais todos por Cáceres con todos los gorros puestos / jo qué chulada para haberos visto / mecachis la mar / para sacaros una foto	Dep.	F	R E	Hetero-repetición interrogativa y aporta información conclusiva	Cierra intercambio
125) M1: oye Pedro / pues les podías pedir a papá y a mamá / que te los presten / para enseñárnoslos / y luego se los devolvemos	Dep.	I	D	Propone	Promueve intervención pautada
126) M2: pero llévate la bolsa / eh / no los / no los utilizamos	Dep.	I	E	Propone	Promueve acción
127) Pedro M.: a la tarde	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
128) M1: bueno a la tarde / sólo / sólo queremos que nos prestes / el	Dep.	F	R	Expresa acuerdo, hetero-repetición asertiva y petición	Promueve acción
129) Varios: el escudo	Dep.	I	E	Aportan información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participan por iniciativa propia
130) M1: el unicornio	Dep.	F	R	Continuación de la petición	Promueve acción
131) M2: nos le dejas ¿no?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación de la petición	Promueve comprensión y promueve acción
132) Pedro M.: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa

133) M2: vale / o sea que éste / le dejamos	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y aporta información conclusiva	Promueve comprensión
134) Pedro M.: pero dice mi padre que / ah / eh / el escudo lo puedo dejar / eh / hasta los años que queráis	Dep.	I	E	Propone de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
135) M2: hasta los años que / no / tanto como años no / para la graduación / y ya luego / ya veremos // en verano te lo llevas para cuidarle tú / y a lo mejor a la vuelta / te lo volvemos a prestar	Dep.	R	E	Propone alternativa	Acepta intervención
136) M1: nos lo vuelves a prestar	Dep.	F	E	Corrige propuesta	Promueve comprensión
137) M2: ¿vale hijo? / muy bien / quítate el gorro / llévale las / llévale a / a Marga las espadas / quita Pedro / que te pisa / quita Pedrín	Dep.	F	D	Ordena	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 2 [Maestras - Eva]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
138) M1: a ver / quién más nos tiene que contar cosas	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
139) Eva: ((muestra un papel que tiene en la mano desde que entró))	Dep.	R	E	Respuesta no verbal eficaz y adecuada	Participa

140)	M1: qué es eso Evuca / a ver cuéntanos	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
141)	Eva: es que / traigo esto	Dep.	R	E	Inicia intervención de forma eficaz y adecuada	Participa
142)	M1: eso es ¿qué hija?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
143)	Eva: unos escudos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
144)	M1: unos escudos / ah ¿para el concurso de escudos son? / a ver / enséñanoslos / qué has hecho	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, pregunta focalizada y orden	Promueve intervención pautada
145)	Eva: esto / éste / que es / Roberto ((que se ha levantado a mirar el papel))	Dep.	R	E	Inicia intervención y ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
146)	M1: Roberto / ¿te sientas?	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
147)	Eva: esto es / un columpio / eh / flores por aquí / este es un dragón / que estaba comiendo cajas	Dep.	R	E	Intervención parcialmente eficaz (orden) y adecuada	Participa
148)	M2: ¿comiendo cajas?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
149)	Eva: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
150)	M2: o sea / que hay dragones que comen cajas / bueno bueno	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve comprensión
151)	Eva: y / y esto / esto lo rellené con una pintura	Dep.	R	E	Continúa intervención de forma parcialmente eficaz (orden) y adecuada	Participa
152)	M2: ¿cuál?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve matización de la intervención
153)	Eva: esto ((señala)) / todo lo que	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

154) M1: pero no le hiciste mucha forma al escudo / ¿no Eva?	Dep.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
155) Eva: es que / es que / cogí un folio / después de pintar / mi padre XXX / se tiró papá / los otros escudos que tenía / y / y dije a papá / papá / me das / me das para hacer un escudo / y dijo vale / te lo doy / porque tenía folios / yyy	Dep.	R	E	Interviene de forma no eficaz (orden, coherencia, cohesión) y adecuada	Participa
156) M1: ya / pero podías haber cogido las tijeras / claro / que no / no te las han dejado	Dep.	F	R D	Expresa acuerdo y propone	Promueve reflexión
157) Eva: sí	Dep.	R	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa
158) M1: ah / ¿ya te las vuelven a dejar otra vez?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
159) Eva: ((asiente con la cabeza)) es que / como esté mi madre me las deja / pero	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada y aporta información explicativa	Participa
160) M1: aaah / me pare / eso es una buena noticia / muy bien	Dep.	F	R	Expresa comprensión y aporta información valorativa	Promueve comprensión
161) Eva: pero si / si no está mi madre no me las deja	Dep.	F	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
162) M2: pues es normal / es normal	Dep.	F	E	Aporta información valorativa	Promueve comprensión
163) M1: eso es lógico	Dep.	F	E	Aporta información valorativa	Promueve comprensión
164) M2: normal y lógico	Dep.	F	E	Aporta información valorativa	Promueve comprensión
165) M1: después de la avería que hicisteis	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
166) M2: claro	Dep.	F	E	Aporta información valorativa	Promueve comprensión

167)	M1: ya la puedes dar muchos besos a mamá / vale muy bien / y en el otro qué pone	Dep.	F	E D	Propone y pregunta focalizada	Promueve acción y promueve intervención pautada
168)	M2: sí / pero luego de los besos / utilizar las tijeras pensando con la cabeza / Eva	Dep.	F	R	Propuesta alternativa	Promueve intervención pautada acción
169)	Eva: el otro	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Participa
170)	M1: sí	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Agiliza intervención pautada
171)	Eva: tiene dos castillos / y van / los pájaros // eh / dos pájaros / que / no se llamen pájaros	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (claridad, cohesión) y adecuada	Participa
172)	M1: aha	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
173)	Eva: y / esto es el unicornio / y éste es una	Dep.	R	E	Continúa respuesta eficaz y adecuada	Participa
174)	M1: una princesa / o una reina	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Ofrece modelo de discurso
175)	Eva: no	Dep.	F	E	Niega información dada	Rechaza matización de M
176)	M1: ¿qué es?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
177)	Eva: es un diablo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
178)	Raúl: un diablo	Dep.	I	E	Hetero-repetición asertiva (expresión de sorpresa)	Participa por iniciativa propia
179)	Roberto: a ver a ver	Dep.	I	D	Expresa curiosidad	Participa por iniciativa propia
180)	Elena: el diablo de Tasmania	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
181)	M1: / vale / pues coge / dame los dos Evita	Dep.	F	R D	Expresa acuerdo y propone	Cierra intercambio

182) M2: muy bien Eva eh / muy bien / muy bonito sí señor	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y valora intercambio
---	------	---	---	-------------------	-----------------------------

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: se da una organización radial del discurso, que sólo implica a aquellos niños, en este caso dos, que quieran participar, o que hayan aportado algo a la clase y deban explicarlo. La relación radial se flexibiliza al marcar que las intervenciones de los dos niños que participan se dirigen al grupo (3; 15; 140; 144), pero no se permite o se ignora la intervención fuera de turno (5; 56; 57; 93; 129; 178; 179; 180), aunque sí se integran intervenciones fuera de turno cuando se considera que quien está hablando ha terminado (21 – 32; 70 – 71; 88), y se da protagonismo a otros niños si intervienen de forma relevante (34 – 43; 59 – 63).

Control del grupo: es resultante, y aunque en algunas ocasiones es preciso explicitarlo (97; 99; 112; 116; 146), esto ocurre por un exceso de motivación de los niños (98).

Presencia constante de la maestra como gestora: las maestras están gestionando constantemente el discurso, de modo que gestionan también la interacción entre los iguales (45; 88 – 91; ) e ignoran los casos en que se da independientemente de ellas (93; e incluso los penalizan (116; 146. Distinguen el eje maestras / grupo y velan por la unión de éste (3, 15, 140, 144).

### Aspectos comunicativos:

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral adquiere una presencia explícita como objeto de enseñanza y aprendizaje, manteniéndose en una dimensión extensiva. Las maestras crean vacíos de contenido (3, 15, 140, 144) que favorecen la significatividad de la comunicación, y por tanto la objetivación de la lengua oral. Sin embargo, no hay una atención a la elaboración del discurso que permita hablar de



una didáctica intensiva. De hecho, aunque las maestras saben de antemano lo que los niños van a exponer, no se ha trabajado una planificación de la exposición, sino que sirve para que las maestras velen por el desarrollo del discurso.

La pauta resulta de la propuesta, aunque hay un grado de imposición al marcar los vacíos de información (3; 15; 140; 144).

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se respeta el discurso infantil (63 – 67; 147 - 150), dentro de una tendencia a exigir suficiente eficacia y adecuación para la intercomprensión.

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: hay ofrecimiento de modelos y promoción de la comprensión infantil (4; 17; 19; 39; 45; 58; 63; 66; 83).

La mediación: se dirige a la experimentación, puesto que se espera que los niños que toman la palabra se enfrenten al reto de exponer información, y no se facilita excesivamente el trabajo.

La maestra se muestra como receptora: las maestras están ejerciendo de oyentes cualificadas, puesto que hay enriquecimiento del discurso infantil (4; 17; 19; 39; 45; 58; 63; 66; 83).

**Secuencia 2: Reunión del grupo de 4 años, en la que se organiza el trabajo del día relativo al proyecto que está en marcha (Intercambio 3)**

Transcripción del intercambio 3 [ M3 – grupo 4 años]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
183) M3: bueno ¿sabéis / Lucas / ¿tú sabes lo que es un alquimista?	Nuc.	I	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
184) Lucas: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
185) M3: no / espera / que los de la clase roja / hemos hablado mucho de los alquimistas / pero yo / con los de la clase azul y la clase verde / pues nooo / hemos hablado casi nada	Dep.	F	D	Ordena y aporta información explicativa	Promueve comprensión
186) David: no / no	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Participa por iniciativa propia
187) M3: ¿verdad que no David? / ¿tú sabes lo que es un alquimista?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa y auto-repetición de la pregunta cerrada anterior	Promueve intervención pautada
188) David: sí / yo sí	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (podría ser incoherente) y adecuada	Participa
189) M3: sí	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
190) Lucas: yo sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa por iniciativa propia
191) David: sí / una cama con tejado	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada pero no válida (identificación incorrecta)	Participa

192)	Elena: ((ríe))	Dep.	F	E	Ríe	Participa por iniciativa propia
193)	Lucas: yo sí / yo sí	Dep.	R	E	Auto-repetición de la respuesta eficaz y no adecuada precedente	Participa por iniciativa propia
194)	M3: mira / ése es el taller / espera un poco Lucas	Dep.	F	E D	Inicia aportación de información complementaria y ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
195)	Elena: ese es el taller	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
196)	Roberto: yo sé / yo sé / es una cama con tejado ((ríe))	Dep.	I	E	Respuesta no eficaz ni adecuada	Juega
197)	M3: no / a ver Lucas / ¿tú sabes Lucas / lo que es un alquimista?	Dep.	I	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
198)	Lucas: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
199)	M3: ¿qué es hijo?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
200)	Lucas: un alquimistas es / mmmm	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz ni adecuada	Trata de participar
201)	M3: porque ahí tenemos el taller del alquimista / que es / es	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Facilita intervención
202)	Santi: un señor	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa
203)	M3: es un señor / es un señor / un alquimista es un señor / ¿verdad Santi?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva, hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Acepta intervención y solicita confirmación
204)	Santi: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
205)	M3: y ¿qué hace ese señor?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
206)	Lucas: hacen pócimas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
207)	Roberto: hacen pócimas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

208)	Eva: hacen pócimas para / para que se lo beba la gente	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
209)	M3: hacen pócimas	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervenciones
210)	Lucas: no / no porque / porque no	Dep.	F	E	Inicia aportación de información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
211)	Elena: sí / para para divertirse ((ríe))	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
212)	Lucas: no	Dep.	F	E	Niega información precedente de forma eficaz y parcialmente adecuada (necesitaría atenuar)	Participa por iniciativa propia
213)	Rodrigo: sí / hacen pócimas	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
214)	M3: a ver / no estamos ahí de acuerdo / dice Eva que son para que se beba la gente /	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve reflexión / comprensión
215)	Varios: sí	Dep.	R	E	Expresan acuerdo de forma eficaz y adecuada	Participan
216)	Varios: no	Dep.	R	E	Expresan desacuerdo de forma eficaz y adecuada	Participan
217)	M3: pero mira	Dep.	F	E	Inicia aportación de información complementaria	Promueve comprensión
218)	Eva: para curárselos	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa por iniciativa propia
219)	M3: Santi que tiene la mano levantada / cuéntale a Eva / lo que hacían los alquimistas con las pócimas	Dep.	I	D	Propone	Promueve intervención pautada

220)	Santi: es que / lo / los alquimistas los / eh / li li li limpiaban / la la gente que / que / que tiraba las cosas	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no claro) y adecuada.	Participa
221)	M3: lo limpiaban / pero con las pócimas qué hacían	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve intervención alternativa
222)	Eva: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y no adecuada (no respeta turnos ni pertinencia)	Participa por iniciativa propia
223)	M3: hacían pócimas y limpiaban cosas / ¿no?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Promueve comprensión y solicita acuerdo
224)	Eva: las pócimas / cogían / a / un / un algodón o algo / luego / le echaban la pócima / lo limpiaban / y empezaban a fregar todo lo que se les / había caído / y los jarrones / cogían / una fregona o algo / y lo fregaban	Dep.	R	E	Aporta información explicativa de forma parcialmente eficaz (claridad) y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia
225)	M3: o sea que las pócimas eran / como / deter / ¿como jabones para limpiar?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación explicativa / interrogativa	Solicita confirmación
226)	Eva: sí / sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
227)	M3: ¿no eran	Dep.	F	D	Inicia pregunta cerrada	Inicia promoción de reflexión
228)	Roberto: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa
229)	M3: para tomar / entonces?	Dep.	F	D	Continúa pregunta cerrada	Solicita confirmación
230)	Eva: ((niega con la cabeza y con el dedo))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
231)	M3: no eran para tomar	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

232) Elena: porque el XXX	Dep.	F	E	Aporta información explicativa de forma no eficaz (inaudible) y adecuada	Participa por iniciativa propia
233) M3: bueno pues vamos a hacer nosotros hoy / escuchad ¿eh? que es que es muy / que hay que estar muy concentrados / no / vamos a hacer hoy / Roberto / una / una pócima / °(con polvo / de fantasmas)° / y entonces	Nuc.	I	E	Aporta información	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
234) Todos: hala hala ohhhh ((aplauden))	Dep.	R	E	Expresan admiración	Participan por iniciativa propia
235) M3: <i>sch</i> / no no / quietos quietos / los fan	Dep.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
236) Lucas: yo quiero la pócima	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente)	Participa
237) M3: Lucas / los fantasmas son muy asustadizos / que quiere decir / que cuando oyen mucho ruido / fffffsss / °(se van)° / y hay que estar muy calladito /	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
238) Lucas: pues otros también dan mucho ruido	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa por iniciativa propia
239) M3: para que los fantasmas / Lucas / escúchame que no vas a saber cómo se hace / <i>sch</i> / ¿queréis saber cómo se hace la pócima?	Dep.	I	D	Ordena y pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
240) Todos: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan

241) M3: voy a traer el libro / °(el libro mágico)° / donde he encontrado esa pócima / y esos polvos ((los niños esperan en silencio aunque alguno (Lucas; Marina, David, Roberto) cuchichea y ríe - están nerviosos. M3 vuelve con un libro grande))	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
242) Roberto: es casi igual que el mío / pero	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no completa) y adecuada	Participa por iniciativa propia
243) M3: éste es un libro de alquimista / es muy antiguo muy antiguo	Nuc.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
244) Lucas: de los magos	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
245) M3: de cuando / de cuando los alquimistas / trabajaban	Dep.	I	E	Aporta información correctiva	Promueve comprensión
246) Elena: que hacían magia / hacían magia	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
247) M3: <i>sch</i> / que dice la receta / atentos que lo vais a hacer vosotros / dice la receta / necesitamos un poco de vinagre	Dep.	I	D E	Ordena, propone y lee	Promueve comprensión
248) Todos: ((se estremecen)) ohhhh	Dep.	R	E	Expresan admiración	Participan
249) M3: necesitamos / polvo / de fantasmas	Dep.	I	E	Lee	Promueve comprensión
250) Todos: ((se estremecen)) ohhhh	Dep.	R	E	Expresan admiración	Participan

251) M3: venga / voy a ver si en el laboratorio tengo / esos ingredientes / vamos a ver si en el taller del alquimista / hay esos ingredientes	Dep.	I	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
--	------	---	---	-----------------------------------	----------------------

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: aunque hay momentos en que la maestra pide la participación de niños en concreto (183; 187; 197; 203; 219), se da la construcción conjunta del discurso, sin control de turnos.

Control del grupo: es resultante, pero también hay un cierto control realizado mediante las menciones constantes de los nombres de los niños por parte de la maestra (183; 187; 197; 203; 219; 233; 237; 239).

Presencia constante de la maestra como gestora: la maestra gestiona el discurso, pero parece querer dar más autonomía a los niños (219), aunque le faltan estrategias (206 – 214).

### Aspectos comunicativos:

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: permanece implícita, se trata de explorar conceptos.

La pauta resulta de la propuesta, aunque hay un grado de imposición al marcar el vacío de información (219).

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se observa una búsqueda de acercamiento del discurso infantil al adulto, pero dentro de un marco lúdico.

### Aspectos de intervención en la acción:



Suministro de modelos de discurso: hay ofrecimiento de modelos desde el pretexto de la lectura de una receta (245; 247 -251) y también hay promoción de la comprensión infantil (223; 237).

La mediación: se dirige a la experimentación relacionada con el aprendizaje conceptual (187; 197; 205; 219; 225; 229) que queda abierto (225 – 233).

La maestra se muestra como receptora: no hay un enriquecimiento del discurso infantil, sino que se busca el trabajo con los conceptos, de forma que puede haber un enriquecimiento del léxico (223), pero no una promoción de la reflexión y la reelaboración del discurso infantil.

## **CASO 3: SESIÓN 5**

### CASO 3: SESIÓN 5

#### **Características de la actividad.**

**Situación:** Sentados en corro en el aula.

**Grupo:** 32 de los 35 niños que constituyen el grupo de 3, 4 y 5 años del colegio.

**Maestras:** En la primera secuencia, dos maestras (M2, M3) se ocupan en equipo de la gestión de la actividad del aula, que une a todos los niños del segundo ciclo de Educación Infantil. En la segunda, una de las maestras (M2) se reúne con el grupo de niños que pertenece a la clase roja, de modo que hay niños de 3, 4 y 5 años en un grupo menor, en concreto, de 10 niños.

**Entidad y contexto de la Asamblea:** podemos hablar de dos sesiones, una de ellas se realiza a primera hora de la tarde con el grupo completo y la segunda a última hora. Las sesiones se definen por su naturaleza verbal. La primera sesión se inicia y se cierra con canciones, la segunda está delimitada por fórmulas de apertura y cierre propias de la conversación natural de aula. Las dos sesiones son independientes del PT que están desarrollando.

**Objetivo didáctico de la Asamblea:** El objetivo de las sesiones es ofrecer a los niños oportunidades de expresión oral a partir de la aportación de experiencias compartidas e individuales, además de fomentar la pertenencia al grupo a través de la actividad discursiva compartida. Se busca llevar a cabo un proceso de aprendizaje en socialización, a la vez que se refuerza la estructura del grupo y se desarrolla la capacidad de expresarse en público.

**Secuencia 1: Reunión en gran grupo en la que se inicia el trabajo del día. (Intercambios 1 - 6).**

Transcripción del intercambio 1 [Maestras - grupo]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
1) M2: pues ahora Simón nos dice / que nos sentemos / y que / la última canción / la última canción / que can	Nuc.	I	D	Ordena y propone	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
2) Pedro M.: te lo imaginas tú	Nuc.	I	E	Aporta información conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
3) M2: ((a Eva))¿necesitas que te ponga cerradura? ((hace el gesto de cerrar la boca))	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
4) Pedro M.: Luisa ¿sabes qué? / te lo imaginas tú	Nuc.	I	E	Aporta información conclusiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
5) M2: ¿cuál hijo?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
6) Pedro M.: lo de Simón	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
7) M2: es un juego / y en los juegos / unas veces	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
8) Pedro A.: Simón es / Simón es	Dep.	I	E	Inicio aportación de información de forma no eficaz (no completa) y parcialmente adecuada (interrumpe)	Participa por iniciativa propia
9) Eva: una película	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia

10) M2: sí / y un personaje / y un mago / y un niño / y un señor / hay muchos Simones por ahí	Dep.	F	E	Expresa acuerdo y aporta información complementaria	Promueve comprensión
11) Beatriz: y ta / y tam / y también una reina	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia
12) M2: también / ay pero / sch / pero ¿sabéis qué me ha dicho / sabéis qué me ha dicho / sch sch sch / sabéis qué me ha dicho Manuel?	Dep.	F	R D	Expresa acuerdo y realiza pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
13) Varios: qué	Dep.	R	D	Respuesta eficaz y adecuada	Participan y promueven intervención de M2
14) M2: siéntate que te lo cuento / Manuel mi marido / ése que viene de vez en cuando / me ha dicho hoy / que ha ido / Eva / me voy a enfadar contigo / no quiero enfadarme contigo / ya lo sabes / me ha dicho que ha ido a dar un paseo / por el palacio de la Magdalena / y había mucha niebla / y es verdad / lo que me ha dicho	Dep.	F	D E	Ordena y aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
15) David: ¿y había	Dep.	F	D	Inicia pregunta focalizada de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
16) M2: ¡pero escuchad a quién ha visto! / por arriba de la torre del palacio / ha visto / o le ha parecido ver / porque dice que con la niebla / nooo ha visto muy claro / °(a conejín)°	Dep.	F	D	Ordena y continúa aportación de información complementaria	Rechaza intervención y promueve comprensión

17)	David: ¿conejín?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y solicita confirmación
18)	M2: a conejín / ¿os acordáis que un día que vino /	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva e inicio de pregunta cerrada	Promueve implicación en la actividad
19)	Varios: sííí / yo sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
20)	M2: apareció / que le encontró él en la ventana de la cocina?	Dep.	F	E	Continúa pregunta cerrada	Solicita confirmación
21)	María: yo sí / yo sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
22)	M2: ¿no os acordáis?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada	Solicita confirmación
23)	Varios: síííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
24)	Varios: yo no	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
25)	Pedro M.: es Manuel / ése	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa por iniciativa propia
26)	Begoña: es una marioneta	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
27)	M2: ah / yo no lo sé / porque en mi casa no está esa marioneta ¿eh?	Dep.	F	E	Aporta información opuesta	Promueve reflexión / comprensión
28)	Begoña: yo sí	Dep.	F	E	Aporta información opuesta de forma parcialmente eficaz (no está clara cohesión) y adecuada	Participa por iniciativa propia
29)	María: porque la / porque la coge por un agujero que tiene	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa (respecto de la de Pedro M. y Begoña) de forma parcialmente eficaz (cohesión) y adecuada	Participa por iniciativa propia
30)	Begoña: es una marioneta	Dep.	F	E	Auto-repetición de la información previa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

<p>31) M2: a mí no me contéis / yo en mi casa no le he visto / y yo a Manuel nunca le he visto con una marioneta como ésa / yo sólo sé que un día vino él aquí / que / entró en la cocina / y que apareció conejín / y que estuvo aquí con vosotros / y luego yo no sé ni cómo ni porqué / desapareció / si es Manuel o no / el día que lo veáis se lo preguntáis / pero lo que sí os quiero decir / es que me ha dicho / que por detrás de la torre del cas / del palacio de la Magdalena / ha pa / le ha parecido ver a conejín / y me ha dicho / que le ha echado una sonrisa / que le ha parecido que le ha echado una sonrisa / y le he dicho / pues por el colegio no ha vuelto / así que tendrás que ir tú un día / a ver si contigo se atreve / porque igual es que con nosotros / no se atreve / y me ha dicho que va a venir un día / aquí con vosotros a jugar y además le he dicho otra cosa / le he dicho / que tenemos un castillo / que tenemos / un taller de alfarero / y otro de alquimista / y que tiene muchas ganas / de</p>	<p>Dep.</p>	<p>F</p>	<p>E</p>	<p>Aporta información complementaria</p>	<p>Promueve implicación en la actividad</p>
<p>32) Noelia: y el de la botica</p>	<p>Dep.</p>	<p>F</p>	<p>E</p>	<p>Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada</p>	<p>Participa por iniciativa propia</p>

33)	M2: / y la botica / pero la botica todavía está a medias / que tiene ganas de venir a jugar con vosotros / porque él / cuando era pequeño / cuando era pequeño	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad
34)	Pedro C.: y el salón del trono	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
35)	M2: y el salón del trono / huy eso / eso no se lo he dicho / se lo tengo que decir / cuando era pequeño / hace mucho porque / Manuel es como yo de mayor / que jugaba con sus amigos / °(a caballeros)°	Dep.	F	R E	Hetero-repetición asertiva y aportación de información complementaria	Acepta intervención y promueve implicación en la actividad
36)	Varios: oooh	Dep.	R	E	Expresan admiración de forma eficaz y adecuada	Participan
37)	M2: y que sabe hacer espadas / que no hacen daño / °(y que hacían guerras)°	Dep.	F	E	Aportación de información complementaria	Promueve implicación en la actividad
38)	Varios: oooh	Dep.	R	E	Expresan admiración de forma eficaz y adecuada	Participan
39)	M3: ah pues / nos podrá dar ideas Manuel / para jugar	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve implicación en la actividad
40)	M2: me ha dicho que quiere venir / ¿le digo que sí que puede / o no?	Dep.	I	E D	Aporta información complementaria y realiza pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
41)	Todos: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
42)	M2: me lo ha dicho ¿eh? / o sea que le puedo transmitir / que / puede venir	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Solicita confirmación
43)	Todos: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan



44)	M2: pues lo que tenemos que ponernos de acuerdo / a ver qué día viene	Dep.	F	E	Propone	Promueve intervención pautada
45)	Niño n.i.: hoy	Dep.	F	E	Propone de forma eficaz y adecuada	Participa
46)	M2: no / hoy no / esta tarde / cómo va a venir / si me he traído yo el coche / el pobre andando desde Santander está muy lejos / y además tiene que preparar porque / él ya no tiene espadas de aquéllas / pero sí igual se puede fabricar alguna / de las de entonces / para que nos dé ideas / y las tenga preparadas / ¿os parece?	Dep.	F	E	Niega propuesta, aporta información explicativa y realiza pregunta cerrada	Promueve comprensión y solicita confirmación
47)	Luis: yo sé hacer espadas	Inc.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia
48)	M2:¿le digo que venga?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta cerrada	Solicita confirmación
49)	Varios: sííí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participan
50)	M2: pues esta tarde / cuando llegue a casa	Dep.	I	E	Inicia aportación de información complementaria	Promueve comprensión
51)	Varios: ((intervenciones cruzadas))	Inc.	I	E	Inaudible	Participan
52)	M2: sch / cuando llegue a casa / se lo diré	Dep.	F	D E	Ordena y aporta información conclusiva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y cierra intercambio

Transcripción del intercambio 2 [Esteban – Maestra (M2)]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
53)	Esteban: oye Luisa	Nuc.	I	D	Designa de forma eficaz y adecuada	Solicita intervenir
54)	M2: qué	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención libre
55)	Esteban: XXX XXX una espada / porque sé hacer espadas	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
56)	M2: sí / pero ¿sabes qué pasa Esteban?	Dep.	F	D	Expresa acuerdo y realiza pregunta focalizada	Promueve comprensión
57)	Lucas: pero de madera	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
58)	M2: la que has hecho tú es genial / pero esa para hacer luchas / es un poco peligrosa	Dep.	F	E	Aporta información explicativa	Promueve comprensión
59)	Lucas: ya porque cuando / das así	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
60)	M2: bueno	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Cierra intercambio
61)	Esteban: ya / pero otra / que no sea peligrosa	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

62) M2: ah pues oye / pues tú que tienes ideas / fabricanos una / que no sea peligrosa / y nos la traes / y el día que venga Manuel / nos trae la suya / y entre todos / podemos sacar una espada para nosotros / bonita / chula / y que no sea peligrosa / para hacer luchas	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Acepta intervención y promueve acción
63) Roberto: y o / y escudos	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
64) M2: y escudos / bueno yo creo que los escudos / yo creo que es que ya tenemos un poco de idea / ¿no?	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva y aporta información correctiva	Promueve reflexión / comprensión
65) David: y trajes de	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (no completa) y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 3 [ Maestra-Álvaro]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
66) M2: a ver le toca a Álvaro que está hablando muy bien	Nuc.	I	D	Designa y aporta información complementaria	Promueve intervención libre

67)	David: y trajes ¿vale? / de caballero	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia
68)	Beatriz: y traje de reina	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia
69)	M2: <i>sch</i> / el que quiera hablar que levante el dedo y punto / Álvaro / Álvaro habla que está muy bien / Álvaro habla / <i>sch sch</i>	Inc.	I	D	Ordena y designa	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, y promueve intervención libre
70)	Álvaro: he ido a la Magdalena	Dep.	R	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
71)	M2: ¿qué hijo?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
72)	Álvaro: que he ido a la Magdalena	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
73)	M2: ¿has ido a la Magdalena? / y ¿qué has visto allí en la Magdalena?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
74)	Álvaro: he visto / la torre	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
75)	M2: la torre del / del palacio	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención y ofrece modelo de discurso (más específico)
76)	David: y yo he ido a mag / al palacio de la Magdalena	Inc.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente; no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
77)	Niño n.i.: y yo	Inc.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente; no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
78)	David: y he visto a con / yyy	Inc.	I	E	Interviene de forma eficaz pero no adecuada (no pertinente; no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia
79)	M2: ((a Óscar)) / pero ¿qué te pasa que estás tan arisco? / hombre / XXX	Inc.	I	D	Advierte	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

80)	Álvaro: yo he visto a David	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
81)	M2: ¿eh?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
82)	Álvaro: que yo he visto a David	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
83)	M2: ¿tú has visto a David en la Magdalena?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
84)	Álvaro: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
85)	M2: oye / y el palacio / <i>sch sch sch</i>	Dep.	F	D	Inicia pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
86)	David: y yo he visto / a conejín en el palacio	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
87)	M2: ¿también?	Dep.	I	R	Hetero-reformulación asertiva	Solicita confirmación
88)	David: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
89)	Álvaro: y yo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
90)	M2: y ¿cómo es que no ha venido contigo?	Dep.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención de David
91)	Álvaro: y yo también le he visto	Dep.	I	E	Auto-reformulación de la información dada en 90	Participa por iniciativa propia
92)	David: es que me da miedo cogerlo	Dep.	I	E	Aporta información explicativa de forma eficaz y adecuada	Participa

93)	Varios: y yo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (no posible) y adecuada (no respetan turnos)	Participan
94)	Álvaro: y yo también le he visto / estaba / estaba / estaba en el suelo y le cogí	Dep.	I	E	Auto-reformulación de la información dada en 90 y aportación de información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
95)	M2: ¿y por qué no le trajiste? / oye pues eres un saborío ¿eh? / o sea / aquí / los niños y las señas / traemos todas las cosas que nos encontramos solas por el mundo / y tú / juegas con conejín / y y y / y te vas a marchar y no le dices / no / ¿no le invitas? / es un soso ¿eh? / a ver si otro día vas / y y le traes / que a mí me gusta conejín	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
96)	Álvaro: es que voy a ir a León	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (no resuelta la pertinencia)	Participa
97)	M2: ah / vale vale / vale	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo	Cierra intercambio
98)	Niño n.i.: / y mi abuela ha ido	Inc.	I	E	Aportación de información complementaria	Participa por iniciativa propia

Transcripción del intercambio 4 [Maestra – Pedro C.]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
99)	M2: <i>sch</i> / Pedro C. / a ver qué cuentas	Nuc.	I	D	Designa	Promueve intervención libre
100)	Pedro C.: que / yo sólo tengo una espada peligrosa	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
101)	M2: ah pues entonces / si sólo tienes una espada peligrosa / sólo nos vale de exposición / ¿vale? / pero no para hacer / para jugar / a ver / <i>sch sch</i>	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Cierra intercambio
102)	Pedro C.: es que es / para	Dep.	I	E	Inicia aportación de información explicativa de forma no eficaz (no completa) y adecuada	Participa por iniciativa propia
103)	((todos están hablando a la vez))					

Transcripción del intercambio 5 [Maestras – Beatriz]		Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
104)	M2: oye / el que quiera // huy huy huy huy huy / los habitantes de este castillo / qué alborotados están	Nuc.	I	E	Aporta información	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas

105)	M3: oímos / a Beatriz / que tiene la mano levantada hace un rato / qué quieres decir Beatriz	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención libre
106)	Beatriz: que	Dep.	R	E	Inicia intervención	Participa
107)	M3: alto ¿eh? / que no te oímos	Dep.	F	D	Petición	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
108)	Beatriz: que mi papá ha traído / unas ovejas / XXX XXX / y que las ha traído / eeh	Dep.	R	E	Interviene de forma parcialmente eficaz (no completa) y adecuada	Participa
109)	M3: o sea que tienes / ovejas / en tu casa	Dep.	F	D	Aporta información conclusiva	Acepta intervención
110)	M2: ¿en tu casa!? / o sea como Heidi / como Heidi que también tenía ovejas	Dep.	F	R E	Hetero-repetición admirativa y aportación información complementaria	Acepta intervención y promueve comprensión e implicación en la actividad
111)	Marta: no / tenía cabras	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
112)	M2: calla calla / ovejas y ovejas / sch / a ver que / que / Beatriz / Álvarez / tiene ovejas / ¿tú tienes ovejas Marta?	Dep.	F	E D	Ordena, Hetero-reformulación asertiva y pregunta cerrada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas, promueve comprensión y promueve intervención pautada
113)	Marta: no	Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
114)	M2: pues cuéntame / escucha a Marta / a Beatriz / que nos está contando cosas de sus ovejitas / y ¿cómo son / grandes o chiquitinas?	Dep.	F	D	Ordena y dirige pregunta cerrada en dos opciones a Beatriz	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y facilita intervención pautada
115)	Lucas: grandes	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turno, y una respuesta suya no es pertinente)	Participa por iniciativa propia



116)	Beatriz: XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Participa
117)	M2: ((a Lucas)) que te calles / que no son tuyas / pesado / ¡escucha! / <i>sch</i>	Inc.	I	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
118)	Beatriz: las mamás y los hijos / es que XXX XXX XXX / los hijitos y las mamás	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (claridad) y adecuada	Participa
119)	M2: <i>sch</i> / Pablo / ¿los hijitos y las mamás? / y ¿cómo son los hijitos?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Promueve continuidad de la intervención
120)	Beatriz: bajitos	Dep.	I	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
121)	M2: ¿y son suaves?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve continuidad de la intervención
122)	Beatriz: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
123)	M2: ¡o qué suerte	Dep.	F	R	Expresa admiración	Cierra intercambio
124)	Beatriz: pero es que / se van / y cuando les echa mi papá la comida / vienen	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa
125)	M2: ¿sólo cuando les echan la comida? / qué listines son / ¿y cuando no tienen comida / dónde se van? / cuando se / cuando no tienen comida / ¿dónde se van / dónde están?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa, aportación de información complementaria y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
126)	Beatriz: eeh	Dep.	R	E	Vacila	Trata de participar
127)	M2: ¿en el prado?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Facilita respuesta
128)	Beatriz: sí / porque luego se meten al árbol por / cuando suelta / XXX XXX	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
129)	M2: ¿cuando sueltas?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve repetición / reelaboración de la intervención

130) Elena: ¿cuando llueve?	Dep.	I	D	Realiza pregunta focalizada de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve intervención pautada
131) M2: ¿cuando llueve qué?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa de la pregunta focalizada de Elena	Promueve intervención pautada
132) Beatriz: eh / pues se meten debajo del árbol	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
133) M2: fijaos si son listas ¿eh? / y eso que dicen que las ovejas no piensan / no se mojan no / se meten debajo del árbol para no mojarse / son listas ¿eh? / o sea que	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Promueve comprensión
134) María: les podrías hacer una casa	Dep.	I	E	Propone de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
135) M2: oye / eso lo tienen que decidir Beatriz con su papá / que son los que saben de ovejas / nosotros no sabemos nada (...)	Dep.	F	E	Niega propuesta	Rechaza intervención

Transcripción del intercambio 6 [Maestras - Eva]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
136) M2: (...) a ver Eva / muy bien / oye / pues / sch / tú no has levantado la mano y no te toca / porque hay algunos que parece que siempre les toca / y otros que están esperando con la mano en alto / a ver Evita / qué quieres decir tú hija	Nuc.	I	E D	Ordena y dirige pregunta focalizada a Eva	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención libre
137) Eva: mi padre / trabajaba en / eh / corta / el pelo a / animales	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
138) M2: sí / los esquilaba / eso se llama / esquilarse llama / cortar pelo / a las ovejas / porque a las ovejas	Dep.	F	R	Expresa acuerdo, hetero-repetición asertiva e inicia aportación de información explicativa	Promueve comprensión y ofrece modelo de discurso
139) Eva: no / a todos los animales	Dep.	I	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y parcialmente adecuada (formalidad)	Participa por iniciativa propia
140) M2: ¿a todos?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
141) Eva: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
142) M2: o sea que era peluquero de animales / qué suerte no	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva y aporta valoración	Promueve comprensión
143) David: a todos los animales que tenían pelo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia

144) M2: David / calla calla calla / a ver a ver / calla	Dep.	F	D	Ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
145) Eva: y y y / mi padre dijo / a un señor / me dejás todos los animales que / que tienes / para / para que / para / darles de comer / porque a mi padre / y a mi madre / y a mi abuela / les gustaba tener / animales	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (coherencia) y adecuada	Participa por iniciativa propia
146) M2: ah muy bien	Dep.	F	R	Expresa acuerdo	Acepta y valora intervención
147) Eva: y los hemos tenido	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
148) M2: ah qué bien / qué suerte	Dep.	F	R	Expresa admiración	Acepta intervención
149) Eva: y son perros	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
150) M2: de todo	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Cierra intercambio
151) Eva: / caballos	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
152) M2: o sea / que de todo	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva	Cierra intercambio
153) Eva: es que tenemos una granja / al lado de mi casa / y / y dice mi padre / metemos todos los animales / y dice mi / y / y dice mi padre / vale / pues ahora metemos esos / animales / y yo voy a venir / siempre a cortarles / el pelo / XXX XXX XXX	Dep.	I	E	Continúa aportando información complementaria de forma parcialmente eficaz (coherencia) y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia

154) M2: muy bien / pues qué suerte / pues ahora ya por debajo de un puente ((cantan))	Dep.	F	E	Aporta valoración, expresa admiración e inicia canción	Cierra intercambio
--	------	---	---	--	--------------------

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 1:

### **Aspectos organizativos:**

Gestión de los turnos de palabra: la maestra comienza gestionando el discurso hacia la construcción conjunta sin control de turnos, pero a partir del intercambio 2 evoluciona hacia una gestión radial, por iniciativa de uno de los niños (53), que implica ignorar otras aportaciones fuera de turno (57; 59; 65; 76; 77; 78; 130), o rechazarlas explícitamente (67 – 69; 98 – 99; 111 – 114; 115 – 117; 134 – 135; 143 – 144; ) aunque alguna sea aceptada (63 – 64; 86 - 88). A partir de entonces (66) se regulan los turnos de participación, que se corresponden con cada uno de los intercambios (66; 104 - 105; 136).

Control del grupo: es resultante, los niños se implican. Sólo es necesario explicitar el respeto por los turnos, y alguna llamada de atención (14; 79).

Presencia constante de la maestra como gestora: las maestras están constantemente guiando el desarrollo del discurso. El hecho de que para hablar sea preciso levantar la mano da responsabilidad a los niños, pero no autonomía en la gestión del discurso. Tampoco se promueve la interacción entre iguales a propósito de las experiencias personales que se relatan (115 – 117; 134 – 135).

### **Aspectos comunicativos:**

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral es explícita, en una dimensión extensiva, puesto que se da a los niños la oportunidad de intervenir para compartir información que consideren relevante con el grupo (66; 69).

La pauta resulta de la propuesta.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: no sólo se respeta el discurso infantil (86 – 90; 140 – 142), sino que las maestras incorporan un guión lúdico (1) y fantástico en el discurso (16; 110), que puede ser rebatido por los niños (2; 4; 26; 29; 30).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: ofrece un modelo de discurso en el intercambio 1, puesto que M2 cuenta una anécdota (14; 16) que les sirve para hacer una propuesta (39 - 40) y da lugar a que los niños se involucren en el discurso, primero conjuntamente y después regulados por los turnos. Además, ofrece nuevo modelo de discurso a propósito de una intervención infantil, para enriquecerla (138).

La mediación: se dirige a la experimentación, puesto que se espera que los niños que toman la palabra se enfrenten al reto de expresarse en público, y no se facilita el trabajo ya que no se conoce de antemano lo que contarán.

La maestra se muestra como oyente cualificada, puesto que hay enriquecimiento del discurso infantil (138; 142). También se observa la protección del discurso de una de las niñas más pequeñas, durante el Intercambio 5. Esta función se da implícitamente, puesto que la secuencia se desarrolla de una forma muy natural, excepto por el control de turnos. No están relatando una noticia, ya que no se restringe el formato de intervención, ni el tema, ni se obliga a la participación, sino que, voluntariamente, asumen una oportunidad de habla en público con el fin de compartir sus experiencias con el grupo.

**Secuencia 2: Despedida del día. Los niños de la clase roja narran lo que han hecho en el tiempo de recreo (Intercambios 7 – 12).**

Transcripción del intercambio 7 [Maestra - Lucía]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
155) M2: a ver pregunta / que os he visto invadir el patio / y habéis hecho un montón de juegos y yo le quiero preguntar / por ejemplo por ejemplo por ejemplo por ejemplo por ejemplo / a Lucía / de todos los juegos que has hecho esta tarde en el patio / cuál ha sido el más chulo / de los tuyos	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
156) Lucía: jugar en el arenero	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
157) M2: el arenero / y qué has fabricado en el arenero / qué has hecho / ¿no has fabricado nada?	Dep.	I	R D	Hetero-repetición asertiva, pregunta focalizada y pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve su continuidad
158) Lucía: una montaña	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
159) M2: ¿una montaña? / y qué había dentro de la montaña	Dep.	I	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
160) Lucía: nada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
161) M2: ¿nada? / ¿y fuera?	Dep.	I	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
162) Lucía: XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Participa

163)	M2: ¿eh?	Dep.	F	D	Pregunta metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
164)	Lucía: un caballito	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
165)	M2: ¿un caballito? / y a dónde iba el caballito	Dep.	I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
166)	Lucía: al espacio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
167)	M2: al espacio / ¿quién vive en el espacio? / ¿quién vivía en el espacio? / ((a Luis)) luego te toca a ti / y si no escuchas a Lucía / no nos dará tiempo / claro	Dep.	I	R D	Hetero-repetición asertiva, pregunta focalizada y aporta información metadiscursiva	Acepta intervención y promueve su continuidad. Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
168)	Lucía: los caballeros	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
169)	M2: los caballeros / bueno / y ¿los caballeros andaban por dentro de la montaña / o sólo vivían en el espacio?	Dep.	I	D	Hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada en dos opciones	Acepta intervención y facilita su continuidad
170)	Lucía: sólo vivían en el espacio	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
171)	M2: sólo en el espacio / y con quién has jugado / a hacer esas cosas tan chulas	Dep.	I	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
172)	Lucía: XXX	Dep.	R	E	Inaudible	Participa
173)	Raúl: no vivían en el espacio	Dep.	I	E	Aporta información opuesta de forma eficaz pero no adecuada (turno)	Participa por iniciativa propia
174)	M2: muy bien / ((a Raúl)) vamos a ver Raúl / ¿has estado tú en el mismo juego de Lucía?	Dep.	F	R	Aporta valoración y dirige pregunta cerrada a Raúl	Acepta y valora intervención. Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
175)	Raúl: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa



176) M2: pues en el juego de Lucía / sus caballeros vivían en el espacio / o no pueden vivir en un juego en el espacio / o donde a uno se le ocurra / sí o no	Dep.	F	E	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
177) Raúl: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
178) M2: ah por eso / ah / a ver Lucía / ¿con quién has estado jugando tú?	Dep.	I	D	Dirige pregunta focalizada a Lucía	Promueve intervención pautada
179) Lucía: con David	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
180) M: con David (...)	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención

Transcripción del intercambio 8 [Maestra - David]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
181) M2: (...) pues David / cuéntanos	Nuc.	I	D	Designa y ordena	Promueve intervención dando por consabido el procedimiento
182) David: no // no	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz ni adecuada	Participa
183) M2: no lo entiendo	Dep.	F	E	Aporta información metadiscursiva	Promueve repetición / reelaboración de la intervención
184) David: no / no he jugado	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (coherente) y adecuada	Participa
185) M2: ¿no has jugado / con Lucía?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
186) David: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

187)	M2: qué has jugado / al lado de Lucía	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
188)	David: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
189)	M2: pero tú hacías otro juego diferente	Dep.	F	D	Aporta información complementaria	Solicita confirmación
190)	David: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
191)	M2: bueno / pues vale / Lucía ha estado al lado tuyo / y no habéis hecho el mismo juego pero / mmm / ¿ha mentido Lucía / ha dicho algo que no es verdad? / ha dicho he estado con David / ¿no has estado al lado de ella?	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva y dirige pregunta metadiscursiva a David	Promueve reflexión y promueve intervención pautada
192)	David: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
193)	M2: pues ya está / y a qué has jugado tú a ver / ¿tú que has hecho en el arenero?	Dep.	F	E	Aporta información conclusiva y dirige pregunta focalizada a David	Acepta intervención y promueve intervención pautada
194)	David: eh / yo he hecho / eh / con Álvaro con Raúl y con Germán / un castillo	Dep.	I	E	Interviene de forma eficaz y adecuada	Participa
195)	M2: un castillo / ¿y quién vivía en ese castillo?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
196)	Germán: XXX	Dep.	I	E	Interviene sin ser eficaz (inaudible) ni adecuado (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
197)	M2: que ¿quién vivía en ese castillo?	Dep.	I	D	Auto-repetición de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
198)	Germán: un tibu	Dep.	I	E	Respuesta parcialmente eficaz (no completa) pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia

199)	M2: que ¿tú te llamas David? / ahora me lo cuenta David / luego me lo cuentas tú / me das tu versión / de la peli / a ver / ¿quién vivía en el castillo / que tú has construido?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada, aportación de información metadiscursiva dirigida a Germán y pregunta focalizada dirigida a David	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas. Promueve intervención pautada
200)	David: pues / vivía / eh	Dep.	R	E	Inicia respuesta no eficaz (vacila) y adecuada	Participa
201)	M2: el dragón / la princesa / el vampiro	Dep.	F	E	Aporta posible respuesta	Facilita continuidad de la intervención
202)	David: el / el dragón	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
203)	M2: el dragón	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
204)	Raúl: el caballero	Dep.	I	E	Aporta información alternativa de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
205)	M2: y el dragón que vivía en tu castillo / ¿era de los que echaba fuego por la boca / o era de los que tenían ya la chimenea apagada?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Facilita intervención pautada
206)	David: la chim / la chimenea apagada	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
207)	M2: y como es que un dragón / tan poderoso como el que vivía en tu castillo / no tenía fuego	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
208)	David: porque era bueno	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
209)	M2: ah / y ¿qué cosas hacía / cuando salía del castillo?	Dep.	F	R D	Expresa comprensión y dirige pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
210)	David: pues	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Trata de participar
211)	M2: qué cosas hacía / a ver	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve y agiliza intervención pautada
212)	David: pues	Dep.	R	E	Inicia respuesta	Trata de participar

213)	M2: daba besos	Dep.	F	E	Aporta posible respuesta	Facilita intervención pautada
214)	David: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
215)	M2: no / no daba besos	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Acepta intervención
216)	David: encontraba una / encontraba un volcán / y / y cuando / salía fuego / se metía en el volcán	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
217)	M2: aaay / qué listín / como ya había perdido el fuego / se metía en el volcán / para hacer como que lo tenía	Dep.	F	E	Aporta información complementaria	Promueve comprensión
218)	David: sí	Dep.	I	E	Expresa acuerdo de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
219)	M2: qué listo / ah / ¿y vivía solo / o vivía con alguien más?	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva y pregunta cerrada en dos opciones	Facilita continuidad de la intervención
220)	Germán: con alguien más	Dep.	R	E	Respuesta eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
221)	David: vi vi vivía con un tiburón	Dep.	R	E	Respuesta alternativa eficaz y adecuada	Participa
222)	M2: con un tiburón	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
223)	Germán: XXX	Dep.	I	E	Aporta información complementaria sin ser eficaz (inaudible) ni adecuado (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
224)	M2: ah / y el / la del tiburón / y el tiburón que vivía con el / con el	Dep.	F	R D	Expresa acuerdo e inicia pregunta focalizada	Inicia promoción de continuidad de la intervención
225)	Raúl: dragón	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turnos)	Participa por iniciativa propia

226)	M2: dragón / ¿qué cosas hacía?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve continuidad
227)	Raúl: ((permanece en silencio))	Dep.	R	E	Silencio	No participa
228)	M2: a ver / qué cosas hacía el tiburón / se iba por el fondo de los mares / perseguía a las princesas	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada y aporción de posibles respuestas	Promueve continuidad y facilita continuidad
229)	David: no / tenía ruedas	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
230)	M2: aay / entonces era un tiburón de mentiras	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Promueve comprensión
231)	David: no	Dep.	I	E	Niega información precedente de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
232)	M2: a ver / pues explícame / que yo no lo entiendo	Dep.	F	D	Ordena	Promueve intervención pautada
233)	Germán: es que era un bote / un bote de tiburón	Dep.	I	E	Aporta información explicativa de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
234)	M2: que lo dejes a él / que lo está contando él / chavalín / que el también sabe / ¿a que sí sabes David?	Dep.	F	E D	Aporta información metadiscursiva y	Solicita confirmación
235)	David: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
236)	M2: es que parece que estos leones apabullan hijo / a ver ¿por qué tenía ruedas el tiburón?	Dep.	F	E D	Aporta información complementaria y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

237)	David: porque / para / para ruedar	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (claridad, cohesión, gramática) y adecuada	Participa
238)	M2: para rodar / para poder ir a los mismos sitios a los que iba el dragón	Dep.	F	R	Hetero-reformulación asertiva	Promueve comprensión y ofrece modelo de discurso
239)	David: sí	Dep.	I	E	Expresa acuerdo de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
240)	M2: ah / y también se subía al volcán o no	Dep.	F	R D	Expresa comprensión y pregunta cerrada	Acepta intervención y facilita su continuidad
241)	David: no / no podía	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
242)	M2: ¿no podía?	Dep.	F	R	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
243)	David: no / porque / porque / se resbalaba / pero el dragón podía / no se resbalaba porque / volaba / y pasaba por la puerta / la abría	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
244)	Santi: y entraba	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
245)	David: y entraba	Dep.	R	E	Hetero-repetición asertiva de la respuesta eficaz y adecuada	Participa
246)	M2: y entraba / mmm	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
247)	Germán: y se iba	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
248)	M2: o sea que lo has pasado de maravilla / muy bien	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva y valoración	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 9 [Maestra - Santi]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
249) M2: (...) Santi / ¿y tú a qué has jugado / hijo mío?	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
250) Santi: a / al arenero	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
251) Eva: a lo mismo que yo	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia
252) M2: vale / pues cuéntame primero tú / y luego me cuenta Eva lo suyo / ¿a qué has jugado tú en el arenero?	Dep.	F	E	Ordena y pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas. Promueve intervención pautada
253) Santi: yo yo / eh / yo he hecho / un castillo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
254) M2: ¿otro castillo? / o sea que el arenero estaba hoy lleno de castillos / hala hala / qué pena no haberlo visto / y y el castillo / el castillo que has construido tú / ¿quiénes vivían dentro de tu castillo?	Dep.	F	R E D	Hetero-reformulación interrogativa, aporta información complementaria y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
255) Santi: eh / eh el rey / que era yo	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
256) M2: ah tú eres el rey / anda qué bien / ¿y quién más?	Dep.	F	R D	Expresión de comprensión, hetero-reformulación asertiva, aporta valoración y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
257) Santi: y la reina	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa

258)	M2: ¿y la reina / quién era?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
259)	Santi: no / las damas	Dep.	R	E	Aporta información opuesta de forma parcialmente eficaz (genera poca claridad) y adecuada	Participa
260)	M2: ah las damas / ¿quiénes eran las damas / hijo / de tu castillo?	Dep.	F	R D	Expresa comprensión y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
261)	Santi: eh / eeh / no eran / eran / eran las que se quedaban / en el castillo	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz y adecuada	Participa
262)	M2: aaah / o sea que en tu castillo las damas estaban dentro / y tú eras el rey / que eras el que salías / ¿eh? / y el rey / y tú / como rey del castillo / ¿qué cosas hacías / cuando salías por ahí?	Dep.	F	R D	Expresa comprensión, aporta información conclusiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
263)	Santi: eh eh eh / eh / eh con mis prismáticos / veía / al dragón / y al / y a / y a los / soldados / y / y los / y sacaba / la / el / la espada / y los mataba	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
264)	M2: °(bueno)° / o sea que eras un rey muy poderoso / y / ¿tenías soldados / o no tenías soldados?	Dep.	F	R D	Expresa admiración, aporta información conclusiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
265)	Santi: no	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
266)	M2: tú solo contra el mundo // pues ya eras poderoso / ¿eh?	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva, pregunta didáctica cerrada	Ofrece modelo de discurso y solicita confirmación



267)	Santi: y y y yo vi / y vi / y vi / y y / y vivíamos en un castillo / de oro	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
268)	M2: ¿de oro?	Dep.	F	D	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
269)	Santi: sí / era todo oro	Dep.	F	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y adecuada	Participa
270)	M2: ¿todo todo?	Dep.	F	D	Hetero-reformulación interrogativa	Solicita confirmación
271)	Santi: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
272)	M2: y las puertas / cómo eran / ¿también de oro?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
273)	Santi: sí	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
274)	M2: ¿y los cristales? / ¿tenían cristales o no?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Promueve intervención pautada
275)	Santi: y los coches	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (cohesión) y parcialmente adecuada (pertinencia)	Participa
276)	M2: ¿y coches también había? / o sea que en tiempos de tu castillo / y de tu caballero / había coches ya / que eran / ¿como los de ahora / nuestros?	Dep.	F	R D	Hetero-reformulación interrogativa, aportación de información conclusiva y pregunta cerrada	Acepta intervención y promueve su continuidad
277)	Santi: mmm / no / eran los / de	Dep.	R	E	Inicia respuesta [eficaz y adecuada]	Participa
278)	Luis: ((se frota un ojo)) Luisa	Inc.	I	E	Designa de forma eficaz y adecuada	Solicita intervenir

279) M2: ((a Luis)) no te rasques cariño / ven / ya ya pasó / tranquilo / limpia eso ven / ven / cierras un poquitín los ojines / y se te pasa cierras un poquitín / no no no / hala / ((a Santi)) y y ¿cómo eran? a ver / ¿cómo eran los coches?	Inc. Dep.	R F	E D	Ordena y auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
280) Santi: eh eh / eran / rojos y azules y plateados	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
281) M2: qué bonitos / qué bonitos / muy bien / y te lo has pasado / de maravilla ¿no?	Dep.	F	R	Aporta valoración y realiza pregunta cerrada	Solicita confirmación
282) Santi: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
283) M2: oye y	Dep.	F	D	Inicia pregunta	Promueve intervención pautada
284) Santi: y había un caminito / y y después / eh eh / no eh / no se montaban en los coches / se montaban en en / en un avión	Dep.	R	E	Continúa aportando información complementaria	Participa por iniciativa propia
285) M2: jo / es que entonces / era / era / una mezcla / de de castillos / y de cosas bueno/ terrible ¿eh? (...)	Dep.	F	E	Expresa admiración	Acepta y cierra intervención

Transcripción del intercambio 10 [Maestra – Eva]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	Desempeño comunicativo	Función didáctica
286) M2: (..) a ver Evuca / ¿y tú? / cuéntanos lo que has hecho tú	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
287) Eva: nosotros / Santi y yo / hicimos / ta también un / eh / un / una / una sopa para / el rey	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
288) M2: ah / ¿y con qué fabricasteis la sopa?	Dep.	F	R D	Expresión de comprensión y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
289) Eva: la / la sopa la fabricamos / con / jabón	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
290) M2: ¿con jabón? / ¿de dónde sacasteis el jabón?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
291) Eva: le sacamos de la ballena	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz (coherencia) y adecuada	Participa
292) M2: ¿de la ballena?	Dep.	F	R	Hetero-repetición interrogativa	Solicita confirmación
293) Santi: de la bañera	Dep.	R	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
294) M2: ah de la bañera / de ésta	Dep.	F	R	Expresa comprensión, hetero-repetición asertiva y pregunta cerrada	Solicita confirmación
295) Eva: de la bañ / ballena / ballena	Dep.	F	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve comprensión

296)	M2: ah / de la ballena / de la ballena / del / de ese / animal tan grande / que vive en el mar	Dep.	F	R	Expresión de acuerdo y hetero-reformulación asertiva	Promueve comprensión y solicita confirmación
297)	Eva: ((asiente con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
298)	Beatriz: no / de la bañera	Dep.	I	E	Niega información precedente y aporta información opuesta	Participa por iniciativa propia y promueve comprensión
299)	M2: / ah	Dep.	F	E	Expresa comprensión	Acepta intervención
300)	Eva: / que se lo había tragado	Dep.	R	E	Continúa su respuesta de forma no eficaz (coherencia) y parcialmente adecuada (interrumpe)	Participa por iniciativa propia
301)	Germán: ballena no / de la bañera	Dep.	F	E	Aporta información correctiva de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
302)	Eva: y se la / XXX XXX / que las echas	Dep.	R	E	Continúa su respuesta de forma no eficaz (coherencia) y no adecuada (interrumpe)	Participa por iniciativa propia
303)	M2: pero / oye / pero vamos a ver Eva / vamos a ver / que yo me entere / una sopa / con jabón / ¿para qué la ibais a hacer?	Dep.	F	D	Pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve reflexión e intervención pautada
304)	Eva: para	Dep.	R	E	Inicia respuesta no eficaz (incompleta) y adecuada	Participa
305)	M2: ¿para quién? porque / yo las sopas que como no tienen jabón / y vamos si en alguna tiene jabón / no me la como / porque no / grrr / pica	Dep.	F	D	Auto-reformulación interrogativa y aportación de información complementaria	Promueve intervención pautada y promueve comprensión
306)	David: sí pica	Dep.	I	E	Aporta información corroborativa de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
307)	M2: a ver / ¿para quién / estabais fabricando esa sopa?	Dep.	F	D	Auto-reformulación de la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada

308)	Eva: el rey / es que al rey / le gusta / el jabón	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (coherencia) y adecuada	Participa
309)	M2: aaah	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
310)	Eva: era jabonero	Dep.	R	E	Aporta información conclusiva de forma parcialmente eficaz (*corrección léxica) y adecuada	Participa por iniciativa propia
311)	M2: un rey jabonero	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
312)	Eva: y le gustaba la sopa / con jabón / y echamos esas / hierbas / que las encontramos / nosotros / Santi y yo nos / metimos debajo del agua a bucear / y cuando / vino la ballena / grande / que abrió la boca / para comernos / Santi y yo / digo / vamos corre / a entrar / y y Santi se que / se quedó atrás / y y dije / vamos corre Santi / que yo ya estoy / dentro / cerró la boca y nosotros / fuimos / a la cola de la ballena / que tiene	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (exceso de información) y adecuada	Participa por iniciativa propia y promueve comprensión
313)	M2: o sea / parecido a lo que le pasó a Pinocho	Dep.	F	R	Aporta información conclusiva	Acepta intervención y promueve comprensión
314)	Eva: y en / y entonces	Dep.	F	E	Continúa aportación de información complementaria de forma no eficaz (cantidad) y no adecuada (no atiende movimiento M2)	Participa por iniciativa propia
315)	M2: muy parecido / ¿no?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada	Solicita confirmación
316)	Pedro M: no / XXX	Dep.	R	E	Respuesta parcialmente eficaz (inaudible) y no adecuada (no respeta turno)	Participa por iniciativa propia

317) Eva: ganó con el / con el tiempo / lo que nos decía Luisa / XXX XXX	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma no eficaz (coherencia) ni adecuada (turno, pertinencia)	Participa por iniciativa propia
318) Santi: y después llovía / y cayó un un un / y cayó un chaparrón	Dep.	I	E	Aporta información complementaria de forma parcialmente eficaz (coherencia) y no adecuada (pertinencia)	Participa por iniciativa propia
319) Eva: y y y / todo / yy / y el rey / le tiró la sopa al gato	Dep.	F	E	Continúa aportando información complementaria de forma no eficaz (coherencia) ni adecuada (turno, pertinencia)	Participa por iniciativa propia
320) M2: °(aaah / bueno)°	Dep.	F	R	Expresa comprensión	Acepta intervención
321) Eva: y el gato / le dijo / gato / quédate quieto porque si no / te pego un garrotazo	Dep.	F	E	Continúa aportando información complementaria de forma no eficaz (coherencia) ni adecuada (turno, pertinencia)	Participa por iniciativa propia
322) M2: bueno bueno bueno / muy bien muy bien / os lo habéis pasado chupi ¿eh? / a ver Patricia / bueno bueno / a ver / tú a qué has jugado	Dep.	F	R	Aporta valoración	Acepta y cierra intercambio
323) Eva: y / y muy / y era / muy divertido porque	Dep.	F	E	Continúa aportando información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (turno, pertinencia)	Participa por iniciativa propia
324) M2: no / ya lo veo ya	Dep.	F	E	Expresa acuerdo (irónico)	Promueve cierre de la intervención
325) Eva: estaban todos / todos	Dep.	F	E	Continúa aportando información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (turno, pertinencia)	Participa por iniciativa propia

326)	Santi: toda la familia	Dep.	F	E	Aporta información complementaria de forma eficaz y adecuada	Participa por iniciativa propia
327)	M2: toda la familia	Dep.	F	R	Hetero-repetición asertiva	Acepta intervención
328)	Eva: Lucía / Pedro / Elena / y / y ya / ya nadie / ya nadie / más	Dep.	F	E	Continúa aportando información complementaria de forma eficaz y parcialmente adecuada (turno, pertinencia)	Participa por iniciativa propia
329)	M2: o sea que os lo habéis pasado	Dep.	F	E	Inicia aportación de información conclusiva	Cierra intercambio
330)	Eva: y Pablo	Dep.	F	E	Continúa aportando información complementaria de forma no eficaz (coherencia) ni adecuada (interrumpe)	Participa por iniciativa propia
331)	M2: de maravilla / no me extraña que / que tuvierais ganas de salir al patio a jugar / porque desde luego las historias que tenéis en la cabeza (...)	Dep.	F	E	Continúa aportación de información conclusiva	Cierra intercambio

Transcripción del intercambio 12 [Maestra - Patricia]	Intercambio	Movimiento	Prospectividad	<u>Desempeño comunicativo</u>	<u>Función didáctica</u>
332) M2: (...) a ver Patricia / a ver cuéntanos / a qué has jugado / Eva / ya has contado / ahora deja a Patricia / que la toca a ella	Nuc.	I	D	Pregunta focalizada	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas y promueve intervención pautada

333)	Patricia: he jugado a dar pasos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
334)	M2: ¿a dar pasos? / ¿y cómo se juega a eso de dar pasos?	Dep.	F	R D	Hetero-repetición interrogativa y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su continuidad
335)	Patricia: con / andando / con esos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y parcialmente adecuada (contexto)	Participa
336)	M2: ¿y todos los pasos son iguales / o son diferentes?	Dep.	F	D	Pregunta cerrada en dos opciones	Promueve intervención pautada
337)	Patricia: iguales	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
338)	M2: iguales / a dar pasos con qué	Dep.	F	D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Acepta intervención y promueve su reelaboración para la mejora del discurso
339)	Patricia: XXX ((inaudible))	Dep.	R	E	Respuesta no eficaz ni adecuada (inaudible)	Participa
340)	M2: XXX ((imita lo que se ha oído)) / si no mueves la boca / no te entiendo nada / así que / ponte de pie / a ver si es que estás ahí encogida	Dep.	F	D	Aporta información metadiscursiva y ordena	Promueve implicación en la actividad y respeto por sus normas
341)	Eva: con zancos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y no adecuada (turnos)	Participa por iniciativa propia
342)	M2: Eva / Patricia sabe hablar muy bien / lo que pasa es que no está moviendo la boca y no la entiendo nada / a ver / a qué has jugado Patricia / quita la mano de la boca / a qué has jugado cariño	Dep.	F	E	Ordena, aporta información metadiscursiva / explicativa y auto-reformula la pregunta focalizada	Promueve intervención pautada
343)	Patricia: a lo de dar pasos	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa



344) M2: a lo de dar pasos / y ¿sabes cómo se llaman esos / botes / con cuerdas? / que lo ha dicho Eva / cómo se llaman	Dep.	F	R D	Hetero-repetición asertiva y pregunta focalizada	Facilita intervención pautada
345) Patricia: ((niega con la cabeza))	Dep.	R	E	Respuesta eficaz y adecuada	Participa
346) Eva: zancos	Dep.	R	E	Aporta información complementaria de forma eficaz pero no adecuada (turno)	Participa por iniciativa propia
347) M2: zancos / pues mañana seguimos contando / con zancos / ahora el que tenga chaqueta que vaya a por ella	Dep.	F	E	Hetero-repetición asertiva y orden	Cierra intercambio

## ANÁLISIS DE LA SECUENCIA 2:

### Aspectos organizativos:

Gestión de los turnos de palabra: la maestra gestiona el discurso de forma radial. No admite o ignora intervenciones fuera de turno (173 – 178; 198 – 199; 204; 220; 223; 233 – 234; 236; 244; 247; 251 – 252; 306; 316; 341 – 342). Puntualmente admite alguna intervención fuera de turno porque es pertinente (225 – 226; 298; 301; 326; 346 - 347) o necesaria (278 – 279).

Control del grupo: es resultante.

Presencia constante de la maestra como gestora: la maestra está constantemente guiando el desarrollo del discurso. Además, la voluntad de guardar los turnos impide la gestión o la promoción de la interacción directa entre los iguales.

### Aspectos comunicativos:

La lengua oral como objeto de enseñanza y aprendizaje: la lengua oral se objetiva explícitamente, pero se mantiene en una dimensión extensiva. Los niños deben relatar a qué han jugado.

La pauta viene impuesta por la maestra.

Grado de ajuste del discurso infantil al modelo adulto: se respeta la imaginación y el carácter experimental del discurso infantil (176; 205; 221 – 222; 275 – 281; 285; 303 – 313; 321 - 322) pero exige una cierta verosimilitud relacionada con la coherencia del relato (232; 305; 313).

**Aspectos de intervención en la acción:**

Suministro de modelos de discurso: no ofrece un modelo previo de discurso, pero sí enriquece con modelos posibles las intervenciones infantiles (238; 264; 266).

La mediación: se dirige a la experimentación, puesto que se espera que los niños que toman la palabra se enfrenten al reto de expresarse en público, y no se facilita excesivamente el trabajo, ya que no se conoce de antemano lo que contarán (. Por esto, hay más promoción abierta de la continuidad (157; 159; 161; 165; 167; 171; 195; 209; 224 – 226; 236; 249; 252; 254; 256; 258; 260; 262; 264; 286; 288; 290; 303; 307; 334; que facilitación (169; 201; 205; 213; 219; 228; 240; 336), y ésta puede provocar acomodaciones por parte de de los niños (205 - 206).

La maestra se muestra como oyente cualificada, en la medida en que contextualiza los relatos de los niños para su comprensión (217; 266; 296; 305; 313), o promueve reflexión o reelaboración (183; 303; 338; 344. Hay un caso de corrección formal (237 – 238).