





Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias sociales
Doctorado en Educación

Oralidad y escritura compartida en la alfabetización inicial
Estudio en un contexto multilingüe

Doctoranda

Giovanna Otin Pecchio

Directoras

Dra. Cristina Escobar Urmeneta (UAB)

Dra. Ana Teberosky Coronado (UB)

Septiembre 2018

A mi familia, por haberme esperado
A Ana y Cristina, por haber compartido

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis doctoral ha podido ser realizada gracias a una excedencia del trabajo que me ha sido concedida por el *Ministero della Istruzione Università e Ricerca* italiano. Durante los años en los cuales he trabajado a la investigación y a la redacción de este informe he tenido el privilegio de poder conyugar mi experiencia de maestra de escuela infantil con la observación de la práctica educativa y la reflexión sobre ella.

Mi agradecimiento va a mis directoras de tesis que me han acompañado y sostenido en este largo camino. A la doctora Ana Teberosky por su generosidad profesional y humana: gracias por haber creído en este proyecto, también en los momentos más difíciles, por haber querido compartir sus grandes conocimientos conmigo, por haberme enseñado tanto. A la doctora Cristina Escobar Urmeneta por su disponibilidad a colaborar y a confrontarse: gracias por sus aportaciones siempre acertadas y perspicaces que han contribuido de manera fundamental a estructurar este trabajo y a colocar en una perspectiva amplia los fenómenos observados.

Gracias a los niños de primero de Primaria (año escolar 2010-2011) de la Escuela italiana de Barcelona que han participado a esta investigación, a sus familias, a la dirección del Centro y a los maestros que han aceptado cooperar.

Gracias a Mirella, Martina, Elena, Chiara y Gabriele por haberme dado las llaves de sus casas para que yo pudiera trabajar tranquila y por haberme sostenido cuando “perdía el hilo”. A las colegas que me han sustituido al trabajo. A Sandra por la traducción del primer capítulo. A Natasha, Paola, Carla, Laura y Nico por sus sugerencias y por haberme ayudado en la parte gráfica

En fin, gracias a mi familia que me ha esperado mientras yo terminaba la tesis: a Pascual que ha aguantado mis ausencias, a Nico que es el origen de mis preguntas sobre el lenguaje y las lenguas, a Carlo que me da alegría, a mi madre Gina que me ha enseñado a no rendirme.

ÍNDICE

RESUMEN.....	11
PRESENTACIÓN.....	13
CAPÍTULO 1. LA INTERACCIÓN ENTRE DESARROLLO DE LA ORALIDAD Y ENCUENTRO CON LO ESCRITO.....	15
Introducción.....	15
1.1. Lenguaje e interacción: relaciones y uso.....	15
1.2. El papel de la interacción en el desarrollo del lenguaje infantil.....	18
1.2.1. Comprender y producir lenguaje.....	20
1.3. La interacción entre pares.....	23
1.3.1. Interacción en las narraciones: estructuras participativas y construcción del significado.....	24
1.3.2. Interacción durante el aprendizaje en contextos multilingües.....	26
1.4. El desarrollo de la oralidad en el encuentro con la escritura y los textos.....	27
1.5. Relaciones entre lengua oral y lengua escrita.....	28
1.5.1. Continuidad.....	31
1.5.2. (Dis)continuidad.....	33
CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA ESCRITURA Y DE LA NARRACIÓN.....	37
Introducción.....	37
2.1. El proceso de aprendizaje de lo escrito desde la perspectiva constructivista.....	37
2.1.1. Las hipótesis de los niños.....	39
2.2. Unidades de lo escrito y de lo oral.....	40
2.2.1. La unidad palabra gráfica/palabra oral.....	40
2.2.2. La unidad grafema/fonema.....	42
2.3. ¿Qué se enseña antes? Las posiciones de la tradición escolar.....	44
2.3.1. Una visión aditiva.....	44
2.3.2. Una perspectiva integrada.....	46
2.4. La oralidad en la lectura a voz alta: unidades enunciativas y prosódicas.....	48
2.5. Escribir en voz alta.....	49
2.5.1. El metalenguaje.....	50
2.6. La re-escritura.....	52
2.6.1. La re-escritura colaborativa entre pares.....	55
2.6.2. ¿Por qué la narración en la alfabetización inicial?.....	57
2.6.2.1. El texto narrativo: aspectos estructurales y gramática de la historia.....	58

2.6.2.2. Aspectos lingüísticos: referencia, modalización y discurso referido en el texto	59
2.6.2.3. Aspectos socio-cognitivos en la narración de personajes	61
2.6.3. Unidades textuales y gráficas.....	62
CAPÍTULO 3. APRENDICES EN CONTEXTOS MULTILINGÜE.....	65
Introducción	65
3.1. El multilingüismo en el aula	65
3.1.1. Contexto multilingüe.....	66
3.1.2. Las competencias del alumno plurilingüe al principio de la alfabetización.....	68
3.2. Cuestiones sobre multilingüismo y alfabetización.....	71
3.3. Diferenciar, comparar	73
3.3.1. Procedimientos de generalización, diferenciación y <i>priming</i>	75
3.4. Desarrollo narrativo en contextos multilingües	78
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	81
Introducción	81
4.1. Origen de nuestra investigación.....	81
4.2. Objetivos generales de la investigación y principales supuestos teóricos	82
4.3. Cuatro análisis: objetivos específicos y preguntas.....	84
4.3.1. Sobre los contenidos y los propósitos en el discurso compartido.....	84
4.3.2. Sobre los recursos discursivos	85
4.3.3. Sobre la escritura compartida: unidades del texto y roles en la participación en la tarea	86
4.3.4. Sobre la construcción del texto	87
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA	89
Introducción	89
5.1. Los enfoques metodológicos.....	89
5.1.1. La investigación basada en el diseño	89
5.1.2. La generación de categorías y la perspectiva <i>data driven</i>	91
5.2. El contexto de la investigación	93
5.2.1. Uso de las lenguas, currículo y prácticas para el aprendizaje de lo escrito.....	94
5.3. Los participantes	96
5.3.1. Protección de datos	99
5.4. El texto fuente para la re-escritura	99
5.5. La recogida de datos: el protocolo de la tarea.....	101
5.6. El corpus	103
5.6.1. Tratamiento de los datos	103

5.6.2. Análisis de los datos	106
5.6.2.1. La puesta en configuración de los textos	109
CAPÍTULO 6. LOS CONTENIDOS Y LOS PROPÓSITOS EN EL DISCURSO DE LOS NIÑOS	111
Introducción	111
6.1. Contenidos y propósitos: procedimientos de análisis	112
6.2. Resultados.....	113
6.2.1. Sistema de categorización: perspectiva general.....	113
6.2.2. Análisis de categorías	116
6.2.3. Recapitulación	155
CAPÍTULO 7. LOS RECURSOS DISCURSIVOS.....	159
Introducción	159
7.1. Acciones discursivas: procedimientos de análisis	159
7.2. Resultados.....	161
7.2.1. Recapitulación	176
7.3. El metalenguaje: procedimientos de análisis	176
7.4. Resultados.....	179
7.4.1. Recapitulación	185
CAPÍTULO 8 LA ESCRITURA COMPARTIDA: UNIDADES DEL TEXTO Y ROLES EN LA PARTICIPACIÓN EN LA TAREA.....	187
Introducción	187
8.1. La alternancia en la escritura en las parejas: procedimientos de análisis	188
8.2. Resultados.....	191
8.2.1. Recapitulación	221
8.3. Los roles de los participantes en la tarea: procedimientos de análisis	222
8.4. Resultados.....	224
8.4.1. Recapitulación	230
CAPÍTULO 9. LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO.....	231
Introducción	231
9.1. La construcción del texto: procedimientos de análisis	232
9.2. Resultados.....	233
9.2.1. Recapitulación	257
CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	259

Introducción	259
10.1. Discusión sobre los contenidos temáticos y propósitos en el discurso compartido	260
10.2. Discusión sobre los recursos discursivos	262
10.2.1. Las acciones discursivas	262
10.2.2. El metalenguaje.....	264
10.3. Discusión sobre la escritura compartida: unidades del texto y roles en la participación a la tarea.....	265
10.3.1. Unidades del texto.....	265
10.3.2. Los roles de los participantes en la tarea.....	267
10.4. Discusión sobre la construcción del texto.....	268
10.5. Algunas reflexiones	271
10.5.1. El texto y las actividades alrededor de ello.....	272
10.5.2. Lo que la interacción posibilita en la re-escritura compartida en un contexto multilingüe	273
10.5.3. Unidades lingüísticas e instrumentos para la adquisición.....	274
10.6. Limitaciones, líneas futuras de investigación y recomendaciones didácticas.....	275
REFERENCIAS.....	279
ANEXOS	309
Anexo 1. Textos del cuento	309
Anexo 2. Textos manuscritos de las parejas	313
Anexo 3. Textos de las parejas en version normalizada	321
Anexo 4. Formulario consentimiento padres	327
Anexo 5. Cuestionario para los padres sobre las lenguas del entorno familiar.....	329

RESUMEN

Este estudio investigó las características del discurso oral en torno a la re-escritura de un texto narrativo y la producción conjunta del mismo por parte de seis parejas de alumnos en primero de Primaria en la Escuela Italiana de Barcelona. El contexto social y de enseñanza de esta escuela es multilingüe y los niños tenían competencias individuales variables en las tres lenguas previstas por el currículo de la escuela (italiano, castellano y catalán). Dos de las parejas reescribieron el texto en italiano, dos en castellano y dos en catalán.

La pregunta central que guio la investigación se refería a cómo se puede introducir lo escrito en la alfabetización inicial en un contexto multilingüe como el aquí referenciado. Para tal fin se propuso una tarea de reescritura en parejas de un cuento popular de la literatura infantil (presente en las tres lenguas), a partir de la lectura en voz alta del mismo y de la discusión sobre lo leído, lo dicho y lo escrito.

En el análisis se indagaron los siguientes aspectos: 1) los contenidos temáticos en el discurso de los aprendices y los propósitos que ellos persiguen en sus discusiones 2) los recursos discursivos desplegados, en términos de acciones discursivas y uso del metalenguaje, 3) los criterios para la alternancia en la escritura compartida y la división del trabajo comunicativo entre los miembros de las parejas, y 4) la construcción misma del texto. Nuestra perspectiva, que no era normativa, evitó categorizar los errores de los niños; en cambio pretendió comprender sus representaciones sobre la escritura, el texto y sus unidades.

Los resultados indicaron que el trabajo interactivo entre pares (Blum Kulka y Snow, 2004; Escobar Urmeneta, 2002; 2012; 2014), el primer contacto con lo escrito (Ferreiro, 2002; Olson, 2001; Sepúlveda, 2012; Teberosky y Sepúlveda, 2011) y la presencia de más lenguas en el contexto (Hall, Cheng y Carlson, 2006; Swain 2000; 2002) favorecieron el desarrollo de conocimientos y de reflexiones sobre las lenguas y sus escrituras. Ello puso de manifiesto la creatividad infantil tanto en la situación de interacción como en las soluciones que los niños encontraron en los textos.

Palabras clave: oralidad, escritura, alfabetización, multilingüismo, reflexión metalingüística.

ABSTRACT

This study investigated the characteristics of oral discourse generated around the process of re-writing a narrative text and its joint production by six pairs of grade 1 students in the Italian School of Barcelona. The social and educational context of this school is multilingual and the students have a dissimilar degree of individual competences in the three languages provided by the school curriculum (Italian, Spanish and Catalan). Within this particular context, two of the pairs produced their texts in Italian, two in Spanish and two in Catalan.

The overarching question that guided this research was concerned with how writing can be introduced at the early stages of literacy in a multilingual context, such as the examined in this dissertation. With this aim, a pedagogical task of the collective rewriting of a popular story of children's literature well known in the three languages was proposed. This group work task was carried out in pairs and was preceded by the reading out loud of the story and a whole class discussion about what was read, what was said and what was written.

In the analysis the following aspects of the collective writing were investigated: 1) the thematic content in the student-generated discourse and the aims they pursued in their discussions, 2) the discursive resources displayed, in terms of discursive actions and the use of metalanguage, 3) the criteria for turn-taking in the process of collective writing and the division of communicative work between the pair members, and 4) the construction of the text itself. The adopted analytical perspective was not normative-based, that is, the categorization of the children's errors was avoided; instead, the analysis aimed to understand their representations about writing, the text and its constituting units.

The results indicate that the interactive peer work (Blum Kulka y Snow, 2004; Escobar Urmeneta, 2002; 2012; 2014), the students' first contact with writing as essential part of literacy (Ferreiro, 2002, Olson, 2001, Sepúlveda, 2012, Teberosky y Sepúlveda, 2011) and the co-presence of several languages in the context (Hall, Cheng y Carlson, 2006, Swain 2000, 2002) notably favored the development of students' knowledge and reflections on the languages and the diverse linguistic aspects involved in the writing process. This clearly showed children's creativity even at such early stages of schooling, both in their oral interactions and in the solutions that they found in their texts.

Keywords: orality, writing, literacy, multilingualism, metalinguistic reflection.

PRESENTACIÓN

Esta tesis doctoral surgió para responder a un problema educativo real: cómo introducir lo escrito en la alfabetización inicial en un contexto social y de enseñanza multilingüe. Con el objetivo de mejorar nuestra comprensión de los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos de los aprendices, se propuso una tarea innovadora que pudiera responder a la exigencia de favorecer el desarrollo de las competencias escritas y orales de los alumnos en esta situación particular. La tarea preveía la lectura en voz alta de un cuento de la literatura infantil en las tres lenguas del contexto, la reescritura en pareja del mismo y la discusión sobre lo leído y lo escrito. A través de ella se intentó promover una gran variedad de actividades entre oralidad y escritura: argumentar, citar, comentar, comparar, denominar, dictar, escribir, explicar, evaluar, formular, leer, re-escribir, reformular, re-leer, reparar, repetir, traducir, entre otras.

El enfoque que se adoptó trataba de integrar perspectivas a través de la discusión de diferentes posiciones teóricas y de la presentación de varios estudios empíricos. En particular, se consideraron las aportaciones del constructivismo sobre el aprendizaje de la lengua escrita, las contribuciones de la lingüística cognitiva acerca del aprendizaje lingüístico y de las posiciones interaccionistas a propósito de las peculiaridades del trabajo entre parejas de pares.

Este informe lo conforman diez capítulos. En los primeros tres se presenta el marco teórico, teniendo en cuenta las condiciones que caracterizan el estudio: a) la situación interactiva b) el contacto con lo escrito c) la presencia de más lenguas en el contexto.

En el primer capítulo se discute la relación que existe entre lenguaje, interacción y aprendizaje, centrando la atención en particular en los cambios que el encuentro con lo escrito y la escritura provoca en el discurso de los aprendices. Se subrayan las características de la interacción entre pares y en contextos multilingües.

En el segundo capítulo se analiza el proceso de aprendizaje inicial de lo escrito y de la narración, examinando las prerrogativas del trabajo a partir de textos de literatura infantil. En función de la descripción del niño que aprende y de cómo se concibe la alfabetización, se comparan las posiciones que ha asumido la escuela respecto a la didáctica de la enseñanza. Se exploran las actividades en torno al texto que están a la base de la tarea que se propone en esta investigación.

En el tercer capítulo se evidencian las competencias de los aprendices en contextos multilingües y se exponen algunas cuestiones relativas a la alfabetización en dichas condiciones. En particular, se examinan los resultados de varios estudios empíricos que

observan cómo los niños tratan de comparar y diferenciar las diversas lenguas que se hablan y se escriben. El tema de la intercomprensión y de la transferencia entre lenguas próximas nos ayuda a indagar si también es posible en el caso de la narración.

En el cuarto capítulo se exponen los objetivos y las preguntas de investigación, a partir de algunas cuestiones salientes que se han discutido en la presentación del marco teórico.

En el quinto capítulo se presentan las opciones metodológicas adoptadas, el contexto de la investigación, los participantes, el texto modelo para la reescritura, el protocolo de la tarea, el tratamiento y análisis de los datos escritos y orales.

En los sucesivos cuatro capítulos se proponen los análisis empíricos, a partir de las transcripciones de las interacciones en las parejas y de los textos producidos colaborativamente. Así, en el sexto capítulo se exponen los resultados del análisis sobre los contenidos temáticos en el discurso de los niños y sobre los propósitos que ellos persiguen en sus discusiones en torno a los problemas que encuentran en la redacción compartida del texto.

En el séptimo capítulo se indagan los recursos discursivos que ponen en acto, es decir, se exploran las acciones discursivas que se evidencian y el uso del metalenguaje.

El octavo capítulo presenta un análisis que deriva de las discusiones de los niños sobre la alternancia en los turnos de escritura y acerca de los roles que ellos asumen en la división del trabajo.

En el noveno capítulo se explora la construcción del texto y el mantenimiento de la coherencia y de la cohesión, examinando los elementos estructurales, discursivos, semánticos y sintácticos que se mantienen en relación al texto modelo.

En el décimo capítulo se discuten los resultados de los precedentes análisis y se replantean algunas temáticas que se han enfrentado a lo largo de este informe y que nos permiten presentar las conclusiones. Finalmente, se exponen las limitaciones de este estudio, las líneas de investigación que se podrían abrir a partir de ello y se proporcionan algunas recomendaciones didácticas.

CAPÍTULO 1. LA INTERACCIÓN ENTRE DESARROLLO DE LA ORALIDAD Y ENCUENTRO CON LO ESCRITO

“La mitad de cada palabra pertenece al otro”

(Bakhtin, 1981, p.293)

Introducción

En este capítulo discutiremos algunas posiciones teóricas respecto a la relación entre lenguaje, interacción y aprendizaje: específicamente, en los primeros dos apartados centraremos nuestra atención en las teorías dialógicas y en el papel constitutivo de la interacción en el desarrollo del lenguaje infantil. En el tercer apartado subrayaremos el valor y las características de la interacción entre pares en la narración y en contextos multilingües. A partir del análisis de los cambios que el encuentro con los textos y la escritura implican en el diálogo entre los participantes, en los últimos dos apartados, defenderemos la continuidad y la discontinuidad entre lengua escrita y lengua oral.

1.1. Lenguaje e interacción: relaciones y uso

En la Lingüística Cognitiva y en la Interaccionista existe hoy en día un amplio consenso acerca de la estrecha relación entre interacción y lenguaje. Actualmente, dentro de esta orientación, la interacción está considerada no sólo como un recurso comunicativo, sino como constitutiva del lenguaje mismo. Esta afirmación ha sido sostenida tanto por estudios que se ocupan del aprendizaje de la primera lengua (Tomasello, 1999; 2003; 2010), como por otros que han profundizado en la adquisición de lenguas extranjeras (Arditty 2003; 2004; Arditty y Vasseur, 1999; Calvet, 2007; García y Sylvan, 2011; Moore y Gajo, 2009; Swain, Brooks y Tocalli-Beller, 2002) y también, en sentido más general, en estudios que han desarrollado la *“teoría dialógica”* (Grossen, 2010; Linell; 2009; 2011; 2012). Dos consideraciones nos permiten explicar las posiciones que sustentan esta afirmación: la primera se refiere a la interpretación del lenguaje, la segunda a la definición de interacción en una perspectiva dialógica.

Según varios lingüistas (Arditty, 2004 y Linell 2011; 2012), el lenguaje puede ser interpretado sustancialmente de dos maneras: a) como un sistema organizado en formas abstractas (sintaxis, fonología, semántica, etc.) o b) como acción, actividad o proceso que forma parte de prácticas situadas.

En la primera interpretación (que se refiere a las posiciones de Saussure, Chomsky, Jakobson), el lenguaje se concibe como un código, una serie de convenciones comunicativas, cuya función es principalmente la de transmitir informaciones: el lenguaje está en la mente de las personas como una forma ya establecida, que se expresa a través de un producto. Si el lenguaje no es primario, sostienen los estudiosos que aceptan esta perspectiva, no es comprensible como puede ser usado por los hablantes, los lectores y los escritores.

La segunda posición, que aquí adoptamos, sostiene en cambio que el fenómeno del lenguaje se desarrolla en el espacio de las relaciones humanas: las prioridades se invierten y la atención se centra sobre la praxis y las acciones, además de que sobre el sistema. En este sentido, el uso es primario en la interacción y en el lenguaje, que surge de la experiencia de la relación con los otros. Por ejemplo, Maturana (1992), sostiene que no obstante es necesario el cerebro para lograr el lenguaje, esto no tiene lugar en la cabeza de las personas, ni consiste en una serie de reglas, sino más bien se hace posible a través de las relaciones con los demás. Para dar cuenta de este proceso dinámico, es significativo que algunos lingüistas hayan preferido usar verbos en lugar de nominales: *languaging* (Bastardas, 2003; Swain, 1985), *lenguajear* (Maturana y Varela, 1984) o *lenguar* (Bastardas, 2013).¹

El énfasis puesto sobre las relaciones y el uso no es nuevo, y es común a distintos ámbitos y campos de investigación. En particular, restringiendo nuestro interés a los temas del estudio que presentamos, emergen posiciones convergentes a este propósito.

En el campo del aprendizaje de la primera lengua, en una perspectiva constructivista y de uso pragmático del lenguaje en su función comunicativa, la interacción es vista como la fuerza motriz del aprendizaje de la lengua y como la motivación para la adquisición de los componentes estructurales del vocabulario y de la gramática en el niño (Clark, 1993; Tomasello, 2003). Tomasello (1999) afirma que el lenguaje, en cuanto objeto cultural y simbólico, contiene en sí la noción de interacción: no puede ser aprendido mirando con qué propósito ha sido creado, ni desde otras personas, sino sólo *a través* de la interacción *con* los demás, observando el uso comunicativo que hacen de él en las distintas circunstancias.

De la misma manera, en los estudios que se han ocupado de la enseñanza de lenguas extranjeras, del contacto de lenguas en el aula y de las competencias plurilingües de los alumnos, se han concebido los aprendizajes como actividades sociales (Nussbaum, Escobar Urmeneta y Unamuno, 2006). En estos estudios se ha postulado que la interacción social es

¹ Estos autores están citados en Teberosky y Jarque, 2016 y en Selfa Sastre y de Dios Villanueva Roa, 2015.

el contexto y el motivo de la adquisición de las lenguas (Lantof, 2000) o, según una visión interactivista más “radical”, la causa desencadenante de procesos cognitivos situados, creados y compartidos entre los participantes (Arditty y Vasseur, 1999; Pekarek-Doehler, 2000). El uso y las relaciones entre los hablantes son fundamentales, según Calvet (2006). “*Languages exist only in and through their speakers, and they are reinvented, renewed and transformed in every interaction, each time that we speak*” (p. 7).

Una posición más matizada es adoptada por Langaker (2013), que sostiene que ni los significados están sólo en la mente de las personas, ni las mentes de las personas están vacías de significado cuando interactúan. “*In talking we conceptualize not only what we are talking about, but also the context in all its dimensions, including our assessment of knowledge and intentions of our interlocutor*”... “*but empty heads, cannot talk, interact or negotiate meanings*” (p. 29). Adoptando esta perspectiva el autor reivindica el rol de las conceptualizaciones de los hablantes en el discurso y afirma que las posiciones interactivistas y las cognitivistas no son incompatibles: por un lado se deben considerar las distintas circunstancias que permiten la creación de sentido en una interacción, y por el otro la experiencia mental actual de los participantes a dicha interacción.

De la misma manera, también la noción de interacción puede ser definida según dos perspectivas diferentes (Grossen, 2010; Marková, 1997): a) como la relación entre dos o más entidades que se influyen mutuamente o b) según una concepción dialógica.

En el primer caso, la interacción (“*interacción factorial*”, según la denominación de Marková, 1997) se considera como una cadena de acciones y reacciones o como una cadena de estímulos y respuestas entre un sujeto y su ambiente, y es el resultado de la suma de acciones individuales. El contexto en esta perspectiva se ve como externo al individuo, a su discurso y a su pensamiento.

En cambio en el segundo caso, hay una visión distinta del papel del lenguaje y de las relaciones entre los sujetos y el ambiente: el contexto no es externo, y sus significados no están dados por el código lingüístico, sino que ambos son construidos por los participantes que activamente los interpretan. Sobre esta base en las últimas décadas, Linell (2011) constata un “*cambio dialógico*” en el campo de las ciencias sociales, cambio que presupone un pasaje de una visión monológica a una dialógica en relación a la interacción y al lenguaje.² En lugar de basarse sobre individuos autónomos y sobre la idea que el contexto

² El cuadro teórico dialógico es amplio y está inspirado en la evolución del trabajo de Bakhtin, así como se ha presentado y profundizado en varios estudios y en distintos campos de las ciencias sociales (Billig 1996; François 2005; Marková 2003; Linell 1998, 2005; Salazar Orvig 1999; Wertsch 1991), pero

influencia de manera causal y unidireccional en los individuos, la perspectiva dialógica pone el acento en la *intersubjetividad*, en las relaciones entre individuos y entre estos y el mundo. En particular, la teoría dialógica se describe como una teoría sobre la creación humana de *sentido*, basada en la importancia de las *interacciones* y los *contextos* (Linell, 2005; 2009; 2011).

La unidad analítica de base no es la actividad de individuos autónomos, sino la interacción en su totalidad, que está caracterizada por (de acuerdo con Grossen, 2010 y con Linell, 2011, p.25):

- a) el aspecto dinámico y accional del lenguaje (*languaging*), así como el del pensamiento y la comunicación: la creación activa y situada de sentido deriva del trabajo interactivo;
- b) la interdependencia de los enunciados o de las acciones entre ellos y las distintas actividades comunicativas emprendidas por los interlocutores;
- c) la reciprocidad entre las distintas contribuciones al discurso y la *secuencialidad* que se manifiesta en la creación de sentido;
- d) la oportunidad de ser co-autores producida a través de la interacción directa con el otro y la presencia del discurso del otro en el propio.

En esta perspectiva, la interacción es primaria respecto al lenguaje y al pensamiento que nace del lenguaje. De todos modos, estas posiciones teóricas están soportadas por diversos datos empíricos que demuestran como esto se cumple también a nivel evolutivo.

1.2. El papel de la interacción en el desarrollo del lenguaje infantil

Varios estudios demuestran que los niños interactúan bien antes de empezar a hablar y que pueden sostener, desde los primeros meses de vida, una forma primitiva de diálogo con los adultos que los cuidan (Dockrell y Messer, 1999; McCathren, Warren y Yoder, 1996; Sameroff y Fiese, 2000; Warren, Yoder y Leew, 2002). Estas interacciones han sido descritas como “*conversaciones emergentes*” o “*protoconversaciones*”. Sin embargo, se trata de comportamientos pre-intencionales que no obstante denoten una clara actitud social, no son todavía caracterizados por intersubjetividad (Clark, 2003; Owens, 2012).

La perspectiva de la “*adquisición basada en el uso*” y el “*aprendizaje cultural*” (Akthar y Tomasello, 2000) pone mucho énfasis en la conexión entre lenguaje y

también en el trabajo de Mead (1967), en el de Lewin (1951), y en la *teoría socio-cultural* de Vygotsky. Estos autores están citados en Grossen, 2010.

comprensión de las personas como agentes intencionales: intencionalidad e intersubjetividad serían los presupuestos para el desarrollo del lenguaje, que sin embargo surgiría del desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

En la literatura especializada, ha sido ampliamente documentado que el aprendizaje que parece central para la aparición del lenguaje verbal es la consecución de la atención compartida con el adulto hacia un objeto o una situación externa (Moore y Duhan, 1995). El factor que luego aparece determinante para su desarrollo es la comprensión por parte del niño que los otros, al igual que él, son seres intencionales: cuando el niño escucha una palabra su objetivo no es establecer su significado abstracto, sino comprender qué es lo que el adulto quiere cuando llama su atención hablando (Akhtar y Tomasello, 2000; Tomasello y Rakoczy, 2003).

Sin embargo, para aprender a usar un símbolo comunicativo en manera convencionalmente apropiada, el niño debe poder verse de alguna manera “desde afuera”, como participante en la interacción, o bien debe poder realizar lo que ha sido llamado “*aprendizaje imitativo con inversión de roles*” (Tomasello, 2001), es decir, debe saber dirigir el símbolo al adulto en el mismo modo que el adulto lo ha hecho con él. El resultado de este proceso es un símbolo lingüístico: un recurso comunicativo comprendido intersubjetivamente por ambos lados de la interacción.

En esta perspectiva el desarrollo del lenguaje encuentra sus raíces en la interacción social y en la participación del niño en “*formatos interactivos*” (Bruner, 1983). Si la interacción no tiene lugar, no hay adquisición o hay una adquisición deficitaria. Varias investigaciones muestran, por ejemplo, que los niños que tienen dificultades en el desarrollo de la atención compartida y en la comprensión de los otros como seres que tienen intenciones comunicativas –por ejemplo los niños con desorden en el espectro autístico (ASD *Autistic Spectrum Disorder*)- no logran desarrollar o desarrollan con mucho retraso el lenguaje (Landa, 2007; Kaiser, Roberts y McLeod, 2011).⁴

Por otro lado, el papel central de la interacción es compatible con la teoría socio-cultural de Vygotsky sobre el aprendizaje: los procesos inter-personales preceden a los intra-personales y permiten la interiorización de las funciones psíquicas superiores, llevando a la adquisición de competencias sociales, lingüísticas y cognitivas.

⁴ En la literatura especializada el perfil comunicativo de estos niños se caracteriza por una falta de interés hacia la función social del lenguaje o una falta de motivación social. Dicha dificultad llevaría también a una falta más o menos acentuada en la habilidad de comprender los procesos mentales propios o de los demás. (según la “*Teoría de la mente*”, en Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010).

Por lo tanto, es innegable que para desarrollar el lenguaje el niño necesita participar a interacciones reiteradas y significativas con otros, donde puede escuchar y comprender lo que oye y, a partir de esto, realizar sus propias producciones.

1.2.1. Comprender y producir lenguaje

Es ampliamente compartido que la adquisición conlleva aspectos de comprensión del lenguaje, pero también aspectos de análisis. La comprensión está vinculada a lo que el niño necesita oír (*input*) para producir lenguaje, mientras el análisis ocurriría en su mayor parte durante la producción (*output*).

Los modelos que dan importancia al input se preocupan por explicar la adquisición en función del contexto, de los ejemplos, del discurso dirigido al niño (*children directed speech*). Se trata en general de modelos de aprendizaje de tipo inductivo: el niño aprende porque puede inferir (principios, normas, convenciones) a partir de lo que oye en el ambiente.

Un factor importante del input es la frecuencia con la que se escuchan determinadas palabras, expresiones o conversaciones. Décadas de investigación han demostrado que a una mayor exposición al lenguaje corresponde un crecimiento del vocabulario y el desarrollo de las estructuras morfológicas y sintácticas (según las revisiones de Hart y Risley, 1995 y de Gathercole y Hoff, 2007). La sensibilidad precoz a la forma del input proporcionaría, igualmente, la base para la adquisición de las estructuras relevantes de las distintas lenguas específicas (natural e históricamente constituidas), ya que el orden de las palabras en los enunciados, la recurrencia de determinadas palabras o expresiones es distinta en las diferentes lenguas (en el coreano, Choi, 2006; en el inglés, Gathercole, Thomas y Evans, 2000; en el inglés y castellano, Hohestein, 2001 según la referencia de Aukrust, 2004).

De todos modos, no importa sólo la cantidad de input propuesta, sino también su calidad. La interacción con los adultos en el seno de la familia se ha centrado en el discurso que el adulto realiza cuando se dirige al niño (según estudios sobre la interacción dentro de las familias: Aukrust, 2004; Ely, Berko Gleason, MacGibbon, y Zaretsky 2001; Pontecorvo, Fasulo y Sterponi 2001). Se trata de un tipo de interacción rica de observaciones metadiscursivas, o sea hechas sobre el discurso y la referencia al mensaje que se desea transmitir, y es sostenida y conducida principalmente por el adulto (Taylor, 2012). Por ejemplo, los frecuentes intercambios conversacionales con los adultos y las respuestas adecuadas y atentas a las preguntas y a los comportamientos del niño por parte de los padres han sido relacionados con el aumento del vocabulario y de las estructuras

sintácticas (Bornstein, Tamis-LeMonda, Hahn y Haynes, 2008; Hoff, 2006). También el uso de diferentes tipos de palabras, la variedad y la complejidad de las construcciones sintácticas por parte de los adultos, los intercambios discursivos con distintas personas (no sólo los padres, sino también los hermanos, los amigos, los maestros etc.) han sido puestos en relación con el crecimiento del vocabulario y de la capacidad comunicativa (Hart et al., 1995; Hoff, 2003; Tamis-LeMonda, Baumwell y Cristofaro, 2012).³

Por otro lado, en fases siguiente del desarrollo la variedad y la complejidad del input han sido relacionadas con la consciencia fonológica (Sénéchal, Ouellette, y Rodney, 2006), la comprensión de lo que se ha escuchado (Sénéchal et al., 2006) y con habilidades cognitivas vinculadas a la alfabetización (Marchman y Fernald, 2008).

Así mismo, hablar de experiencias pasadas con el niño o leer juntos un libro es altamente significativo para el desarrollo de las capacidades narrativas, el aumento del léxico y para su futuro éxito escolar (Fivush, Haden y Reese, 2006; McCabe, Boccia, Bennett, Lyman, y Hagen, 2010; Snow, Porche, Tabors y Harris, 2007).

Sin embargo, la adquisición del lenguaje no sucede solamente en función del uso que se hace de él en el ambiente. El niño reelabora lo que escucha y construye su propia producción a partir del input seleccionado, para un objetivo funcional a la producción. Por consiguiente, el niño debe poder realizar algún tipo de trabajo analítico en la adquisición del lenguaje oral, como sostienen Tomasello (1998), Clark (1993) y Elbers (2000). Este trabajo analítico se evidencia en las actividades de extracción de unidades del flujo del habla (para repetir, preguntar, imitar una unidad escuchada) y en las actividades de segmentación de lo oral. Generalmente se ha atribuido el trabajo analítico a lo escrito, pero esto ocurre también en lo oral. En lo escrito, como veremos más adelante, este proceso es muy evidente (como afirma Ferreiro, 2002), así como es evidente en la adquisición de una segunda lengua (como sostiene Swain, 1995; 2000).

Elbers (2000, p. 273), que defiende esta posición como “*output- as- input hypothesis*”, presenta cinco argumentos que justifican y aclaran el trabajo analítico en la producción:

1. durante la producción no es necesario anticipar o intentar adivinar nada, ya que quien habla sabe generalmente lo que quiere decir; al contrario en el input que proviene del otro, el esfuerzo está dirigido a la comprensión del mensaje.⁴

³ Citados por McCabe, Tamis-LeMonda., Bornstein, Cates, Golinkoff, Guerra, y Mendelsohn, 2013.

⁴ Una vez que el mensaje ha sido comprendido, tiende a ser olvidada su forma. En consecuencia, no es posible hacer un análisis del discurso del otro mientras esto ocurre (análisis *on line*), justamente por la evanescencia vinculada a lo oral y si la forma no es memorizada de alguna manera, entonces no puede

2. por lo tanto, durante la producción la atención está centrada sobre la forma, por ejemplo sobre el orden y la elección de las palabras, sobre la morfología o la sintaxis;
3. la producción implica su parte complementaria, es decir la comprensión: al hablar no sólo se vehicula aquello que se quiere decir, sino que también se tiene la posibilidad de escucharse en el acto de producir el mensaje;
4. así durante la producción, los hablantes no sólo son capaces de atender a su propia habla, sino también al habla interna, a la que se pueden apelar para corregirse antes de verbalizar una palabra o un enunciado;
5. por todas estas razones en la producción está implícito un mayor esfuerzo mental y un mayor control, que dan como resultado una mayor retención de la lengua respecto a lo que ocurre en una tarea basada sobre la comprensión.

Sobre una línea similar, en el campo de la adquisición de la segunda lengua (*SLA*, acrónimo de *Second Language Acquisition*), Swain y sus colaboradores han formulado la hipótesis de que un input rico y contextualizado no es suficiente para evitar dudas y dificultades en las producciones orales o escritas de los alumnos en lengua meta. (Swain 1995; 2000; Swain y Lapkin, 1998). Swain (1995) sostiene que el proceso de producción estimula al que aprende a moverse desde estrategias semánticas, prevalentes en la comprensión, hacia estrategias más reflexivas y metalingüísticas, que llevan a un mayor control sobre la forma (*Focus on Form*, Doughty y Long, 2000; 2003; Doughty y Williams, 1998; Long, 1991; Swain, 1995). Afirma que la producción realiza tres principales funciones que permiten de:

1. tomar acto (*noticing*) de la presencia de un problema o dificultad en expresar lo que se quiere decir: los alumnos pueden darse cuenta de la distancia entre lo que *quieren* y lo que *pueden* decir y adquirir consciencia de sus problemas lingüísticos (algo es conocido en modo imperfecto);
2. formular hipótesis y verificarlas, independientemente de su exactitud: los “errores” en la producción pueden decirnos mucho acerca de las hipótesis de quien aprende sobre el uso y las normas de la lengua;
3. desarrollar la reflexión metalingüística: los estudiantes usan la lengua para reflexionar sobre la lengua, que se convierte en el objeto de discusión.

ser analizada (análisis *off-line* , Bowerman,1987, referido por Elbers, 2000. Sobre el uso *on-line* y *off-line* del lenguaje en la alfabetización inicial véase Veldhuis y Kurvers, 2012).

De todos modos, no se pueden considerar el input y el output como dos actividades aisladas, que aquí se han separado sólo por finalidades explicativas. De hecho, el input se convierte en output cuando el niño se apropia del lenguaje, y el output puede convertirse en input cuando el niño analiza su propia producción (como sostiene Elbers, 2000, en la “*output-as- input hypothesis*”) y vuelve sobre ella para corregir, repetir y tomar consciencia (como afirma Swain, 2000).

No sólo: como hemos subrayado anteriormente, no se trata de focalizar la atención sobre el individuo aislado y sobre el lenguaje, sino de considerar la interacción en su totalidad, lo que implica prácticas, contextos y significados co-construidos y compartidos con otros hablantes, lectores y escritores.

En nuestra investigación, se trata de una interacción que se desarrolla entre pares alrededor de la re-escritura de un texto narrativo. En los apartados siguientes intentaremos mostrar las características de la interacción en situaciones de narración entre pares y de la interacción en contextos multilingües, para reflexionar luego sobre las formas de interacción que ocurren cuando la lengua oral se desarrolla a partir del encuentro con la lengua escrita y con los textos.

1.3. La interacción entre pares

La investigación ha documentado que el lenguaje se desarrolla principalmente a través de la interacción en tres ámbitos sociales: la familia, la escuela y el grupo de pares. En los dos primeros el proceso de aprendizaje está mediado por los adultos; sin embargo se ha demostrado que los niños pueden aprender de otros niños.

Según Blum-Kulka y Snow (2004) el discurso entre pares (*peer talk*) en edad pre-escolar o en los primeros años de la escuela primaria, es crucial para el desarrollo de la competencia pragmática, y ofrece varias oportunidades de aprendizaje de habilidades ya sea lingüísticas o interactivas. Tales habilidades se adquieren con frecuencia en situaciones de juego simbólico o de rol, de narración o invención de historias, de juegos con el cuerpo y otras actividades sociales.

Esta situación de intercambio entre pares puede ser útil tanto para la adquisición de la lengua oral, como para un aprendizaje más formal, por ejemplo para el desarrollo de lo que ha sido llamada “*alfabetización emergente*”. El término, usado por primera vez por Teale y Sulzby (1986), indica todas las habilidades, conocimientos y actitudes que se supone son los precursores evolutivos de la lectura y la escritura, así como todas las situaciones y los ambientes que sostienen este tipo de desarrollo. Distintos autores coinciden en afirmar que

se trata de una fase importante en el desarrollo del lenguaje, que se consolida no sólo durante las prácticas literarias compartidas con adultos (leer un libro juntos, observar a los demás que leen o escriben, etc.), sino también y con frecuencia a través de las interacciones entre pares (Cassel, 2004; Shiel, Cregan, Mcgough, y Archer, 2012; Teale y Sulzby, 1986). En particular, centrando la atención en el tema que nos interesa, la producción de narraciones construidas en modo colaborativo entre pares ha demostrado ser una situación favorable al desarrollo de las competencias previas al aprendizaje de la escritura y a la adquisición del lenguaje que se privilegia en la escuela.

1.3.1. Interacción en las narraciones: estructuras participativas y construcción del significado

La interacción entre pares difiere sustancialmente de aquella entre adulto y niño: si en la primera hay asimetría en lo que se refiere a conocimientos, habilidades y estatus, en la segunda la estructura más igualitaria lleva a una distribución más simétrica de las contribuciones de cada participante al discurso (Akrust, 2004).

Este formato de participación ha sido ampliamente estudiado, desde una perspectiva psicolingüística y sociolingüística (Nelson, 1996; 2007), en la producción en edad pre-escolar y al principio de la escolaridad primaria de narraciones (historias o hechos narrados) espontáneas o no. A diferencia de lo que ocurre en situaciones de interacción entre adulto y niño, donde el adulto utiliza estrategias de apoyo para ayudar al niño a organizar la sucesión temporal o causal de los eventos y a producir evaluaciones sobre lo que se ha narrado, en la interacción entre pares se manifiestan formas de colaboración distintas (Preece, 1987; Hayes y Casey, 2002 referidos por Alam y Rosemberg, 2015; Küntay y Senay, 2003; Nicolopoulou, 2008a).

Se ha demostrado que el análisis de las estructuras participativas tiene relevancia para la comprensión de las producciones narrativas. Partiendo de conceptos desarrollados por el Análisis de la Conversación (Goodwin y Heritage, 1990; Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974; Sindell y Stivers, 2013; Tusón, 1995), varias investigaciones han analizado los procesos a través de los cuales los niños construyen de forma compartida el significado en situaciones de interacción (Alam y Rosebemberg, 2015; Küntay y Senay, 2003; Nicolopoulou, 2008a; Preece, 1992; Wang y Cassel, 2003).

Es sabido que el Análisis de la Conversación concibe la conversación como un discurso organizado a partir de la alternancia de turnos: la sucesión de los turnos no es aleatoria, sino que se estructura a partir de la conformación de una secuencia (Tusón 1995).

En la conversación cada participante analiza las acciones (discursivas o no) del otro, para poder producir acciones que respondan a aquellas realizadas anteriormente, y que a su vez hagan posibles nuevas acciones (Goodwin y Heritage, 1990; Kerbrat-Orecchioni, 1995; Korolija y Linell, 1996).

A pesar de que la conversación se piensa a menudo en oposición a la narración, es frecuente que dentro de la conversación se desarrollan narraciones provocadas por el discurso y por la intervención anterior. En este sentido, las narraciones pueden ser comprendidas como eventos discursivos construidos dinámicamente. Por ejemplo, estudios conducidos sobre adultos sugieren que la narración de un evento, propuesto por un participante, invita implícitamente a los otros participantes a producir historias que mantengan una relación con el primer evento (“*round of stories*”, en palabras de Küntay y Senay, 2003). También entre niños de edad pre-escolar se ha observado que una de las respuestas más comunes a las narraciones de los otros es una historia que contiene algunos elementos similares a la narración anterior: las reacciones de los niños a las narraciones de otros niños incluyen colaboraciones y narraciones independientes, pero relacionadas temáticamente (Küntay y Senay, 2003).

Siguiendo esta misma línea, la estructura de participación puede ser analizada según la sucesión de turnos y las acciones discursivas (o actos de habla) de los participantes. Tales acciones pueden ser categorizadas según su función comunicativa (Wang y Cassel, 2003), y permiten definir los roles de cada uno en la narración. Preece (1992), por ejemplo, ha mostrado que los niños asumen una relación de “*autor/crítico*” durante el desarrollo de la narración y de “*facilitador/colaborador*” cuando deben decidir la trama de la historia, los personajes o algunos detalles de la narración (la *meta-narración*, según Sachs, Goldman y Chaille, 1984). A cada una de estas parejas de roles corresponden determinadas acciones discursivas. Así entre autor y crítico se evidencian acciones como sugerir, corregir, preguntar, responder; mientras entre facilitador y colaborador otras como organizar, dirigir, reconocer/solicitar la contribución del otro. Otros autores han sugerido que los niños pueden asumir alternativamente el rol de “*experto*” o de “*aprendiz*”, aunque las competencias personales sean en principio equivalentes (Blum-Kulka, Huck-Taglicht y Avni 2004) o complementarias (Daiute y Dalton, 1993); otros aún han señalado colaboraciones más o menos conflictivas, cuando los niños intervienen como “*co-autores*”, en la superposición de turnos (Wang y Cassel, 2003) o cuando al contrario separan claramente los roles (uno escribe el otro dicta y hace una revisión de lo escrito, según el estudio de De Guerrero y Villamil, 2000 sobre parejas de aprendices de L2).

Los roles de los participantes en una interacción han sido otras veces examinados según la “*división del trabajo comunicativo*” dentro de unidades conversacionales temáticas (denominadas “*episodios conversacionales*” por Korolija y Linell, 1996): así se han definido los roles considerando el “*iniciador del episodio*”, el “*hablante principal*” y el “*principal destinatario*” (Korolija y Linell, 1996, que retoman las categorías propuestas por Ochs y Taylor, 1992).

Por otra parte, la construcción del significado y la estructuración de la narración son observables a través del trabajo interactivo: la colaboración entre pares al contar historias parece tener un impacto significativo sobre el mantenimiento de la coherencia, de la cohesión y de la referencia, importantes para el acceso a la alfabetización. Preece (1992) refiere que, entre las historias contadas espontáneamente por los niños en edad pre-escolar, aquellas producidas de forma colaborativa tenían mayor coherencia y complejidad que las que estaban producidas individualmente. Este dato concuerda con los resultados de otras investigaciones llevadas a cabo en contextos naturales, que muestran como los niños pueden tener en consideración las contribuciones realizadas por su interlocutor, aportando a su vez propuestas que se integran en modo coherente en la secuencia narrativa (Blum-Kulka, 2005; Küntay y Senay, 2003; Nicolopoulou y Richner, 2004, Rosemberg, Silva y Stein, 2011).

Hall (2000) afirma que el concepto de los otros como audiencia y la apropiación del lenguaje desligado de su contexto inmediato (“*lenguaje descontextualizado*”, que no se refiere sólo al “*aquí y ahora*” de la situación contingente) madura también a través del discurso entre pares, y en particular a través de la narración espontánea de historias o eventos. Cassel (2004) subraya como la interacción verbal entre pares conduce a la consideración de la perspectiva del otro: en la narración colaborativa de historias, la incorporación de nuevas palabras o expresiones por parte del compañero hace que ambos niños aumenten la comprensión de sus propias palabras en el contexto de la historia (Doise, 1990; Rogoff, 1991). Además, la interacción verbal con el compañero empujaría a cada uno a manifestar más claramente sus propias intenciones, y jugaría un rol decisivo en el aprendizaje de habilidades narrativas (Goncü, 1993).

1.3.2. Interacción durante el aprendizaje en contextos multilingües

También en el campo de la adquisición de la segunda lengua, Swain (2000) considera que la construcción de los conocimientos en lengua meta, se potencian a través del “*diálogo colaborativo*” entre los alumnos: las secuencias en las que se negocia la forma o el

significado de lo que se está diciendo, pueden llevar a los alumnos a ir más allá de sus propias competencias individuales, gracias a la interacción con el otro (Swain et al., 2002). El diálogo colaborativo entre pares se demostraría también un instrumento válido para comprender las necesidades de aprendizaje de los alumnos (aquello que la autora llama “*la agenda*” de los alumnos), que explicitan, a través de sus discusiones, los aspectos de la lengua que les resultan problemáticos, o en construcción, ofreciendo a los profesores un instrumento útil para organizar la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Además, sin la presencia directa del maestro, los alumnos parecen más libres de manifestar sus ideas, aún cuando no estén completamente elaboradas, tienen menos miedo a equivocarse y están en grado de planificar conjuntamente el discurso (Nussbaum 1999). En especial, el trabajo en parejas de pares parece ser un potencial dinamizador de los conocimientos y de las reflexiones acerca de la lengua (Escobar Urmeneta, 2004; 2012; 2014).

Análogamente, estudios llevados a cabo en escuelas infantiles y primarias en distintas partes del mundo, sugieren cómo muy a menudo los niños inmigrantes adquieren la nueva lengua casi exclusivamente a través de la exposición en la escuela, y principalmente con los compañeros de clase, sobre todo si la familia no está en condiciones de ofrecer un adecuado apoyo en la lengua que se habla en la sociedad (referido por los estudios de Aukrust, 2004; Thomas y Collier, 2002; Tabors, 1997; Tabors, Aceves, Bartolomé, Páez y Wolf, 2000): se observa, en estas situaciones, la repetición de expresiones o la incorporación de nuevas palabras escuchadas de los pares.

De todos modos, se trata en estos casos de aprendizajes más formales que se desarrollan durante la escolaridad. Para describir mejor esta situación es necesario entonces dar un paso atrás, para examinar los cambios que la entrada en la escuela implica en el desarrollo de la lengua oral y del discurso de los interlocutores acerca de la lengua escrita.

1.4. El desarrollo de la oralidad en el encuentro con la escritura y los textos

Una primera distinción tiene que hacerse entre *oral* (lo que se dice en la conversación hablada más o menos formal) y *oralidad* (*orality* contrapuesto a *literacy*) que se refiere a los procesos del hablar, escuchar y comprender que están en relación y que se pueden modificar en consecuencia del uso de la escritura (Ferreiro, 2002).

Efectivamente, con la entrada a la escuela se agrega un elemento que es determinante en el diálogo entre los participantes: el texto escrito. El contacto con el texto escrito a menudo ha sucedido en situaciones de lectura en voz alta por parte de los padres. Sin

embargo, es con la escolarización normalmente a partir de la escuela infantil, que las interacciones alrededor de la lectura compartida entre adulto y niño pueden constituir una buena ocasión para que el adulto empiece a hablar, además del contenido del cuento, también sobre el texto con comentarios, citas, paráfrasis, explicaciones y uso de metalenguaje.

Junto con el texto se presenta la lengua escrita, que tiene propiedades distintas de la lengua oral. Estas propiedades aíslan y llevan a la consciencia de los hablantes unidades de la lengua como las palabras, los fonemas, las frases que se hacen evidentes sólo con el uso de la escritura (Olson y Oatley, 2014). Los efectos del encuentro con lo escrito provocan un cambio evolutivo en la complejidad del aprendizaje lingüístico, pero no pueden, como argumentaremos más adelante, ser reducidos a una simple cuestión de aprendizaje de una técnica (Ferreiro, 2007a; Portilla, 2016; Teberosky y Jarque, 2016).

¿Cómo se desarrolla el lenguaje y la interacción entre los participantes a partir del contacto con la lengua escrita? ¿Qué cambia, qué se evidencia? ¿Existe continuidad entre la lengua oral y la escrita? ¿Hay una transferencia directa de lo oral a lo escrito por parte de los hablantes?

La respuesta a estas preguntas depende de cómo se consideren las relaciones entre la lengua oral y la escrita. En este trabajo defendemos que hay una relación de continuidad e interdependencia, en lugar de una oposición neta, y que ciertas particularidades atribuidas a la una o a la otra no son siempre tan exclusivas. Sostendremos también (de acuerdo con Linell 2005 y Olson 1996; 2001; 2009) que la escritura puede demostrarse un artefacto idóneo para analizar y volver a pensar el lenguaje.

Para describir este proceso es necesario referirse a las reflexiones acerca de las relaciones entre lo oral y lo escrito y a las consecuencias que tal proceso tiene sobre el aprendizaje.

1.5. Relaciones entre lengua oral y lengua escrita

En el curso de la historia a la lengua oral y a la escrita se les han atribuido a menudo posiciones opuestas y al mismo tiempo contradictorias: por un lado la lengua oral ha sido descrita como errónea, incompleta, sin organización, por el otro ha sido considerada como natural y primigenia respecto a la escritura, que ha representado sólo su transcripción.

Así, Ferreiro (1999) observa que Saussure en el *Curso de lingüística general* había expulsado a la escritura del campo de la lingüística, afirmando que “*la escritura impide ver*

la lengua, no es un vestido, sino un disfraz". De la misma manera Bloomfield había compartido esta perspectiva, sosteniendo que *"la escritura no es lenguaje, sino sólo un modo de registrar el lenguaje a través de signos visibles"* (citados en Ferreiro, 1999, p. 57).

Actualmente, estas descripciones no encuentran consenso entre los estudiosos que se niegan a clasificar una de las dos modalidades (oral o escrita) del lenguaje como primaria o secundaria, y a reducir la escritura a una simple codificación del habla: adhiriendo a una visión de codificación de la lengua, previa a su escritura, no consideramos la importancia que la escritura tiene y ha tenido sobre la sociedad y sobre los individuos (Blanche-Benveniste, 2002; Teberosky, 2016).

En su obra *"The written language bias in linguistic"* (2005), Linell afirma que hay que ser cautos respecto a las posiciones que intentan traducir lo oral en escritura, ya que la escritura es un sistema de representación que no puede preservar todas las variaciones que están presentes en el habla: por ejemplo, no puede preservar la entonación, el énfasis, las modulaciones.

Ferreiro (1997) aclara la diferencia entre la construcción de un código y de un sistema de representación. En la construcción de un sistema de representación, afirma, algunos elementos de lo que se quiere representar se mantienen y otros no, mientras en la codificación se propone un sistema alternativo que transcribe todos los elementos del sistema originario y conserva sus relaciones: pensemos por ejemplo en la transcripción de las letras del alfabeto en el código Morse o en la transcripción de las cifras en el código binario. Al contrario, cuando se construye una representación, ni los elementos ni las relaciones son predeterminados, y de alguna manera han de ser re-creados.

Si la escritura fuera una simple codificación, las unidades de análisis de lo oral deberían encontrarse tal cual en la escritura, y esto no ocurre (Blanche-Benveniste, 1998). No hay una correspondencia biunívoca entre fonemas y grafemas en las distintas escrituras alfabéticas, ya que hay poligrafías para el mismo fonema y polifonías para el mismo grafema. Tampoco la segmentación de la escritura equivale a aquella de lo oral: la palabra gráfica, como serie de caracteres separados por un espacio blanco, se encuentra sólo en la escritura, mientras en el habla la segmentación se da por grupos nominales, (se escribe *"mi abuela"* pero se dice /miabuella/). No sólo: algunas segmentaciones del texto, como el párrafo, existen solamente en la escritura. Las pausas de lo oral no corresponden a la puntuación en la escritura. La unidad "oración" puede ser delimitada sólo en lo escrito por la letra mayúscula y por la puntuación, pero no tiene un equivalente oral en una demarcación de entonación o prosódica (con la excepción de la lectura en voz alta, como indica Blanche-Benveniste, 1998).

Según como se concibe la escritura, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. Si es una codificación del habla se pone en primer plano la discriminación perceptiva y “*se pone entre paréntesis*” el lenguaje: lo que se ha de adquirir es una técnica. Si en cambio es un sistema de representación se trata de entender cómo funciona: el aprendizaje consiste entonces en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento (según Ferreiro, 2007b).

Sin embargo rechazar la perspectiva de codificación del habla en la escritura no quiere decir negar que existan relaciones de interdependencia entre las dos modalidades. En distintos campos de las ciencias sociales se ha buscado definir estas relaciones. Algunos estudios han explorado las características y los usos sociales y cognitivos según la fórmula “oral/letrado”, y han ofrecido una parcial explicación de la transformación de las sociedades tradicionales en sociedades modernas (Ong, 1982): los cambios en los individuos y en la sociedad derivarían de un pasaje de un uso más contextualizado del habla a uno más descontextualizado y monológico de lo escrito. En dichos estudios se ha mostrado como el registro escrito, a través de listas, fichas, archivos o fórmulas, ha jugado un rol importante en el crecimiento del conocimiento y de la organización de la sociedad.

Posteriormente otros estudios han redimensionado este papel, afirmando que la alfabetización lleva a una elaboración y ajuste de estructuras y prácticas pre-existentes, más que a la creación de otras_nuevas (Bernardo, 1995; Scribner y Cole, 1981, citados en Olson, 2001). De la misma manera, se ha notado que las sociedades consideradas letradas son en efecto mucho más orales que las que no poseen la escritura, en el sentido que pueden “*hablar de casi todo con casi todos*” (Spittler, 1998 citato en Olson, 2001, p. 240).

Por otra parte a lo oral y a lo escrito se han sido atribuido características opuestas. La observación y el análisis de lo que ocurre en la práctica del discurso (oral y escrito) nos muestra que tales características no pueden mantenerse siempre totalmente diferenciadas. Lo oral ha sido descrito como dinámico, informal, dialógico, más efímero, menos estructurado y explícito de lo escrito, por la posibilidad de ser acompañado por gestos y entonaciones que refuerzan o contradicen el significado literal; lo escrito al contrario, ha sido definido como permanente, estático, formal, monológico, producido en un tiempo y espacio distintos al que es percibido, más estructurado y explícito de lo oral, ya que falta de un contexto inmediato para ser comprendido.

No obstante, sabemos que existen discursos orales fuertemente estructurados (por ejemplo, las conferencias que muy a menudo se basan en un discurso escrito anteriormente) o textos que conservan trazos de lo hablado (por ejemplo, los textos de escritores

debutantes en los que pueden intercalarse modalidades orales y escritas, a través de la superposición de registros formales o informales, como refiere Pontecorvo, 2002).

De la misma manera, el carácter “*dialógico*” asociado tradicionalmente al habla y a la interacción directa, puede ser atribuido también al texto escrito: se dirige a un interlocutor, el lector, aunque no esté físicamente presente (direccionalidad), se preocupa por anticipar la comprensión de quien lee (responsividad), puede pertenecer a géneros distintos, y contiene a veces en su interior una pluralidad de voces (polifonía)⁵, tal como propone Linell (2011).

En esta perspectiva se ha evidenciado la necesidad de relativizar la dicotomía entre la lengua hablada, referida a prácticas situadas -y por lo tanto a una producción contextual- y la lengua escrita referida a los textos, pensados sólo como productos-(Mondada y Svinhufvud, 2016)

Por estos motivos se ha hablado de un *continuum* entre las dos modalidades, como sugieren varios autores (Briz, Cuenca y Serra, 1997; Chafe, 1982; Tannen, 1982 citados por Briz, 1998). También, desde un punto de vista evolutivo, la lengua escrita mantiene una relación de continuidad con la lengua oral y al mismo tiempo representa una ruptura, un cambio en el proceso.

1.5.1. Continuidad

Halliday (1993) ha descrito el lenguaje como “*un juego de acción y reflexión*”, donde la acción está más vinculada a la lengua hablada y la reflexión a la escrita. Sin embargo, la distinción no puede ser tan neta, ya que los contenidos y las formas de la comunicación escrita pueden encontrarse en un lenguaje oral asociado a lo escrito, que Ong (1982) ha denominado “*oralidad secundaria*”.

A partir de las lecturas compartidas entre adultos y niños, el discurso que se usa para hablar acerca de los textos escritos tiene características similares. En el leer y comentar un texto, los adultos suelen recurrir a preguntas, observaciones, repeticiones, denominaciones, etiquetas, reformulaciones, que alejan al lenguaje de la acción y lo acercan al significado y a la interpretación del texto. El discurso que se desarrolla al hablar sobre los textos constituye un híbrido entre la lengua oral y la escrita, puesto que se trata de un discurso oral

⁵ La polifonía se entiende aquí como uno de los mecanismos de adecuación entre texto y contexto que caracterizan su cohesión y su coherencia pragmática. Se considera la multiplicidad de personas (o voces) físicas (autor y lector reales), textuales (locutor, alocutor y distintos enunciadores) o metatextuales (autor y lector modelo, en Cuenca, 2008).

pero conserva la forma de la expresión escrita, diferente de la forma de la conversación habitual. Este discurso ha sido denominado por distintos autores como “*discurso letrado*” o “*lenguaje letrado*” (Jones, 2003; Watson, 1996). De cualquier modo, es necesario precisar que el discurso letrado, caracterizado por comentarios, referencias, citas, argumentaciones sobre lo que se ha escrito, no puede ser asimilado a la oralidad secundaria descrita por Ong, puesto que esta se refiere a un discurso fuertemente influenciado por lo escrito, que se puede atribuir a individuos y sociedades plenamente alfabetizadas.

A partir de actividades que prevén la lectura en voz alta, los niños pueden utilizar el discurso letrado aún antes de ser lectores y escritores autónomos (como refieren los estudios de Sepúlveda y Teberosky, 2011; Teberosky y Jarque, 2014; Teberosky y Sepúlveda, 2008; 2009). Otros autores han notado que este tipo de discurso tiene características que contribuyen a mejorar las habilidades de los niños de re-contextualizar la información (Gillam, Peña y Miller, 1999), al aumentar la calidad de la narración, que ayuda al oyente a crear un modelo mental de la historia (Segal y Duchan, 1997).

Por otra parte, la lectura en voz alta es el mejor procedimiento al ofrecer el acceso al lenguaje escrito a los niños que no son aún lectores autónomos. Esta modalidad presenta una gran variedad de formas, en cuanto al léxico, a la frecuencia y la diversidad de tipos de construcciones: los libros pueden contener hasta más del 50% de palabras respecto a lo que se escucha en la conversación o en la televisión. (Teberosky y Jarque, 2014). Se ha mostrado, por ejemplo, que las actividades alrededor de los textos influyen en elevar los niveles de conocimiento del vocabulario y la competencia lingüística oral de los niños (como proponen las revisiones sobre el argumento de Dickinson, Griffith, Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2012 o de Mol, Bus y de Jong, 2009). A su vez el aumento del conocimiento lexical favorece el desarrollo fonológico, morfológico, sintáctico y discursivo (Teberosky y Jarque, 2014).

El discurso letrado prevé un uso fuertemente descontextualizado del lenguaje, que el niño puede utilizar precozmente, cuando empieza a interactuar con los demás no sólo para describir y etiquetar la experiencia, sino para hablar acerca de ella.⁶ Las interacciones con un número cada vez mayor de interlocutores le ofrecen la oportunidad de usar el lenguaje para dar una información que está radicada en su propia experiencia, pero que puede ser desconocida al oyente: se trata de hacer comprensible la experiencia para el oyente sólo a través de las palabras, manteniendo las relaciones semánticas entre los enunciados (con uso de conjunciones, elipsis, sinónimos, como refiere Halliday, 1993). En este sentido, el

⁶ Estos diálogos incluyen exploraciones de relaciones lógico-semánticas, cuales las de causa/efecto, hipótesis acerca de comportamientos y sus consecuencias y consideraciones sobre principios abstractos y sentimientos (según Halliday, 1993 y Painter, 1999).

lenguaje descontextualizado ha sido descrito como un lenguaje autónomo, desligado del contexto y de la experiencia física inmediata (Donaldson, 1987), y es considerado necesario para el acceso a la lengua escrita y para la construcción de cualquier tipo de conocimiento (Bernstein, 1990; Bruner, 1996; Cloran, 1999; Halliday, 1993; Hasan, 1996; Painter, 1999; Pellegrini, 2003).

En el desarrollo de este lenguaje, Painter (1999) identifica dos niveles: uno externo en el que se usa el lenguaje para comentar o referir una experiencia vivida (*él me ha contado..., yo le he dicho...*) y uno interno para reflexionar y comprender la experiencia (*yo pienso..., él podría ser..., ella sabe...*). Este segundo nivel, más reflexivo y representacional del lenguaje, está en relación con la primera comprensión por parte del niño del texto escrito, ya que los adultos, al referirse a esto, pueden afirmar *aquí cuenta..., aquí dice...*, lo que lleva a atribuir al texto el papel de un posible interlocutor. Así el uso descontextualizado del lenguaje, cuando se interactúa alrededor de los textos, representa un argumento más para sostener la continuidad evolutiva entre la lengua escrita y la oral.

De la misma manera Olson (2001; Olson y Oatley, 2014) propone que la escritura explota una propiedad distintiva del habla: la citación. La citación es una habilidad lingüística que permite extraer las palabras y las expresiones de su uso conversacional para convertirlas en objeto de atención. Este autor sostiene que lo escrito es como un tipo de citación que persiste en el tiempo y que suspende los aspectos contextuales, deícticos e ilocutorios de la conversación ordinaria. El aprendizaje de la lengua escrita implica pasar de la segunda persona a la tercera, del “*qué quieres decir*” al “*qué quiere decir*” (el texto), e implica una cierta discontinuidad en el modo de pensar el lenguaje.

1.5.2. (Dis)continuidad

Actualmente hay un amplio consenso respecto a la afirmación que no es posible sin la escritura hacer un análisis de la lengua. Para los que no saben escribir es imposible conceptualizar las unidades de la lengua, ni se pueden categorizar los constituyentes de la gramática (Auroux, 1994): es entonces ingenuo pensar, como hacen ciertas propuestas pedagógicas, que un alumno pueda tomar consciencia (en el sentido de *linguistic awareness*) reflexionando directamente sobre las categorías de la lengua hablada (Blanche-Benveniste, 1998).

Para tomar consciencia de la lengua son necesarias algunas operaciones cognitivas complejas. La primera operación necesaria es saber aislar y extraer ciertos elementos del enunciado (escuchado o producido) y poderlos categorizar. Esto implica otra operación

previa: la repetición literal de lo que se ha dicho. Sin embargo, la repetición literal supone un cambio en la manera de ponerse frente al lenguaje, supone pasar del conocimiento como oyente, que presta atención al significado, al conocimiento como lector, que conserva la literalidad a través del análisis que se hace posible por la permanencia de lo escrito. (Teberosky, 1998).

Olson y sus colaboradores (1994; Lee, Torrance y Olson, 2001) afirman que el contacto con la escritura permite la distinción entre lo que el texto *quiere decir* y lo que *dice* literalmente (*to mean/to say*). Se trata de una distinción entre la interpretación y la literalidad, entre la paráfrasis y la citación. Sus estudios muestran que hasta los 6-7 años los niños juzgan como idénticos enunciados como “la señora tiene zapatos rojos” y “la mujer tiene zapatos rojos” o “quiero comer” y “tengo hambre”, porque significan lo mismo. Pero cuando se aprende la lengua escrita, decir lo idéntico significa repetir las palabras exactas, conservar la literalidad, la misma forma, por lo tanto “una señora” o “una mujer” no son idénticos, ni lo son “tengo hambre” y “quiero comer”. La identidad de la forma y la permanencia de las mismas palabras es un aprendizaje ligado a la escritura: en proceso de aprendizaje el niño necesita llegar a esta distinción conceptual entre la estabilidad del texto y la paráfrasis de lo que significa. Por ejemplo, sólo a través de la escritura los niños descubren que hay “*peatón*” y no “*persona*” cuando se cruza la calle sobre la senda peatonal (*senda peatonal/ senda personal*), como habían pronunciado hasta ahora, sin que los adultos les hicieran mucho caso. La escritura afirma que “*peatón*” no está contenido en “*persona*”, a pesar de que quieren decir algo en común. Y aún, algunos estudios han señalado que las personas poco alfabetizadas tienen dificultades en utilizar diferentes palabras para decir lo mismo, al no diferenciar entre lo literal y la interpretación (Olson, 1998; Teberosky, 1992).

Por otra parte, cuando los niños adquieren la escritura, deben pasar del “*saber hacer con el lenguaje*” al “*pensar sobre el lenguaje*”, afirma Ferreiro (2002). “*Al hacerse escritura el lenguaje se convierte en un nuevo tipo de objeto con otras propiedades*” (p. 176). La escritura, aclara, supone nuevas fragmentaciones del habla, distintas de aquellas de la comunicación oral. El hecho mismo que ciertas emisiones sean extraídas del uso inmediato, las convierte en objetos referencialmente opacos, sobre los cuales es posible realizar nuevos análisis: la escritura transforma al lenguaje en un objeto sobre el que reflexionar y hablar. Por ello, Olson (1998) afirma que la escritura es en principio metalingüística, ya que supone una representación del lenguaje, que a su vez puede llevar al uso de un metalenguaje oral para referirse a ella. La consciencia metalingüística, derivada

de la atención hacia la forma del lenguaje, se desarrollaría paralelamente al aprendizaje escrito.

Un ejemplo significativo es ofrecido por las personas que han aprendido a escribir y leer en lenguas diferentes a su lengua materna. El descubrimiento de la versión escrita de la lengua materna es en general bastante dificultoso, ya que las obliga a hacer una reflexión nueva sobre ella, a hacer una segmentación u otras operaciones que no habían afrontado nunca antes, cuando se limitaban a la versión hablada.

En efecto, la reflexión sobre la lengua parece poderse hacer sólo a través de la escritura y no es posible estudiar lo oral a través de lo oral, por problemas de memoria (imposible memorizar largas secuencias de un texto) y de percepción (la mitad es escuchado, la mitad reconstruido e interpretado, como sugerido por Teberosky, 1998).⁷

Por otro lado, en las obras de literatura oral, y sobre todo en aquellas en versos, se preserva la información que quiere ser transmitida, dándole una forma que puede ser recordada más fácilmente: ritmos, regularidades fónicas y simétricas (Rubin, 1995). Tales características se pueden encontrar también en algunos textos de literatura infantil, donde la estructura repetitiva, el uso de frases formularias o de otros medios estilísticos favorecen su memorización: esto hace que, por ejemplo, los niños no tengan dificultades en repetir las mismas palabras de los diálogos de “Caperucita Roja”, aunque aún no hayan sido alfabetizados.

La idea de que la escritura esté hecha para anotar lo que se dice, más que lo que se quiere decir, nos lleva a sus características fundamentales: la invariabilidad y la permanencia. El grupo de David Olson (Brockmeier y Olson, 2002; Watson, 2001) ha mostrado que, fijando la representación del lenguaje a través de medios gráficos, se pone la atención sobre la forma y se observa un aumento de la consciencia metalingüística y un cambio en la percepción que tenemos de la lengua hablada.

En este sentido la escritura no es “neutra” (Blanche- Benveniste, 2002) y funciona no solamente como modelo para el análisis, sino también como filtro para la percepción (Ferreiro, 2002). Esto conlleva algunas consecuencias. La primera supone, por ejemplo, que los hablantes alfabetizados se refieran a categorías gráficas propias de la escritura para representar la lengua hablada. Así se pronuncian las palabras “entre comillas”, o con “mayúscula”, se aplican signos de puntuación al discurso oral, en lugar de apelarse a recursos más típicos de lo oral, como la modulación de la entonación o el ritmo de la voz.

⁷ Así el estudio del discurso oral, tal como se efectúa por ejemplo en el Análisis de la Conversación, se sirve de una grabación de audio (que es transcripta) y/o video (que es descrita), aún adoptando convenciones gráficas propias. Distinto es el caso de la transcripción fonética que es, de todas formas, accesible sólo a los especialistas y que implica problemas de legibilidad para los profanos.

En un ejemplo significativo referido por Blanche-Benveniste (1998), niños franceses a los que se les preguntó si creían hablar bien su propia lengua respondieron que no, agregando que hablaban con “errores de ortografía”.

Otra consecuencia se evidencia en el hecho que lo que se escribe no es una transposición de lo que se dice: afirmar que “se escribe como se habla” no tiene una aplicación real. En el pasaje de lo oral a lo escrito se observan cambios morfológicos, sintácticos, lexicales y estilísticos: en el italiano escolástico (ya parcialmente en desuso), por ejemplo, el uso de “*ció*” en lugar de “*questo*”, del pronombre “*egli*” en lugar de la forma oral más común “*lui*”, la sustitución con sinónimos de más alto nivel de palabras de uso corriente (“*osservare*” en lugar de “*guardare*”, “*dirigersi*” en lugar de “*andare*”), el rechazo sistemático de las repeticiones, etc. Del mismo modo suponemos que “hablamos bien” porque sabemos escribir (Pontecorvo, 2002).

Es importante entonces explorar el proceso a través del cual los niños se apropian de la escritura y del lenguaje vinculado a este aprendizaje. En el capítulo siguiente, partiendo de una perspectiva constructivista, reflexionaremos sobre cómo esto ocurre al principio de la alfabetización.

CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA ESCRITURA Y DE LA NARRACIÓN

“El niño pequeño es el padre del adulto alfabetizado”

(Piaget)

Introducción

En este capítulo analizaremos el proceso de aprendizaje inicial de la escritura, según la perspectiva constructivista del desarrollo y evolución de ese aprendizaje. La perspectiva que adoptamos propone integrar diferentes aspectos de lo escrito, en función de la diversidad de situaciones en las que se realizan las actividades lingüísticas. En los dos primeros apartados describiremos las hipótesis y conceptualizaciones de los niños sobre la escritura, sobre las unidades de lo escrito y la correspondencia con las unidades orales. Respecto a la didáctica de la enseñanza, en el segundo apartado se discutirá cómo, en función de la descripción del niño que aprende y de cómo se concibe la alfabetización, se han asumido posiciones diferentes. Estas han dado origen a prácticas muy distintas entre sí respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y de la escritura: dichas posiciones se discutirán en el tercer apartado.

En los últimos tres apartados, a partir de un trabajo con libros de literatura infantil, presentaremos una propuesta innovadora que se desarrolla alrededor de tres actividades: la lectura en voz alta por parte del adulto, el “hablar sobre” lo leído, lo dicho y lo escrito y la re-escritura, en particular de textos narrativos, a partir de lo leído y comentado.

2.1. El proceso de aprendizaje de lo escrito desde la perspectiva constructivista

En conformidad con la cita que abre el capítulo, la perspectiva constructivista insiste en el hecho que para comprender un proceso de aprendizaje es necesario re-construir su génesis: en el caso del proceso de alfabetización; esta posición ha constituido un cambio importante en la manera de entender el aprendizaje y la enseñanza.

A partir del estudio pionero de Ferreiro y Teberosky (1979) sobre *“Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”* (del título de su obra), se ha sostenido que las

experiencias y conocimientos que los niños desarrollan sobre lo escrito forman parte del proceso de aprendizaje, y que este proceso implica una evolución, de la misma manera que en otros campos del conocimiento.

En este sentido, el aprendizaje de la escritura se explica como un proceso de conceptualización, proceso que implica la generación de hipótesis por parte de los niños, al mismo tiempo que restricciones sobre lo que la escritura representa. La escritura, como el lenguaje, es un objeto simbólico y de ello se deduce que su aprendizaje no es equivalente a una asociación entre unidades (por ejemplo, entre formas sonoras y gráficas), sino que consiste en un proceso de representación que implica conceptualizar los términos que intervienen, sean sonidos, letras u otras unidades. Si aceptamos que el aprendizaje de lo escrito consiste en la apropiación de un objeto de naturaleza simbólica, y no en una codificación del oral, es decir si aceptamos que es un aprendizaje conceptual que conlleva un proceso largo de apropiación, las respuestas no convencionales de los niños nos ayudan a observar cómo se construye dicho conocimiento.

Respecto al aprendizaje de la lectura y de la escritura en un sistema alfabético, los resultados empíricos de numerosos estudios (Ferreiro, Pontecorvo, Ribero Moreira y García Hidalgo, 1996; Ferreiro y Teberosky, 1979; Orsolini y Pontecorvo, 1991; Pascucci, 2005), han permitido sacar a la luz una serie de regularidades (como señalan Teberosky y Colomer, 2001, p.43):

- a) los niños construyen hipótesis, elaboran conceptualizaciones y hacen inferencias sobre el texto escrito;
- b) estas hipótesis se desarrollan cuando los niños pueden interactuar con material escrito, con lectores y escritores;
- c) las hipótesis desarrolladas por los niños constituyen respuestas a verdaderos problemas conceptuales, parecidos a los que se han planteado los seres humanos a lo largo de la historia de la escritura;
- d) el desarrollo de hipótesis sucede por re-construcciones, a otro nivel, de conocimientos anteriores y permite nuevas construcciones.

En los apartados siguientes, considerando algunos de los más significativos antecedentes en las conceptualizaciones previas a la escolaridad primaria y trataremos de mostrar como los niños van desarrollando estas hipótesis, así como cuáles son las posiciones de la escuela, a veces fuertemente contradictorias, sobre la perspectiva del desarrollo de la lectura y escritura y sus prioridades.

2.1.1. Las hipótesis de los niños

Según estudios empíricos conducidos en el marco constructivista (a partir de Ferreiro y Teberosky, 1979), antes de entender el funcionamiento del sistema alfabético de escritura, los niños desarrollan hipótesis sobre lo escrito, por ejemplo, pueden diferenciar entre la escritura y el dibujo. Sin embargo, al principio la atención está puesta en el plano gráfico, y no en lo que las letras significan, así por ejemplo, los niños elaboran criterios y conciben que “*sirve para leer*” sólo lo que tiene una cantidad mínima (por lo menos tres letras) y una variedad interna de las mismas.

Del mismo modo que no toda serie de grafías “*sirven para leer*”, no todos los elementos de los que se habla “*se pueden escribir*”. A diferencia del dibujo, que representa el objeto, para los niños las letras representan una categoría de la lengua: el nombre de los objetos o de las personas (la denominada “*hipótesis del nombre*” Ferreiro y Teberosky, 1979), y al principio la escritura es concebida como escritura de nombres con función designativa.

En relación con estas hipótesis infantiles también hay una diferencia entre “*lo que está escrito*” y “*lo que se puede leer*”. Frente a una oración escrita que los niños escuchan leer en voz alta por un adulto, ellos afirman que están escritos de manera independiente sólo los nombres sustantivos, aunque se pueda leer toda la oración (Ferreiro y Teberosky, 1979)

Esta distinción entre “*lo que está escrito*” y “*lo que se puede leer*” es motivada por el intento de homologar las separaciones gráficas entre las palabras y las segmentaciones en el enunciado oral. Los niños no entienden todavía la función de estos espacios en blanco, y no atribuyen una representación gráfica a las palabras con función gramatical (artículos, conjunciones, pronombres etc.). Algunos autores (Bottéro citado por Blanche-Benveniste, 1993) señalan como esta hipótesis infantil es un auténtico problema conceptual, que se encuentra tal cual en antiguas escrituras.⁸

Un tema relacionado con el anterior está alrededor de las unidades de lo escrito. Así, cabría preguntarse por ejemplo sobre la unidad prototipo de lo escrito: la palabra (gráfica). ¿Cómo se desarrolla el concepto de palabra? ¿Qué proceso siguen los niños para sacar del flujo del habla unidades inferiores útiles para escribir? ¿Qué tipo de segmentaciones producen? ¿Un sistema alfabético de escritura se limita a reflejar unidades pre-existentes?

⁸ La escritura acadia de Mesopotamia, por ejemplo, hacía el registro escrito sólo para las palabras de clase abierta (nombres y verbos), pero omitía las palabras de clase cerrada (que no se escribían pero se leían).

¿La alfabetización inicial consiste sólo en el aprendizaje del código alfabético? Se trata una vez más de una comparación entre unidades y niveles de análisis de lo escrito y de lo oral, lo cual supone enfrentar algunos problemas epistemológicos relevantes.

2.2. Unidades de lo escrito y de lo oral

Para un hablante ingenuo que ha sido alfabetizado, parecería natural pensar que el habla se puede segmentar en unidades de distinto rango. Al mismo modo, podría parecer claro que cualquier escritura se compone de un conjunto encadenados de partes-letras, que dan lugar a unidades mayores. Sin embargo, las segmentaciones que a nosotros, adultos alfabetizados, nos parecen “naturales” no lo son para los niños en proceso de alfabetización. Para ellos, no es suficiente aprender que las letras producen lenguaje (cuando escuchan las lecturas en voz alta del adulto): lo que se vuelve importante es entender en detalle la distinción entre lo que se dice y lo que se escribe.

Vamos a examinar, desde el punto de vista de los niños, dos unidades que son relevantes en este periodo evolutivo: la unidad palabra gráfica/palabra oral y la unidad grafema/fonema.

2.2.1. La unidad palabra gráfica/palabra oral

Según Ferreiro (2007c, p. 4), a diferencia de lo que afirmaba la Gramática de Port Royal (“*On appelle mot ce qui se prononce à part et s’écrit à part*”), los niños pre-alfabetizados no logran hacer corresponder término a término la palabra gráfica y la palabra oral: múltiples evidencias nos muestran que la noción intuitiva de “palabra” es afectada por el aprendizaje de la escritura (de acuerdo a Homer y Olson, 1999; Olson, 1994), y que la separación en palabras gráficas en lo escrito se desarrolla con la alfabetización, alrededor de los 6-7 años (Gombert, 1990).

Estudios sobre la adquisición del lenguaje, en particular en el campo de la lingüística cognitiva, han mostrado que las unidades orales que los niños pequeños procesan y usan no siempre corresponden a lo que llamamos “palabra” (Tomasello, 2003). Al principio dichas unidades corresponden a una sola palabra (que puede ser interpretada como un enunciado), a enunciados compuestos por varias palabras que a menudo contienen trozos (o trozos de construcciones) repetidos literalmente, que son incorporados al lenguaje, dependiendo de la

frecuencia de su ocurrencia en las interacciones (como es reportado en los estudios de Arnon y Snider, 2010; Taylor, 2002; Tomasello, 2006).

Por este motivo algunos autores sugieren que estos trozos de construcciones tienen una realidad evidente. En cambio, sólo con la alfabetización, los niños empiezan a concebir que el lenguaje se puede dividir en partes más pequeñas, como las palabras convencionales o los fonemas (tal como muestran los estudios de Homer, 2009; Homer y Olson 1999; Kurvers y Uri 2006; Olson 1994; 1996). Así, los niños pre-alfabetizados tienden a hacer segmentaciones que comprenden más de una palabra o al contrario segmentaciones silábicas, mientras que niños alfabetizados tienden a segmentar según el límite de la palabra gráfica convencional (Veldhuis y Kurvers, 2012).

En un estudio realizado por Ferreiro (2000) a niños de 7-8 años fue propuesta una tarea de conteo de palabras a partir de refranes.⁹ Los niños debían escuchar una grabación del refrán, repetirlo oralmente tal cual y luego escribirlo. Los resultados mostraron que el conteo oral tendía a basarse en segmentaciones silábicas (*el-pez-por-la-bo-ca-mu-e-re*), mientras que el conteo escrito se basaba mayormente en segmentaciones gráficas convencionales. Esta discrepancia entre el conteo oral y escrito era aceptada a menudo por los niños, como si la designación de “palabra” se refiriese a segmentaciones diferentes en ambos medios. Al contrario, lo que hacen los adultos (alfabetizados), y que los niños en esta etapa no pueden todavía hacer, es darse una representación visual de la palabra escrita.

Ferreiro (2002) afirma que el concepto de palabra es el resultado de una redefinición de unidades orales que son reconstruidas a partir del escrito “*ya que la escritura nos ofrece la mejor definición práctica (no teórica) de «palabra»: conjunto de letras separadas por espacios blancos*” (p. 47).

Sabemos que al principio de la alfabetización algunos niños recurren a una especie de *scriptio continua*, que era la norma en los antiguos textos griegos y latinos. En sus primeros textos, empiezan a efectuar segmentaciones que no siempre son convencionales, y se presentan casos de hipo e hiper-segmentaciones: los primeros mucho más frecuentes (Ferreiro y Pontecorvo, 1996; Bigas, 2006). Estas segmentaciones son constituidas por la separación o la aglutinación de palabras gramaticales (artículos, pronombres clíticos, conjunciones) entre sí o con otras palabras lexicales.

Como muestran Ferreiro y Vernon, (1992), si la palabra se refiere a las segmentaciones de lo escrito, la distinción que los niños hacen entre la “palabra/nombre” y “las otras palabras” que se pueden escribir es pertinente. Estos resultados de la

⁹Los refranes fueron elegidos para esta tarea porque deben repetirse *verbatim*: toda paráfrasis los destruye, así que tienen que reproducirse literalmente, tanto a nivel oral como escrito.

investigación son frecuentemente ignorados por la escuela durante la primera alfabetización formal, que denomina todas las segmentaciones presentes como “palabras”, y admitiendo sólo más tarde que no todas las palabras son iguales (palabras lexicales/palabras gramaticales).

Por otra parte, el término metalingüístico que encuentra más consenso entre los niños para hablar sobre el lenguaje es *nombre* y no *palabra*, y tiene como referente la escritura: lo escrito, con cantidad mínima de letras y variedad interna, pasa a ser definido como *nombre* (Teberosky, 2003).

2.2.2. La unidad grafema/fonema

Sin embargo, existen otros niveles inferiores de segmentación: las sílabas y los fonemas. Si las sílabas tienen una realidad psicológica indiscutible, por lo menos a partir de los 4-5 años, “*los fonemas tienen una realidad psicológica discutible que depende del aprendizaje de la escritura alfabética*” (Ferreiro, 2002, p. 156)

Avanzando en su exploración de las normas de la escritura el niño hará corresponder a cada sílaba una letra (correspondencia biunívoca), sin que al principio esta sea necesariamente contenida en la palabra, y luego usará algunas de las letras efectivamente presentes, acercándose poco a poco a una correspondencia siempre más cualitativa que cuantitativa (Ferreiro y Teberosky, 1979).¹⁰

En el intento de comprender el sistema alfabético, el esfuerzo sucesivo es obtener una representación adecuada para la palabra gráfica: ¿por qué son necesarias una determinada cantidad de letras y propiamente aquellas letras? Cuando el niño aprende que se realizan otras segmentaciones inferiores, la cuestión será: ¿qué relación existe entre fonema y grafema? De hecho, cuando se lee, para captar el significado, no es útil ir letra por letra, pero se vuelve indispensable cuando se escribe (Ferreiro, 2002).

Un punto de vista muy difundido, tanto entre los investigadores como entre los docentes, se basa sobre el reconocimiento del aprendizaje analítico de los sonidos como requisito indispensable para el aprendizaje de un sistema alfabético, lo que se conoce como “*conciencia fonológica*”. Este punto de vista ha favorecido un amplio volumen de estudios en el campo de la educación y la psicología, que han puesto la atención sobre la capacidad de tomar conciencia de las unidades fónicas mínimas. Estos estudios han evidenciado que

¹⁰Por ejemplo BALLENA podría estar escrita como VTA (una letra cualquiera para cada una de las tres sílabas) y luego como BEA (para cada sílaba una letra contenida efectivamente en la sílaba).

es posible entrenar niños pequeños (de entre 4-6 años) a agregar, comparar o suprimir fonemas, pero que la capacidad para “manipularlos” tiene una relación directa con la alfabetización y no constituye un factor evolutivo que se desarrolla naturalmente (Morais, Cary, Alegria y Bertelson, 1979).¹¹

En su crítica a la atención puesta sobre la conciencia fonológica como factor único de predicción para el aprendizaje de la lectura, Ferreiro (2002) observa que tampoco el fonema pre-existe a la toma de conciencia, sino que “*es el producto de un nuevo nivel de reorganización de las unidades del habla, permitido (...) por la escritura*” (p.161). Del mismo modo, las letras no representan directamente los sonidos emitidos hablando, y son necesarias operaciones complejas de categorización y abstracción por parte de los niños para identificar cuáles letras usar en la relación entre lo oral y lo escrito.

Observando las respuestas de los niños al principio de la escolarización primaria, no podemos, evidentemente, asumir un punto de vista normativo (como suele asumir la escuela), ya que los niños con los que trabajamos están en proceso de (re)crear las unidades de la escritura (y de lo oral en sus relaciones de correspondencia).

El avanzar de esta manera lleva lamentablemente a la idea que también la ortografía consiste en la transcripción de un sistema fonético. Este tipo de posición es frecuente en las escuelas tradicionales, pero resulta particularmente contradictorio considerando las lenguas romances habladas y escritas que no presentan una correspondencia unívoca entre fonemas y grafemas, y por esto tienen que recurrir al uso de bigramas, trigramas y signos diacríticos. Cuando en el sistema de escritura de una lengua la correspondencia entre fonema y grafema tiende a ser biunívoca se habla de ortografías superficiales (o transparentes), si la correspondencia no es precisa se habla de ortografías profundas (u opacas): italiano, castellano y catalán son consideradas, en orden decreciente, ortografías relativamente superficiales (el italiano la más superficial, el catalán la más profunda).¹² Así basarse sobre la pronunciación de una palabra para poder escribir correctamente desde un punto de vista ortográfico es engañoso y no es una buena estrategia.

Como señala Teberosky (2007) para el niño no existe una “*naturalidad y simplicidad*” del sistema alfabético: la correspondencia entre fonema y grafema es un punto de llegada y no un punto de partida, como muchas veces se considera en las aulas tradicionales.

¹¹ Además, esto es válido sólo para las escrituras alfabéticas y no para otros sistemas de escritura que no prevén el aislamiento de fonemas, como las escrituras logográficas (Read, Zhang, Nie y Ding, 1986).

¹² Por ejemplo: el inglés y el francés tienen ortografías que se definen profundas, el serbo-croata y, en menor medida, el italiano tienen ortografías que se definen superficiales.

2.3. ¿Qué se enseña antes? Las posiciones de la tradición escolar

De hecho, en las prácticas escolares tradicionales, la prevalencia dada al aprendizaje del sistema alfabético - entendido como aprendizaje de un código que pone en correspondencia fonemas y grafemas, - ha llevado a descuidar otros niveles del aprendizaje de lo escrito. Un aspecto muy a menudo ausente en las actividades iniciales es el trabajo sobre los textos, en cuanto portadores del lenguaje propio de lo escrito (Teberosky y Sepúlveda, 2009).

La posición constructivista ha señalado como esta exclusión testimonia la dificultad en aceptar que los niños puedan escribir textos y hablar sobre ellos antes de conocer todas las letras, o, para adoptar una expresión que se hizo popular en la década de los '90, que puedan ser "*letrados antes que alfabetizados*" (Teberosky, 1993).

Al contrario, en algunos casos se acepta que los niños puedan ser lectores antes de serlo autónomamente. Esto sucede cuando participan a situaciones de lectura compartida con el adulto, es decir cuando participan a lo que se ha denominado un "*evento letrado*", que se define como la interacción con textos escritos y que incluye comentarios y referencias a libros, memorización de textos, juegos de lenguaje, entre otros (Pellegrini, 2003).

Respecto a estos temas, la escuela ha asumido posiciones contradictorias sobre cómo entender la alfabetización, su desarrollo y el sujeto que aprende, lo cual ha dado lugar a prácticas muy diferentes entre sí.

2.3.1. Una visión aditiva

El debate tradicional en torno a cómo iniciar el proceso de alfabetización ha sido enfrentado como una oposición entre partidarios de un enfoque global (de arriba hacia abajo o *top-down*) y partidarios de una estrategia analítica (de abajo hacia arriba o *bottom-up*). En general, el primer enfoque es aplicado más a la lectura, mientras que el segundo es asociado más a la escritura y propone empezar por las unidades mínimas (sonidos, letras, palabras).

En ambos casos, la atención se centra en la enseñanza del código y la alfabetización es pensada como un proceso discontinuo, donde el aprendizaje de la lectura viene primero y luego vienen la comprensión y producción de textos.

En esta perspectiva, el input proporcionado por el maestro guía el aprendizaje, que se desarrolla según un orden establecido y considerado natural. Dicha posición propone una

visión aditiva del proceso de alfabetización, que va procediendo por suma de unidades siempre mayores, desde el fonema/grafema hacia la palabra, la frase, el texto, desde la lectura hacia la escritura, o como a menudo se oye decir, desde lo “fácil” hacia lo “difícil”.¹³

A partir de aquí, la discusión que se ha desarrollado en el tiempo se ha referido sobre todo a la oportunidad de adoptar un método u otro (analítico vs. sintético; fonético vs. global). Varios autores han subrayado que en realidad no es tanto una cuestión de método, ya que el método en sí no puede crear conocimiento, sino de las representaciones que subyacen a las prácticas propuestas (Ferreiro 1997; 2007b; Teberosky y Jarque 2016; Teberosky, Sepúlveda y Sousa, en preparación). Por ejemplo, determinadas prácticas revelan una descripción poco ajustada del niño que aprende, que es pensado como si no tuviera conocimiento ninguno de la lengua que habla y de la escritura, y a su vez compartiera con el adulto alfabetizado las mismas representaciones sobre las unidades de la lengua.

Al contrario, hay varias evidencias empíricas que nos muestran que ya a partir de pre-escolar los niños están preparados como hablantes de una determinada comunidad lingüística. Esta preparación de “*aprendizaje cultural*” (Tomasello, 2003) ha sido posible gracias a la participación a actividades de comprensión de las intenciones del otro y de atención conjunta con el adulto, que han permitido compartir, por ejemplo, lecturas y discursos sobre lo leído. No sólo: se ha mostrado que los niños disponen precozmente de patrones y rutinas sociales y culturales de interacción y participan en diferentes situaciones simbólicas de comunicación (Bruner, 1983; Clark, 1993; Nelson, 1985 citados en Tomasello, 2000); igualmente se ha mostrado que los niños hacen exploraciones inteligentes sobre la escritura (Ferreiro, 2002; Ferreiro y Gómez Palacio, 1988; Ferreiro y Teberosky, 1979).

A pesar de esta descripción del niño que aprende, su conocimiento sobre la lengua oral y su trabajo de conceptualización sobre la escritura y lo escrito, parecen no ser considerados por la escuela, y en muchas aulas la atención sigue focalizándose casi exclusivamente sobre la enseñanza del código, desde el punto de vista adulto. Así, la importancia atribuida a actividades evaluables, tales como recitar el alfabeto, responder a tareas de segmentación fonológica, reconocer las letras o las palabras, no deja tiempo al desarrollo de las actividades en torno y sobre los textos (Castell, 2006).

Una crítica muy fuerte a esta visión aditiva de la alfabetización afirma que favorece un uso fuertemente decontextuado de la lengua. Piénsense, por ejemplo, en algunos

¹³ Es muy opinable, como señala Ferreiro (2007b), la noción de “fácil” o “difícil”, ya que frecuentemente se refiere al punto de vista adulto y no considera las conceptualizaciones infantiles sobre lo escrito.

enunciados que aparecen en los manuales para las primeras lecturas, o que se proponen para la escritura, compuestos sólo por las mismas sílabas y que carecen de toda función comunicativa (“mi mamá me ama” “ese oso se asea” “papá pisa ese piso”, reportados en Ferreiro, 2007a). O a la discusión sobre si hay que presentar las letras por su nombre o por su valor sonoro, cuando está claro que se trata de dos usos distintos: el primero un uso social, el segundo útil sólo para el deletreo en la escritura (Teberosky y Martínez-Olivé, 2003a). Algunos autores han señalado que, procediendo en semejante manera, la lengua se convierte en la institución escolar “*en un objeto de enseñanza, ocultando sus usos sociales*” (Ferreiro, 2007a, p. 337).

2.3.2. Una perspectiva integrada

Una perspectiva diferente propone integrar el aprendizaje de los tres aspectos que definen lo escrito, en cuanto sistema visual y gráfico del lenguaje: a) el sistema alfabético; b) el modo discursivo propio de lo escrito (o lenguaje escrito) y c) la materialidad espacial y gráfica de los textos (Teberosky, Sepúlveda y Sousa, en preparación).

Para que esta integración sea posible, el niño debe poder participar a interacciones frecuentes con textos escritos y lectores: lo que se propone en las actividades iniciales es un trabajo a partir de los libros de literatura infantil. Muchas investigaciones han mostrado cómo la literatura infantil es una puerta de entrada privilegiada a la alfabetización, ya que ofrece un buen modelo para la escritura y permite trabajar con textos reales (Ayra, Martens, Wilson, Altwerger, Jin y Laster., 2005; Galda, Ash y Cullinan, 2000; Hade, 1991; Hearne, 1992; Lewis, 2001; Meek, 1988; Morrow y Gambrell, 2000; Pantaleo, 2004; Sipe, 2000; van der Linden, 2007, citados por Teberosky, 2011).

La hipótesis es que el contacto con libros y lectores ayuda el niño a familiarizarse con los registros convencionales del lenguaje escrito y le ofrece la oportunidad de apropiarse de varios índices textuales (estructura gramatical, marcadores discursivos, expresiones formularias, léxico, etc.), y gráficos (disposiciones en la página, formato, organización de los párrafos, distinción entre título y texto, etc.). Esto no excluye el trabajo sobre el aprendizaje del sistema alfabético, pero no lo vuelve el único objetivo de la alfabetización inicial.

Según esta visión, la alfabetización es un proceso interactivo de relaciones entre oralidad, escritura y lectura, caracterizado por la diversidad de situaciones en las que se realizan las actividades lingüísticas: leer, escribir, dictar, verbalizar, re-leer, corregir, re-

escribir, reformular, reproducir literalmente, interpretar, definir, comentar palabras o textos. En dicho proceso no hay una prioridad dada a una modalidad u otra del lenguaje (oral o escrita) y no existe un orden establecido en los aprendizajes (antes la lectura, luego la escritura), más bien se propone una circularidad entre las actividades (las denominadas “*tareas encadenadas*”).¹⁴

Este enfoque pone particular atención a las características de los materiales utilizados para las actividades, y propone elegir textos auténticos de literatura infantil (y rechazar los manuales y las fichas, “*textos huérfanos*”, según Bruner, 1991) En esta perspectiva, Rabardel (1995) subraya la importancia de los instrumentos ofrecidos para el aprendizaje: estos son entendidos tanto como artefactos (objetos materiales como los libros, usados para la ejecución de una tarea), cuanto como patrones de uso, resultantes de una construcción personal y de una apropiación de esquemas sociales pre-existentes (cómo los maestros y los alumnos usan estos mismos artefactos).

Los textos tienen que ser adaptados a la descripción psicológica y psicolingüística de los alumnos en esta etapa de su desarrollo, y capaces de ayudarlos a poner “*el lenguaje en primer plano*” (Sepúlveda y Teberosky, 2011). Lo que se intenta hacer es dirigir la atención del alumno hacia las características lingüísticas y textuales del material. Es decir, no se proponen ejercicios específicos (de gramática, de fonología), sino se intenta llevar los alumnos a ser conscientes de una característica lingüística particular y de la proximidad o distancia entre la forma de sus expresiones y las formas del texto de referencia (o texto fuente). El reto consiste en volver *observables* los elementos del texto, para guiar el aprendiz a descubrir cómo esto se compone y funciona.

La propuesta de innovación pedagógica que sostiene este enfoque dirige la enseñanza en dos direcciones: de un lado propone ofrecer un amplio abanico de textos auténticos, y de ahí organizar la enseñanza alrededor de tres actividades principales: a) la lectura del texto, b) el hablar sobre el libro, el texto, lo escrito y c) la re-escritura a partir del texto leído.

En los apartados siguientes examinaremos cómo la lectura en voz alta, el discurso sobre lo leído y escrito y la re-escritura -con particular referencia a la re-escritura colaborativa entre pares de textos narrativos- puedan favorecer el aprendizaje en la alfabetización inicial.

¹⁴ Véase el material y las propuestas en <http://www.aprendretextos.com/>, web desarrollada por Ana Teberosky y su equipo de la UB.

2.4. La oralidad en la lectura a voz alta: unidades enunciativas y prosódicas

Frenk (1997, citado en Frenk, 2000) afirma que “*la escritura puede leerse en silencio o escucharse cuando se lee en voz alta*” (p.521): aquí consideraremos sólo esta última situación, porque, como veremos en el capítulo metodológico, ha sido parte del protocolo de la tarea que presentamos en nuestro estudio (aunque no queremos restar importancia a la lectura silenciosa o a la re-lectura que sigue a la redacción de un texto).

Para la población no escolarizada, y para los niños al principio de la alfabetización, la lectura en voz alta (LVA) ha sido durante siglos el mejor procedimiento de difusión del lenguaje escrito (Frenk, 2004; Teberosky, 2011; Teberosky y Jarque, 2014), ya que ha permitido y permite la oralización de lo escrito o, como bien se ha dicho, permite “*que lo letrado se pueda transmitir oralmente*” (Teberosky, 2011).

La relación entre alfabetización emergente y lectura en voz alta, por parte de un adulto a un aprendiz todavía no completamente alfabetizado, ha sido ampliamente documentada, y ha sido definida como “*la quintaesencia de los eventos letrados*” (Pellegrini, 1996). Investigaciones en este campo han mostrado sus beneficios en aspectos lingüísticos y cognitivos del desarrollo infantil (Biemiller y Boote, 2006; Cunningham y Stanovich, 1997, citados por Teberosky y Jarque, 2015). En particular, la actividad dialógica de leer en voz alta es responsable de favorecer el desarrollo del conocimiento sobre lo impreso (función de los libros, identificación de las letras, dirección de la escritura etc., según Justice y Ezell, 2000), el reconocimiento de palabras en la relación entre lo que los niños oyen en la lectura en voz alta y el texto impreso (de Jong, Bus, 2002; Dickinson, 2001), el desarrollo del vocabulario (Farrant y Zubrick, 2013), la familiarización con el lenguaje letrado y la incorporación de estructuras sintácticas nuevas (Bus, van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Sénéchal, Cornell y Broda, 1995), la comprensión lectora y el reconocimiento del registro propio de lo escrito, ya que los niños aprenden a evitar construcciones que sólo se dan en el habla espontánea.

Sin embargo, como hemos argumentado antes, las unidades de lo oral no corresponden a las unidades de lo escrito. Estudios sobre la adquisición del lenguaje oral han evidenciado que algunos factores prosódicos, como la entonación, el ritmo, las pausas ayudan al niño a centrar la atención en aspectos específicos del continuo de la cadena hablada y guían los procedimientos de extracción y de segmentación del lenguaje (Mail y Dissanayake, 2002; Weiner, 1995 citados en Sepúlveda y Teberosky, 2011). Otros estudios coinciden en que las unidades prosódicas constituyen un componente esencial de las construcciones sintácticas: la prosodia es relevante en la resolución de ambigüedades y es

fundamental para localizar las fronteras entre los constituyentes (Speer, Warren y Schafer, 2003; Choy y Mazuka, 2003).

Por estos motivos, y para favorecer la comprensión y la memorización del texto, la lectura en voz alta suele realizarse tratando de seguir enunciaciones prosódicas. Dichas enunciaciones tienen, a veces, una correspondencia en la organización del texto en líneas, un recurso disponible para ayudar la lectura misma y que coincide con la capacidad visual de capturar la cantidad de caracteres adecuados a cada fijación de la mirada (entre 20 y 30 caracteres, reportado en Teberosky y Jarque, 2016).

2.5. Escribir en voz alta

La lectura en voz alta puede dar origen a actividades de discusión y comentarios que se realizan antes y durante la redacción del texto. Esta interacción puede suceder entre maestro y aprendiz, pero también entre pares, como se da en nuestro estudio.

Una situación que favorece este tipo de discurso entre pares es la interacción observada durante la escritura cooperativa, una práctica poco habitual al aula, a pesar de las evidencias que muestran una relación significativa entre esta y el desarrollo de la alfabetización (Cassel, 2004; Jones, 2003). Los maestros, sobre todos en contextos de enseñanza tradicional, refieren una cierta dificultad en el aceptar un trabajo que, temen, no pueden controlar directamente.

Sin embargo, el “*escribir en voz alta*”,¹⁵ entendido como el hablar para ponerse de acuerdo en la redacción de un texto, comentarlo, re-leerlo, evaluarlo, es decir hablar sobre el texto, su forma, su contenido, su desarrollo, permite a los niños compartir procedimientos y favorece la actividad metalingüística y metacognitiva.

En un estudio de Daiute y Dalton (1993), conducido con niños entre 7 y 9 años, se compararon textos narrativos redactados antes individualmente, después en pareja y finalmente individualmente: los resultados mostraron que los textos redactados después de la escritura en pareja llevaban varios indicadores de mejoría.¹⁶ Los elementos introducidos después de la colaboración eran discutidos por los niños durante la interacción en torno del texto redactado en pareja, y se referían a acciones discursivas (o actos de habla), cuales

¹⁵ Título de un artículo de Fabbretti y Teberosky (1993).

¹⁶ Los indicadores de mejoría se referían a elementos de la gramática de la historia (por ejemplo ambientación, agregación de personajes, descripción de estados internos, propósitos etc.) a la organización estructural del texto (presencia del título) y del discurso (formula de inicio y final, mayor uso de conectores temporales, uso del indefinido y de la tercera persona para los personajes principales, introducción de diálogos), y a la longitud de los textos producidos.

empezar una secuencia (por ejemplo, a través la definición del argumento), el repetir (por ejemplo, para focalizar algún elemento de forma o contenido o para enfatizar una propuesta propia o ajena), el negociar (para intentar solucionar desacuerdos, para rechazar lo que dice el compañero, para proponer una alternativa, para pedir explicaciones o para evaluar lo dicho)

Los resultados empíricos de otros estudios muestran que la situación interactiva entre pares alrededor de la escritura favorece el uso del lenguaje decontextualizado (no vinculado al contexto y a la experiencia inmediata) y del lenguaje letrado, típico del registro escrito y caracterizado por el uso de conjunciones, verbos mentales y lingüísticos, adverbios y otros recursos para mantener la coherencia y la cohesión (Cassell, 2004; Jones, 2003; Wang y Casell, 2003).¹⁷ Según Jones (2003), dicho lenguaje estaría en relación con determinadas acciones discursivas de regulación y auto-regulación (en términos de Vygotsky): acciones discursivas como corregir errores, ofrecer ayuda o sugerencias, discutir o negociar (procedimientos de regulación social) precederían la sucesiva reflexión sobre la lengua, su escritura y su lectura (procedimientos de auto-regulación), acompañados por el uso de metalenguaje.

Si bien la terminología metalingüística forma parte del discurso del maestro en cualquier aproximación educativa, la apropiación de dicha terminología y de otros recursos metalingüísticos tiene características peculiares en niños al principio de la alfabetización.

2.5.1. El metalenguaje

“Pour parler des mots et de la langue (...), pour les décrire et les expliquer (...) il faut tenir un discours métalinguistique” sostiene Rey-Debove (1993, p.79). Efectivamente, dice Rey-Debove, la lengua es el sólo campo en el cual se pueda usar la doble expresión “hablar la lengua” y “hablar de la lengua”. Esto comporta una atención a las características formales del lenguaje, una capacidad de decontextualizarlo, de tomarlo como objeto que se puede mirar desde diferentes puntos de vista (fonológico, lexical, gramatical, textual).

Varios autores vinculan las construcciones “meta” a la historia de las escrituras y a las prácticas con lo escrito (Ferreiro, 2002; Lahire, 1994; Olson, 1998; 2001): las capacidades de “manipulación” intencional de la estructura lingüística se desarrollarían contemporáneamente a la alfabetización y a su vez serían paralelas al uso y adquisición del

¹⁷ Estos estudios se basan sobre tareas de escritura compartida con el soporte del ordenador y de softwares específicos que favorecen la construcción narrativa y la interacción entre niños y entre estos y el sistema (para una revisión, Wang y Cassell, 2003).

metalenguaje. El desarrollo del metalenguaje en esta fase se debería a una conciencia emergente de la textualidad, que permite al niño separar los aspectos objetivos del texto de su significado (la distinción entre *decir* y *querer decir*, según Olson y colaboradores, 2001). Para algunos autores el fracaso escolar sería en buena parte debido a una dificultad de los alumnos de “tomar distancia” del lenguaje y de pensarlo como objeto de reflexión (Lahire, 1994).

Estudios desde diferentes perspectivas han examinado el discurso que se desarrolla en el aula en contextos de interacción lingüística, aportando datos empíricos sobre el uso del metalenguaje por parte de los maestros y los alumnos (Cicurel, 1985; Branca-Rosoff y Gomila, 2004; Dominguez, 2014; Gomila, 2000; Teberosky 2006).

Por lo general, estos estudios han adoptado los conceptos y los instrumentos teóricos propuesto por Rey-Debove (1997), identificando en las interacciones el uso de nombre y verbos metalingüísticos y de recursos autonímicos. Los primeros se refieren a términos más o menos especializados que describen categorías o unidades de la lengua u objetos relacionados con el leer y escribir (como *nombre, palabra, frase, párrafo, libro, página*, etc.) y, en el caso de los verbos, con acciones vinculadas a las mismas situaciones (como *escribir, leer, recitar*) o con referencia a procesos cognitivos (*pensar, saber, creer*). Sin embargo, como señala Cicurel (1985), el sólo criterio lexical (palabras y verbos) puede no ser suficiente para evidenciar la actividad metalingüística, porque es la consideración de las intenciones comunicativas de los alumnos lo que determina la densidad metalingüística subrayando, por ejemplo, cuáles aspectos del discurso oral o escrito se quieren poner en evidencia.

Es lo que sucede en la autonimia (desde el griego *onoma* y *auto*, etimológicamente “*nombre de sí mismo, que se designa a sí mismo*”), el tercer recurso metalingüístico que tomamos en consideración. Rey-Debove, pionera de los trabajos sobre la autonimia, sostenía: “*prenez un signe, parlez-en et vous aurez un autonyme*” (1997, p. 134).

La autonimia es el desdoblamiento de un signo que no remite al significado referencial de las cosas del mundo (como el objeto *mesa*, por ejemplo, en una conversación cotidiana), sino que está fuera de uso, en mención (la palabra /*mesa*/), próximo a la citación, y que está sacado del contexto. Es decir, la autonimia se da cuando pedimos una explicación o nos paramos, por ejemplo, sobre una palabra, para repetirla, comentarla, ponerla en evidencia, “entre comillas” o, en las formas gráficas especializadas, entre barras oblicuas (en la pregunta “cómo se dice /*mesa* /en italiano?”, la palabra / *mesa*/ está en autonimia) . La autonimia se refiere a dimensiones diferentes de la lengua: se puede hablar de signos a niveles inferiores a los morfemas, como sílabas, letras o fonemas, así como la

atención puede centrarse sobre palabras, trozos de enunciados, enunciados enteros o incluso un texto completo, y no necesita de una terminología especializada. Refiriéndose al “hablar sobre la lengua” es como tal un recurso metalingüístico.

En el discurso en el aula la mayor densidad metalingüística está representada por la autonomía. Estudios conducidos en contextos naturales de enseñanza de la lectura y escritura, con materiales pluri-semióticos (orales y escritos), muestran que al principio de la alfabetización pueden aparecer en el discurso de los niños algunos términos metatextuales (por ejemplo “*texto*”, “*título*”, “*línea*”) y de marcas tipográficas (“*dos puntos*”, “*comillas*”, “*punto*”), pero aparece sólo un esbozo de nomenclatura morfosintáctica, a menudo no especializada.

Mucho más frecuente es el recurso a la autonomía, vinculada a acciones como pedir explicaciones, repetir, confirmar, corregir, denominar, definir, buscar un término más preciso (o un sinónimo), entre otras. En particular, su ocurrencia se observaría, con o sin evidencia prosódica, con o sin presentadores, alrededor del verbo decir (“¿cómo se dice?” “¿qué quiere decir?”), o en secuencias donde uno de los interlocutores retoma o repite lo enunciado o escrito precedentemente (Authier-Revuz, 2003; Branca-Rosoff y Gomila, 2004; Gomila, 2000). Además, el uso autonómico permitiría designar segmentos de discurso sin pasar por la definición lingüística o por la categorización gramatical, cosa que parece particularmente en línea con la fase de desarrollo del metalenguaje que se observa al principio de la alfabetización. En este sentido, la autonomía oscila entre la forma insertada en un contexto (en cuanto *token*, en el eje sintagmático) y la unidad decontextualizada (en cuanto *type*, en el eje paradigmático), que puede ser reconocida, a pesar de sus variaciones de forma y sentido (Gomila, 2000).

2.6. La re-escritura

La tercera actividad que se propone en torno del texto es la re-escritura. Cuando hablamos de re-escritura nos referimos a una actividad de imitación o reproducción de un texto precedentemente leído y escuchado, donde el texto re-escrito (o texto resultante, TR) puede mantener diferentes grados de equivalencia con el texto original (o texto fuente, TF).

Dicha actividad ha mostrado tener un triple valor: 1) es un instrumento que activa importantes mecanismos de aprendizaje del lenguaje; 2) es una tarea valiosa para la enseñanza y el aprendizaje inicial y 3) es un procedimiento útil de investigación en ciencias del lenguaje.

Por lo que se refiere al primer aspecto, la incorporación de la re-escritura en las actividades iniciales encuentra su justificación en la capacidad de los niños de reproducir, aproximadamente, discursos anteriores. Muchos trabajos en el campo de la psicolingüística han mostrado que cuando participan en actividades guiadas con textos y lecturas, los niños pueden conservar en sus reproducciones la estructura y los contenidos del texto modelo (Ferreiro et al, 1996; Teberosky, 1990; Tolchinsky 1990; 1992). Además logran reproducir la forma propia de organización del “*lenguaje que se escribe*” (o “*lenguaje dominguero*”, según la denominación propuesta por Blanche-Benveniste, 1982), es decir logran conservar los registros y las modalidades del discurso escrito. En particular, si el discurso se desarrolla alrededor de cuentos de narrativa infantil, se ha observado que los niños son capaces de utilizar los tiempos verbales típicos de la narración, como el imperfecto y el pasado indefinido, sujetos invertidos en marco de cita, frases adverbiales, expresiones o palabras literarias, citas, fórmulas para el inicio o el final (Sepúlveda, 2012).

La actividad de re-escritura, y en particular si se trata de re-escritura colaborativa, favorece acciones discursivas (entendidas como actos de habla u operaciones lingüísticas), algunas de las cuales son más o menos miméticas respecto al texto fuente, como la citación literal y la repetición o la paráfrasis, el comentario y la reformulación, sostienen varios autores (Martinot, 2000; 2003; Sepúlveda, 2012; Teberosky et al., en preparación). Dichas operaciones permiten de ir más allá de la interpretación del texto y constituyen importantes mecanismos de adquisición y atención al lenguaje. Por ejemplo, conservar *las mismas palabras* (o *verbatim*) del texto modelo, es decir citar literalmente, supone una actividad reflexiva que, como hemos mostrado (capítulo 1.5.2.), se hace más evidente a través de la escritura. En esta situación, el lenguaje está en mención, siendo usado en un nuevo contexto y con otras finalidades, y es acompañado a menudo por metalenguaje.

En el ámbito del aprendizaje de la lengua hablada, la reformulación ha sido definida como todo procedimiento lingüístico que conserva una parte invariante y otra variante de un enunciado o discurso anterior (Martinot, 2000; 2003) y responde a diferentes propósitos comunicativos en las interacciones entre adultos y adulto y niños: corregir, confirmar, ampliar, sintetizar, entre otros fines (Bernicot, Salazar-Orvig y Veneziano, 2006). La reformulación, según Martinot (2006), es una práctica lingüística natural que solicita el funcionamiento global de la lengua: en esta perspectiva la adquisición de la lengua tiene lugar en cuanto el niño se apropia de lo que oye, transformándolo y usándolo (“*l'enfant prend la parole et la transforme*”, Martinot, 2000, p. 93). En particular, en situaciones de re-escritura cooperativa, se ha mostrado que proponer una reformulación implica una

voluntad de cooperación entre los locutores o los escritores, para superar un problema comunicativo (Kara, 2004; Martinot, 2006).

Por lo que se refiere al segundo aspecto (la re-escritura como tarea valiosa en la primera alfabetización), la introducción de la re-escritura en la enseñanza/aprendizaje inicial demuestra ser un instrumento que facilita la construcción y redacción del texto, ya que evita que los niños tengan que enfrentarse al esfuerzo adicional de construir una historia *ex novo*: si el contenido y la estructura de la historia ya están dados, el escritor debutante tiene la posibilidad de concentrarse más en la elección del léxico, de la ortografía o de la sintaxis, es decir de atender a la forma del texto (Teberosky, 1988; Ferreiro et al., 1996; Pontecorvo 1991). Por otra parte, la re-escritura, a partir de un texto escuchado o leído, garantiza un vínculo estrecho entre las habilidades de “hablar sobre”, de leer y de escribir. Ana Teberosky y su equipo han conducido intervenciones didácticas innovadoras en varias escuelas públicas de Barcelona, y han mostrado evidencias sobre la importancia de la relación entre los textos que se enseñan y los textos que los niños aprenden y producen (Teberosky, Sepúlveda, Martret y Fernández de Viana, 2007; Teberosky y Sepúlveda, 2009).

En dicha condición de producción de textos se ha observado que la recuperación de los elementos narrativos, sintácticos y semánticos del texto original de referencia, puede dar lugar a diversos resultados. Como sostiene Teberosky: *“el estudio de la concordancia (o discordancia) y el análisis de los elementos que se mantienen (o se pierden) entre el texto-fuente y su reproducción es un medio para describir el conocimiento del lenguaje escrito”* (1990, p. 10).

En este sentido, la re-escritura como procedimiento de investigación permite obtener datos e informar sobre diferentes conocimientos y competencias a nivel discursivo, semántico, sintáctico y gráfico en poblaciones infantiles, sin o con dificultades de aprendizaje.

Una práctica educativa que ha sido considerada particularmente valiosa en la primera alfabetización es la re-escritura colaborativa entre pares, porque permite no sólo observar el proceso de producción, sino que vuelve posible la construcción del producto (el texto) a través de la interacción.

2.6.1. La re-escritura colaborativa entre pares

Estudios empíricos previos nos muestran, fundamentalmente, dos tipos de tarea de re-escritura colaborativa al principio de la alfabetización: el dictado al adulto y la re-escritura entre pares.

En el primer tipo de práctica, el adulto pone a disposición sus competencias para un niño o un grupo de niños que todavía no son escritores, ni lectores autónomos. El papel del adulto es el de escriba y de ayuda permanente al niño que dicta, leyendo lo que se ha escrito, para sostenerlo en la diferenciación entre escritura y comentario o para ayudarlo a no perder el hilo del discurso. Es considerado un buen recurso para que el niño tome conciencia de las especificidades del texto escrito, de las tareas relacionadas con ello, y para que empiece a entender las relaciones entre lo escrito y el oral (Chartier, Hébrard y Clesse, 1998). Últimamente ha sido adoptado en algunas aulas de nuestro entorno escolar.¹⁸

El segundo tipo de tarea, la re-escritura colaborativa entre pares, tiene menos precedentes empíricos y menos realizaciones en las prácticas escolares. Como ya hemos argumentado, esto es debido a algunos preconceptos y a las posiciones pedagógicas tradicionales, que sostienen que el niño tiene que dominar la escritura alfabética de las palabras y de las frases antes de enfrentar la escritura de un texto.

Sin embargo, estudios previos (Teberosky, 1988) nos han mostrado que ya a partir de los 5 años los niños son capaces de colaborar y de alternarse en el dictado y en la redacción de un texto. Dictar para que otro escriba comporta proponer un texto a escribir (y operar sobre esto), y al mismo tiempo controlar la actividad lingüística relacionada con el dictado (control de las pausas, de la longitud de las unidades del dictado, del ritmo, de las repeticiones, de las reformulaciones). Además, en situaciones de re-escritura colaborativa, los niños han mostrado que pueden atender tanto a los aspectos más técnicos y convencionales de la escritura (formas de las letras, orientación de la escritura, convenciones para la separación en palabras, etc) y a la representación alfabética de la misma, cuanto a los registros del lenguaje que se escribe.

Por otro lado, la idea individualista del trabajo escolar concibe las actividades de lectura y escritura como actividades que se realizan individualmente, en soledad. Al contrario, se ha mostrado que los niños pueden colaborar para seleccionar lo que tienen que escribir, pero también para representarse los conocimientos y las intenciones del compañero y para evaluarlas. Dicha situación parece ser muy beneficiosa para el

¹⁸ Véase, por ejemplo, la página de la escuela pública Lavinia de Barcelona: <http://escolalavinia.com/>

aprendizaje, porque permite que los niños negocien y colaboren para escribir, dictar, leer, redactar o corregir. Las observaciones conducidas muestran un gran repertorio de actividades lingüísticas que en situaciones tradicionales son conducidas por los maestros: repeticiones de las unidades dictadas, deletreo de palabras, sugerencias técnicas o de contenido, propuestas de copia de modelos gráficos, entre otros. También son observables dos posiciones enunciativas que se alternan: una más cercana a la de escritor, es decir a la de quien está implicado en la elaboración del texto, la otra más cercana a la del lector, que juzga el resultado.

Algunos autores sostienen que entre el hablar y el escribir hay una forma intermedia que definen “*un hablado escrito*” o un “*hablar como los libros*” (Hérbrard, 2000): por ello, consideran que estas prácticas de re-escritura colaborativa, a partir de textos precedentemente leídos, puedan ser particularmente beneficiosas para el desarrollo de las competencias necesarias para el aprendizaje de la lectura y de la escritura (Chartier et al., 1998).

El propósito es llevar el niño a tratar el texto no sólo semánticamente, sino también literalmente para acercarse a la forma y al registro de la lengua escrita. A través de la re-escritura colaborativa entre pares los niños pueden aprender a:

- diferenciar entre el hablar para dictar y el hablar simplemente, es decir entre hablar en una conversación y hablar para escribir: la elaboración del discurso es más monológica y no todo lo que se dice hay que escribirlo;
- distinguir entre lo que ya se ha escrito y lo que falta por escribir;
- volver sobre lo que ya se ha dicho: reformular o redecir para dictar lo mismo y entender la estabilidad del escrito;
- segmentar al dictar en unidades diferentes, dependiendo de los tiempos de escritura del compañero y de las pausas;
- hacer corresponder lo que se dice con lo que se escribe, a través de la observación del acto de de escritura del compañero;
- construir competencias metalingüísticas: usar palabras para hablar sobre las palabras (“*nombre*”, “*cuento*”, “*texto*”, “*título*” etc.)
- memorizar el texto fuente y sus secuencias;
- recuperar lo que se ha dictado a través de la lectura y re-lectura.

Por todos estos motivos la re-escritura entre pares de un texto conocido parece ser una práctica educativa que permite el desarrollo de varias competencias y acerca el niño a la comprensión de la escritura, sus características y sus restricciones.

Además vuelve evidente la comprensión y el desarrollo del vocabulario, el uso de estructuras sintácticas, los conocimientos sobre los esquemas de organización de la información según el género, que en la mayoría de estos estudios ha sido el narrativo (Ferreiro et al., 1996; Puranick, Lombardino y Altmann., 2007; Tolchinsky, 1990, 1992).

En nuestro estudio, la tarea que analizamos prevé la re-escritura de un texto narrativo: por ello nos parece importante abrir un paréntesis, en los apartados siguientes, para discutir las motivaciones por la opción narrativa, sus características y su evolución en el desarrollo infantil.

2.6.2. ¿Por qué la narración en la alfabetización inicial?

La narración ha sido definida como “*un fenómeno exclusivamente humano que comprende todas las actividades de representación de eventos en el tiempo*” (Abbot, 2002, p. 15). La opción por el género narrativo en la alfabetización inicial se justifica por varios motivos: primero porque se ha considerado como “*la manera más natural y más precoz de organizar nuestra experiencia y nuestros conocimientos*” (Bruner 1990, citado en Teberosky, 2011); segundo porque es un género intermedio entre lo oral y lo escrito (Rubin, 1995); y finalmente porque la competencia en narrar es considerada un factor predictivo del sucesivo éxito escolar (Lever y Sénéchal, 2011). Además, los datos extraídos de las narraciones proceden normalmente de contextos naturales y constituyen un paradigma de investigación ecológicamente válido, que permite examinar las competencias lingüísticas, así como las habilidades cognitivas de los aprendices.

Karmiloff-Smith (2001) indica en la narración una de las etapas fundamentales del desarrollo del lenguaje y de la alfabetización, porque requiere que el niño tenga en consideración un gran número de factores. Adquirir una competencia narrativa supone que el niño llegue a integrar conocimientos conceptuales (el conocimiento del mundo, de las cosas narradas, de las personas y de sus relaciones), lingüísticos (los recursos lingüísticos necesarios a la composición de una historia), estructurales (los elementos que constituyen la historia) y pragmáticos (la capacidad del narrador de expresar evaluaciones sobre eventos y personajes).

Partiendo de estas consideraciones vamos a examinar los aspectos que caracterizan dichos conocimientos y cómo estos se desarrollan en los niños al principio de la alfabetización.

2.6.2.1. *El texto narrativo: aspectos estructurales y gramática de la historia*

Coherencia y cohesión definen la organización de un texto, entendido como una forma comunicativa, y tienen un papel fundamental en la organización de la narración. La coherencia se refiere a la estructura y a los elementos que constituyen una historia. Si los elementos que la componen están interconectados e integrados entre sí, se puede afirmar que la historia es coherente: así evaluar la coherencia de una historia implica esencialmente referirse a su estructura (Nicolopoulou, 2008a).

Algunos autores han afirmado que el texto narrativo, a diferencia de otros tipos de texto, contiene una dimensión temporal en la sucesión de los eventos, desde el más lejano hasta el más reciente, y que constituye la estructura de la *historia*, y un tiempo en el cual se enuncia lo que ha sucedido, que forma parte del *discurso* (Abbot, 2002; Benveniste, 1976 citado en Cappeau y Roubaud, 2005).

Por otra parte, la estructura de la historia que forma su trama, es un sistema de regularidades que permite determinar las unidades que la componen. Según algunos expertos, forma una *Gramática de la historia* que se define como la representación de un *evento* o una serie de eventos, que se desarrollan en el *tiempo* y en el *espacio* en *relación causal* entre ellos, gracias a unos *agentes* que tienen unos objetivos o intenciones (Stein y Glenn 1979, 1982; Stein y Trabasso 1981; Mandler, 1983). Los que han estudiado la estructura de cuentos, leyendas y mitos sostienen que la historia suele contener una serie de elementos o categorías: la *presentación* del contexto y de los personajes, un *problema inicial* que lleva al desarrollo de nuevos acontecimientos, un *plan* por parte del protagonista o de otros personajes para llegar a una *solución* y finalmente una *conclusión* (Stein y Glenn, 1979; 1982).

A través de la experiencia de lectura de textos narrativos por parte de adultos, los niños pequeños aprenden a reconocer estos elementos y esperar su sucesión, lo cual permite la formación de un esquema mental. Dicho esquema tiene que ver con los mecanismos a través de los cuales la mente se organiza para interpretar nuevos conocimientos y, en este sentido, facilita el reconocimiento de un texto como historia o cuento (Mandler, 1984). Es decir, hay una interacción entre el input que viene del texto y la representación mental que actúa para reconocer, memorizar e integrar el texto. La capacidad de comprender y memorizar una historia variaría según si está mal estructurada, o al contrario bien formada, o sea si contiene los elementos descritos arriba (Stein y Albro, 1997; Hickmann, 2004, citados por Nicolopoulou, 2008b).

Varios estudios han mostrado que el mantenimiento de los elementos estructurales en el recuento de una historia tiene una estrecha relación con la edad: niños pequeños producen relatos que presentan sólo algunos elementos, pero tienen dificultad en introducir el problema o la conclusión, y hay que esperar hasta los 6-7 años para que la historia comprenda todos los elementos y sea bien estructurada (Berman y Slobin, 1994, D'Amico, Albano, Marano y Devescovi, 2008; Orsolini, 1990).

2.6.2.2. Aspectos lingüísticos: referencia, modalización y discurso referido en el texto

Si la coherencia se refiere principalmente a la estructura del texto, la cohesión está ligada a los modos en los cuales los dispositivos lingüísticos son usados para conectar diferentes partes del texto y la construcción de cada frase (Calsamiglia y Tusón, 1999). En particular en la narración se refiere al uso de:

- Conectores temporales y causales en el interior del texto. Se trata de conectores lógico-semánticos: su función es poner en relación segmentos textuales explicitando relaciones principalmente de base causal, temporal, adversativa y aditiva (Calsamiglia y Tusón, 1999). En los escritores debutantes se observa el uso frecuente de “y” e “y entonces” como conectivos con valor temporal (Ferreiro et al. 1996; Teberosky, 1990), mientras que los conectores de tipo adversativo y sobre todo causal o hipotético aparecen gradualmente y más tardíamente (Ledezma, 2014; López- García, 1999).
- Tiempos y modos de la construcción verbal. En la gran mayoría de los cuentos tradicionales, el texto está distribuido entre *texto-evento* y *texto-discurso*: en el primero se relatan los eventos y acontecimientos que ocurren en el tiempo, en el segundo se citan las palabras de los personajes (Benveniste, 1976 citado por Cappeau y Roubaud, 2005). Esta distribución afecta a las propiedades de la categoría verbal en cuanto a modo, tiempo, aspecto y modalidad.

El texto-evento reposa sobre dos tiempos principales: el indefinido y el imperfecto y las formas compuestas que le corresponde.¹⁹ Para los acontecimientos que participan en la acción se usa principalmente el indefinido o el pasado

¹⁹ “En realidad, los tiempos verbales no sitúan todo el evento en la línea temporal. Esto sólo ocurre con los tiempos con significado aspectual perfectivo. Los tiempos imperfectivos sitúan en la línea temporal tan solo una parte del evento, y los tiempos con significado aspectual de perfecto, una parte del estado de cosas que sigue al evento que denotan” (Klein, 1992 y 1994 citados por Carrasco Gutiérrez, 2004).

perifrástico (según las lenguas), para las situaciones o descripciones que hacen de “fondo”, y el imperfecto en su valor aspectual para el desarrollo de la acción (durativo, puntual, logros, actividades, realizaciones, etc.). En el texto, la citación de las palabras en discurso directo o indirecto prevé un uso más amplio de los tiempos verbales: todos los tiempos que indican el presente, el pasado o el futuro pueden aparecer. El discurso referido (directo o indirecto) y la variedad semántica de los verbos se alcanza con el lenguaje escrito de la literatura y con el avanzar en la alfabetización (Teberosky y Jarque, 2015).

- Sistemas de referencia o co-referencia. A través del mantenimiento de la referencia el lector puede inferir la información en el contexto, sin que su significado se vuelva dudoso. Esto se logra a través de distintos procedimientos: a) lexicales y b) gramaticales o por medio de la supresión de elementos (elipsis) en el enunciado. (Calsamiglia y Tusón, 1999).
 - a) Los procedimientos lexicales permiten designar los personajes o los objetos a lo largo del texto: puede haber repeticiones (exactas o parciales), sustituciones por sinónimos o casi sinónimos, por hiperónimos o hipónimos, por calificaciones valorativas, por extensión del grupo nominal, por proformas léxicas.
 - b) Los procedimientos gramaticales establecen relaciones referenciales (o de co-referencia) mediante el uso de pronombres, demostrativos, posesivos, indefinidos y tienen la facultad de señalar algo que se ha mencionado anteriormente (deixis anafórica) o que aparecerá después (deixis catafórica).
Procedimientos de este tipo resultan ser difíciles para los niños más pequeños (hacia los 3-4 años), que todavía no son buenos evaluando el conocimiento del interlocutor (Diessel, 2012; 2013). Con el uso del lenguaje los niños aprenden a utilizar estos medios y a adaptarlos al contexto (Wittek y Tomasello, 2005), y con la alfabetización se observa una evolución hacia un uso siempre más convencional, ya que los niños empiezan a tomar en consideración la perspectiva del oyente/lector.
- Mención a los personajes y objetos Los niños logran hacer en sus primeros escritos una distinción entre la primera mención y las sucesivas: UN (UNA)+ nombre cuando se presenta un personaje u objeto que todavía no se conocen; EL (LA)+ nombre cuando se vuelve a hablar en el texto del mismo personaje u objeto.

A pesar de las distinciones que hemos venido haciendo, coherencia y cohesión están interconectadas: varios estudios han evidenciado que la estructura conceptual para la narración está estrechamente coordinada con las habilidades lingüísticas que permiten la cohesión. Berman (1988) ha mostrado que niños de 3 o 4 años no tienen todavía la maestría lingüística y gramatical para contar una historia, y que solamente en edad escolar pueden dar a la narración la forma de una cadena secuencial de eventos. Bamberg y Marchman (1990) refieren que niños de 5 años usan estrategias lingüísticas para describir acciones a nivel local, sin considerar la estructura global del episodio y sólo alrededor de los 9 años empiezan a tener una visión global de la historia, incrementando una sintaxis compleja.

2.6.2.3. Aspectos socio-cognitivos en la narración de personajes

En las últimas décadas la investigación sobre el desarrollo narrativo infantil se ha dirigido principalmente a indagar los aspectos más formales de la narración, según una óptica estructuralista. Sin embargo en los últimos años algunos estudios han intentado capturar la dimensión narrativa a través de la representación de los personajes (Nicolopoulou, 2008b; Nicolopoulou y Richner, 2007).

Según Bruner (1987, citado en Teberosky y Jarque, 2015) la narración integra una doble perspectiva: la secuencia causal y temporal de los eventos y la conciencia representada de los personajes. Dicha representación estaría relacionada con la capacidad de los niños de atribuir a sí mismos y a los otros pensamientos, deseos y creencias y dependería de su desarrollo cognitivo, social y emotivo: una gran cantidad de estudios suporta esta perspectiva y ha mostrado cómo los niños, con desarrollo típico del lenguaje, lleguen gradualmente a comprender y a atribuir a los demás estados mentales, hasta estructurar una verdadera “teoría de la mente”.²⁰

Considerando esta orientación, los estudios de Nicolopoulou y colaboradores han analizado la producción de narraciones en niños de pre-escolar y han observado una progresión evolutiva en la representación de los personajes. Esta representación pasa por la consideración casi exclusiva de su conducta externa y de sus acciones y características observables (el personaje como *actor*) hasta la inclusión de estados mentales rudimentarios, cuales responder física o emocionalmente a otros o para manifestar intenciones (el personaje como *agente*), hasta llegar a un retrato explícito de alguien que tiene creencias

²⁰ Para una revisión de los estudios sobre la “Teoría de la mente”: Flavell, 1999; Wellman, Cross y Watson, 2001.

complejas, deseos e intenciones que motivan o dirigen la acción (el personaje como *persona*).

Esta progresión es coherente con las características del desarrollo cognitivo/social infantil: algunos estudios han explorado los conocimientos infantiles de los estados psicológicos analizando la presencia en el discurso (oral o escrito) de términos específicos para referirse a dichos estados. En particular el reconocimiento y denominación de deseos e intenciones precedería el reconocimiento y denominación de estados mentales referidos a los conocimientos, a las creencias y a los pensamientos (Baumgartner y Devescovi 1996; Bretherton y Beegley, 1982; Pons, Harris y De Rosnay, 2004; Wellman, 1991; 1994; Wellmann, Philips y Rodriguez, 2000 citados en D'Amico et al., 2008).

2.6.3. Unidades textuales y gráficas

Según la perspectiva que hemos adoptado, cuando están en contacto con textos y lectores los niños al principio de la alfabetización pueden escribir textos. Redirijamos entonces la atención sobre las peculiaridades de los primeros textos infantiles, tal como se realizan en la re-escritura y a su realización gráfica.

Para “*atender al texto como texto*” (Sepúlveda, 2012, p. 24) el niño debe aprender que para que su texto sea legible, es decir comprensible al lector, es necesario utilizar también una serie de convenciones, que son verdaderas tecnologías gráfica y discursivas, capaces de producir sentido más allá de las palabras: la separación entre palabras, la incorporación de signos de puntuación, la división entre título y texto, la organización del espacio en la página, entre otros.

Los estudios empíricos previos sobre la segmentación del texto en escritores debutantes, nos muestran que la representación gráfica de las producciones infantiles suele tener ciertas características de formato que delimitan unidades (Ferreiro y Pontecorvo, 1999; Cappeau y Roubaud, 2005; Fabre-Cols, 2000, Teberosky, 2012): es lo que se ha denominado el “*rostro gráfico*” del texto (Ferreiro et al., 1996), que no forman parte ni del sistema fonográfico, ni de lo que se dice. En dichos estudios se muestran diversos tipos de segmentación, que parecerían responder al propósito infantil de redactar un texto.

Ferreiro (1996) sostiene que la puntuación y el formato son indicadores de la distinción que el niño empieza a hacer entre escrito y oral. Demuestra como exista una correlación significativa entre el uso de la puntuación, la presencias de la casi totalidad de

los episodios narrativos y el recurso, típico del escrito, de las entradas pospuestas en el discurso directo.

Según Fabre-Cols (2000), la puntuación en los escritores debutantes permite experimentar la organización del espacio en la página, segmentando el texto en unidades que no necesariamente corresponden a la segmentación convencional (por ejemplo, a unidades enunciativas/sintácticas o a elencos o listas), proporcionando a menudo la impresión que estas marcas están puestas en manera casual. Así también Cappeau y Roubaud (2005) sostienen que en la lectura de los textos es necesario “*vigilar no tanto la ausencia de puntuación, sino su presencia y observar si está puesta en lugares estratégicos*” (p. 17). De hecho, se observa una evolución en el uso de la puntuación que va desde las fronteras exteriores del texto hacia el interior: se va del texto con un solo punto final o con la palabra “Fin” (que comportan el reconocimiento intuitivo y práctico de la unidad texto) a la incorporación progresiva de un número siempre mayor de signos. En el deslizarse hacia el interior estas marcas testimonian el intento del niño de empezar a delimitar unidades de procesamiento más pequeñas (lo que se encuentra entre comas o guiones o puntos), de delimitar y distinguir las diferentes voces que aparecen (el narrador, los personajes), de definir los episodios, de enfatizar la carga emotiva de los varios momentos (Ferreiro et al., 1996).

Normalmente estos textos no superan la página, que por lo tanto es otra unidad material que los niños reconocen. La misma evolución es observable en la delimitación de las unidades localizadas en los extremos del texto (separación entre título y texto, inicio, final) hacia las colocadas internamente, alrededor de los verbos de discurso (decir, preguntar etc.), que diferencian la enunciación de la narración. El espacio de la página muestra otras segmentaciones que determinan unidades: entre estas la línea parece ser una guía gráfica que facilita la separación de unidades. Por ejemplo la línea puede estar delimitada por la puntuación: al final de cada línea un punto que define una unidad gráfica y no necesariamente una unidad sintáctica. En este sentido, Kress (1994) sostiene que los aprendices usan la línea por encima de la “frase”, como si la línea tuviera un significado lingüístico en sí misma.

Otras veces puede haber una coincidencia u homologación entre la línea y la unidad sintáctica, con o sin puntuación final (Teberosky, 2012). Se trata de una antigua disposición denominada “*per cola et commata*” que permite la organización del texto en “*líneas de sentido*” y que era usada para facilitar la lectura (Blanche-Benveniste, 2008). Dicha segmentación es más frecuentemente en la narración. Los especialistas de literatura infantil llaman también estas organizaciones “*unidades de aliento*”: es decir, la longitud de la línea

corresponde a una espiración del lector (van der Liden, 2007). Este tipo de disposición actualmente es común en los libros tipo álbum de literatura infantil, y se ha revelado un buen dispositivo para facilitar la lectura y comprensión en debutantes.²¹

Lo que parece relevante para nuestro estudio es que las disposiciones gráficas de estos primeros escritos ponen en evidencia unidades lingüísticas intuitivas, que ayudan a construir el sentido del texto y dan cuenta del esfuerzo del niño de considerar la perspectiva del otro, poniéndose en el doble rol de escritor y lector (o re-lector) de su propio texto.

Si, como hemos discutido en este capítulo y en el precedente, las condiciones de interacción verbal entre los alumnos y de aprendizaje de lo escrito (en cuanto representación del sistema alfabético), de su modo discursivo (en cuanto lenguaje escrito y en torno de lo escrito), de su materialidad (en cuanto realización espacial y gráfica) son situaciones que permiten y favorecen la reflexión sobre la lengua, en nuestro estudio se da una tercera condición que es un potencial dinamizador de los conocimientos y del análisis sobre la/s lengua/s: el contexto social y de enseñanza/aprendizaje multilingüe. De esto se tratará en el capítulo siguiente.

²¹ El libro tipo álbum narrativo tiene una distribución equitativa entre texto e ilustración, que permite combinar las formas verbal y visual cooperando a la creación de sentido (Colomer, 2002). Se caracteriza por riqueza lingüística y variedad tipográfica que, junto con las disposiciones en la página, ayudan a poner en relieve el texto y sus partes.

CAPÍTULO 3. APRENDICES EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

Introducción

En el primer apartado de este capítulo, examinando desde diferentes perspectivas teóricas y empíricas las competencias de los aprendices en contextos multilingües, trataremos de mostrar cómo dicha situación favorece el análisis y reflexiones sobre la/s lengua/s. Algunas cuestiones respecto a la relación entre multilingüismo y alfabetización nos ayudarán a observar cómo los niños tratan de diferenciar y comparar las lenguas y qué procedimientos usan para hacerlo: dicha discusión se expondrá en el segundo y tercer apartado. Finalmente en el cuarto apartado, el debate sobre la posible transferencia de competencias entre lenguas románicas próximas y el tema de la intercomprensión nos llevará a profundizar si esta es también posible en el caso de la narración, que caracteriza la tarea de re-escritura propuesta en esta investigación.

3.1. El multilingüismo en el aula

En las últimas décadas la movilidad de la población de un país al otro ha llevado a un cambio significativo en las condiciones lingüísticas, que son cada vez más multilingües. Hoy en día el multilingüismo no es más considerado un fenómeno perturbador, al contrario, es visto como un valor que es necesario promover y particularmente en las instituciones educativas.²²

La Comunidad europea ha traducido estas nuevas condiciones redactando el “*Marco Común de Referencia para las Lenguas*”, en el cual se invita a incentivar “*la competencia plurilingüe de los alumnos*” (2002, p. 5): las lenguas son evidentemente las puertas de entrada de las informaciones necesarias para el vivir cotidiano y, en el caso de los alumnos presentes en los diferentes sistemas escolares, de los saberes académicos, de las culturas y de las diversas maneras de pensar.

Sin embargo, la discusión sobre qué implica el multilingüismo en el aula sigue siendo una cuestión muy debatida: al lado de estudios que mencionan dificultades en alcanzar niveles altos de alfabetización (sobre todo para alumnos inmigrados en contextos

²² En la literatura especializada en el tema, se prefiere usar el término “multilingüismo”, cuando la referencia es al contexto, y “plurilingüe” cuando la referencia es al individuo. En nuestra exposición trataremos de mantener esta distinción en el uso de los dos términos.

con L2 mayoritaria, Chen y Goh, 2011; Robinson, Rivers, y Brecht, 2006, citados en Dixon, Zhao, Shin, Wu, Su, Burgess-Brigham, Unal Gezer y Snow, 2012), otra parte consistente de la investigación ha mostrado cómo el bilingüismo y el plurilingüismo pueda ser una situación beneficiosa para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los alumnos (Bialystock, 1999; 2001; 2007; 2009, Escobar Urmeneta, 2004; Swain, 2000; Unamuno, 2008, entre otros).

Algunos autores lamentan que la falta de integración de informaciones entre las distintas perspectivas que se han ocupado de este tema, (en particular *SLA*, desarrollo del lenguaje infantil, psicolingüística y sociolingüística), ha dificultado el cumplimiento de los desafíos que actualmente conlleva la enseñanza y aprendizaje en situaciones multilingüe (Dixon et al., 2012).

En nuestra disertación consideraremos algunas de estas perspectivas en el intento de mostrar cómo la situación multilingüe sea, conjuntamente con la tarea interactiva en torno a la escritura que caracteriza nuestro estudio, una condición que puede favorecer el análisis y las reflexiones de los aprendices sobre la/s lengua/s; y por lo tanto el trabajo metalingüístico.

En los apartados siguientes, partiendo de la consideración del contexto multilingüe y de las competencias del alumno plurilingüe, trataremos de aclarar las relaciones que existen entre el uso de más lenguas y la alfabetización. En coherencia con las características de los niños que han participado a nuestro estudio, consideraremos más atentamente las situaciones de los hablantes bi-plurilingües con un buen dominio de las lenguas usadas.

3.1.1. Contexto multilingüe

Considerando el contexto multilingüe nos estamos refiriendo a una situación donde hay *contigüidad* y *continuidad* entre las lenguas (Gajo, 2008). La contigüidad remite a la presencia en el mismo contexto de diferentes lenguas y puede ser de varios tipos, según las relaciones que existen entre los grupos lingüísticos de una sociedad o de una comunidad. Este aspecto tiene que ver con las representaciones de sus miembros sobre el prestigio de una lengua respecto a otra, y se refiere a la dinámica entre lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias, pero también a la relación entre lenguas que en principio tienen un estatus social paritario. En ambos casos pueden variar los contextos de uso: algunos estudios han notado que los aprendices pueden usar una lengua en los intercambios informales o en casa, y otra en las situaciones académicas o más formales (Hornberger, 2004; Nussbaum y

Unamuno, 2006); en determinadas situaciones, se observa también el uso de una lengua para lo escrito y otra para lo oral (Francis, 2000).

La continuidad se refiere a las modalidades según las cuales se utilizan las lenguas presentes en un contexto. En la situación de contacto entre lenguas existe una variedad de repertorios comunicativos que no es oportuno suprimir porque no es normativa: esta variedad es descrita como una situación dinámica, típica del contacto entre lenguas, que tiene características propias, y que no puede ser definida en base a la comparación con el hablante nativo (Hall, Cheng y Carlson, 2006; Perdue y Goanac'h, 2000). En dichos contextos se observan fenómenos que algunos autores han denominado *signos transcódigos* (Lüdi y Py, 2002): estos se refieren a la *interlingua*, con interferencias, préstamos, (Auer, 1995), usos de “*falsos amigos*”²³ y transferencias entre una lengua y la otra.

Sin embargo en la investigación sociolingüística, estos términos han sido considerados inapropiados para describir los repertorios individuales, ya que llevan a una visión de separación total entre las lenguas en la mente del individuo plurilingüe. (Hall et al., 2006): el fenómeno del multilingüismo al contrario tiene que verse como un continuo, más que como una situación dicotómica. Por este motivo los autores que trabajan según esta perspectiva han propuesto usar la expresión “*competencia comunicativa*” (*communicative expertise*) que no es un estado inmutable, sino es un proceso en continua evolución, que no puede alcanzar un estadio final ideal.

En cambio se consideran positivamente las prácticas de *code-switching*, es decir la alternancia de dos (o más) lenguas dentro de una frase, un enunciado o en turnos de habla diferentes. Según estudios recientes, los niños en contextos multilingüe tratarían de representar a través del *code-switching*, tanto en lo oral como en lo escrito, “*la unidad de sus mundos lingüísticos y culturales*, así como de afirmar sus “*identidades múltiples*” (Kenner, 2004, p. 46). Resultados empíricos de estudios sobre escritores emergentes bilingües sugieren que los niños son capaces de desarrollar sus repertorios lingüísticos para una gran variedad de propósitos, que evidencian habilidad de evaluación y auto-regulación, alternancia de lenguas para indicar el cambio de argumento, persona o forma sintáctica, competencia sociolingüística y sociocultural y capacidad de reflexión metalingüística (Gort, 2012).

Por otro lado, la alternancia de lenguas en aulas de L2 da la posibilidad al maestro, por ejemplo, de contextualizar contenidos académicos que podrían no ser comprendidos directamente si son expresados sólo en lengua meta. Además, se ha observado que los

²³ Por “*falsos amigos*” se entienden todas las palabras o expresiones que en lenguas diferentes son equivalentes en la forma pero difieren en el significado: por ejemplo “salir” en castellano tiene una forma parecida a “*salire*” en italiano, que en esta lengua significa “subir”.

alumnos tienden a usar la lengua meta cuando responden a una tarea propuesta por el maestro (“*secuencia formativa*”), y a usar la otra (en secuencias denominadas “*regulativas*”) cuando su atención se centra sobre aspectos específicos de las lenguas como pronunciación, significado de una palabra, forma correcta de una frase o cualquier observación al margen (Escobar Urmeneta 2004; Nussbaum, 2001).

En esta perspectiva lo que se pone al centro, más que las lenguas específicas, es el individuo y sus competencias particulares.

3.1.2. Las competencias del alumno plurilingüe al principio de la alfabetización

Actualmente hay un amplio consenso que ser bilingüe o plurilingüe no es la suma de las competencias en las lenguas que se conocen (en grados variables), sino que es una competencia original. Pero, ¿Qué competencia? En el caso de niños al principio de la alfabetización se impone la idea de competencias parciales, provisionales, en construcción: en particular en un contexto de enseñanza multilingüe el aprendizaje lingüístico (oral y escrito) es el resultado de muchas competencias puestas en práctica. A este propósito, la literatura especializada ha asumido posiciones diferentes.

Un gran volumen de estudios, conducidos en la perspectiva psicolingüística, con niños al principio de la alfabetización (4-8 años), ha explorado los procesos mentales involucrados en la adquisición de una L2 y ha evidenciado diferencias lingüísticas y cognitivas entre monolingüe y plurilingüe (Cummins 1979; Nicoladis y Genesee 1996; Bialystock; 2007; 2009). Estas diferencias serían de tipo cuantitativo y cualitativo y se refieren al vocabulario, generalmente menos amplio en cada lengua para los plurilingües (Oller y Eilers, 2002; Perani et al., 2003; Portorrero, Burright y Donovick, 2007 citados en Bialystock, 2009), y a su relativa superioridad en tareas de tipo metalingüístico.

La deficiencia en el léxico (o en su recuperación) sería explicable por el hecho que los plurilingües usan cada lengua menos frecuentemente que los monolingües. Investigaciones comparativas sobre diferentes poblaciones plurilingües confirman una menor amplitud y variedad en el vocabulario de cada lengua en alumnos de primer grado (August, Carlo, Dressler y Snow, 2005; Bialystock, Luk y Kwan, 2005), aunque esta diferencia normalmente se recupere con el avanzar de la alfabetización y la frecuentación de un entorno donde exista la posibilidad de interactuar con hablantes competentes en las lenguas usadas (Gathercole y Thomas, 2009). En parcial desacuerdo con estos resultados algunos estudios han notado que el léxico total, consideradas las dos o más lenguas (y no

cada lengua por separado), puede ser equivalente o superior a lo de los monolingües, si es sostenido en manera constante y continuada (McCabe et al., 2013). Otros estudios han subrayado que en bilingües con un buen dominio de las lenguas utilizadas ambos sistemas lingüísticos son activos y disponibles cuando uno de ellos es usado (Chee, 2006; Kroll, Bobb y Wodniecka, 2006; Kaushanskaya y Marian, 2007 citados en Bialystock, 2009). Esto llevaría a la necesidad de inhibir uno para que la producción en el otro sea posible, hecho que sería responsable de la supuesta deficiencia en el vocabulario y al mismo tiempo de las características cognitivas de los bi-plurilingües.

Efectivamente, parece establecido que el multilingüismo incrementa la capacidad de los niños de pensar y hablar sobre el lenguaje, llevando a un aumento de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas. Recientes investigaciones en neurociencias, indican que los plurilingües tienen una mayor densidad del tejido cerebral en áreas del cerebro relacionadas con el lenguaje, la memoria y la atención (Mechelli, Crinion, Noppeney, O’Doherty, Ashburner, Frackowiak, y Price, 2004, citado en McCabe et al. 2013).

En particular los niños plurilingües tienen mejores prestaciones en mediciones referidas a procesos ejecutivos de control de la atención (Barac y Bialystock, 2012; Bialystock, 2007): en tareas que comparan grupos bilingües y monolingües los niños bilingües muestran mayor capacidad de ignorar informaciones irrelevantes en la evaluación de frases gramaticalmente correctas, son más hábiles en contar palabras en una frase, sustituir con nombres arbitrarios nombres de objetos usuales y mantener estable el significado de una palabra. Además parecen favorecidos en tareas de segmentación fonológica (de todos modos fuertemente relacionada con la alfabetización, Ferreiro, 2002), conciencia sintáctica y concepto simbólico de lo escrito (*concept of print*).

Muestran también mayor flexibilidad en el aprendizaje de palabras nuevas para objetos o acciones ya conocidas, mientras que niños monolingües de la misma edad tienen a menudo dificultad en aprender una nueva etiqueta para un objeto que ya tiene nombre (Yoshida, 2008). Es decir, el principio de la “*mutua exclusividad*” (el referente tiene solo una etiqueta, Markman y Wachtel, 1988) se aplica poco en situaciones donde se aprende más que una lengua, ya que los niños parecen tener estrategias adaptativas y pragmáticas según la situación, y pueden atribuir más que una forma lingüística al referente, por ejemplo, cuando traducen un término de una lengua a la otra. Estudios empíricos relacionan también la dificultad que tienen los niños pequeños monolingües en tareas de comprensión de la sinonimia a un problema en confrontar perspectivas distintas (Portilla, 2016): en el caso de niños bilingües, la necesidad de pasar de un código lingüístico al otro podría favorecer esta flexibilidad.

Posiciones diferentes ha asumido la investigación sociolingüística. Si por un lado, ha reconocido que los estudios anteriores han llevado a reconsiderar positivamente los conocimientos y el uso de la/s lengua/s de los hablantes plurilingües, por el otro ha evidenciado que dichos estudios siguen considerando el hablante nativo como una medida de comparación (García y Wei, 2014; Hall et al. 2006). En una crítica al concepto de “*multicompetencia*” y de “*supersistema lingüístico*” propuestos por Cook (1991) para describir “*la mentes con dos gramáticas*” de los plurilingüe, Hall y colaboradores sugieren que la diferencia entre mono y plurilingüe no sería de tipo cualitativo y no se relacionaría con la cantidad de códigos lingüísticos usados, sino que dependería de la exposición de los sujetos a una gran variedad de experiencias, aprendizajes y usos: en este sentido también los monolingüe podrían ser definidos como multicompetentes.

De todos modos, sostienen estos autores, los conocimientos sobre la lengua y las lenguas, tanto en monolingües como en bilingües, son siempre provisionarios y dinámicos, y derivan del uso que se hace de la lengua y no al revés: dependen de la frecuencia y recurrencia de las formas y patrones lingüísticos que son utilizados en cada contexto. Por lo tanto, la multicompetencia no sería un “*supersistema lingüístico*”, sino un *set* de memorias escuchadas y repetidas. Del mismo modo, los recursos lingüísticos disponibles serían vinculados a límites estructurales y evolutivos del individuo (Elmann, 1999).

A pesar de las diferencias, esta visión parece tener algo en común con la que sostiene la psicología cognitiva y en particular la perspectiva de la “*adquisición basada en el uso*” y el “*aprendizaje cultural*” (Akthar y Tomasello, 2000). También el tema evolutivo es de particular interés para nuestro trabajo.

Respecto a este último, estudios que vienen del campo del desarrollo del lenguaje infantil sostienen que lo que es útil para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en los monolingües lo es también en los plurilingües (De Houwer, 2009; McCabe et al., 2013). En los monolingües la exposición a un input variado y estructuralmente complejo, la cantidad de discurso compartido con adultos sobre objetos o eventos pasados, la actitud positiva hacia argumentos que son interesantes para los niños, la lectura compartida, el dictado al adulto de narrativas por parte de los niños (eventos vividos o historias conocidas), la interacción con los pares son elementos importantes para el desarrollo de lenguaje oral, que a su vez suporta (y es soportado por) la alfabetización emergente (Teberosky, 2016).

Varios estudios han mostrado que el crecimiento del léxico en niños plurilingües depende de la exposición al input en cada lengua (De Houwer, 2009; Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor y Parra, 2012; Place y Hoff, 2011; Song, Tamis-LeMonda, Yoshikawa, Kahana-Kalman, y Wu, 2012). La investigación ha documentado que niños en contextos que

soportan activamente el multilingüismo, por ejemplo, niños en programas bilingües (*two-way bilingual school*²⁴ en los Estados Unidos y en Canadá o en programas bilingües galés/inglés en Gales o catalán/castellano en Catalunya), logran tener un desarrollo lingüístico comparable a lo de los pares monolingües a la edad de 10 años (Gathercole y Thomas, 2009).

Al contrario, si no se sostienen adecuadamente las lenguas en el contexto, con precoz exposición a un input de calidad, se asiste a una deceleración en el crecimiento de la L1 en cuanto avanza la alfabetización, simultánea a una cierta mejoría en las prestaciones en L2 (Bridges y Hoff, 2014).²⁵ Las políticas educativas actuales aconsejan que se sostenga el mantenimiento y el uso de la L1, sobre todo en niños pequeños y al principio de la alfabetización, ya que una buena maestría en la L1 facilita la adquisición de la L2 (Hammer, Lawrence y Miccio, 2007; Páez y Rinaldi, 2006). No obstante ello, las habilidades relacionadas con la alfabetización (competencia oral y familiaridad con el lenguaje letrado; comprensión de la naturaleza simbólica de lo escrito, intuición metalingüística y conciencia fonológica) parecen poderse transferir de una lengua a la otra (Bialystock, 2001; 2007).

3.2. Cuestiones sobre multilingüismo y alfabetización

Cummins (1979; 1981; 1998) ha sostenido que cuando se aprende una lengua, se adquieren simultáneamente tanto sus aspectos específicos cuanto una competencia general, que sirve también para el aprendizaje de otras lenguas, una “*gramática universal*” que constituye la base para las “*gramáticas particulares*”, válida para las lenguas distantes y en mayor medida para las lenguas próximas. Esto sería posible tanto en lo oral como en lo escrito. Sin embargo, en casos como el de nuestro estudio, de niños al principio de la alfabetización, la lengua oral puede ser la segunda o la tercera; en cambio, las experiencias con lo escrito suelen ser primigenias, es decir comportan un primer contacto con los textos, así que no podemos apelar totalmente a esta hipótesis de la transferencia de habilidades entre una lengua y otra en lo escrito. Además consideramos, como hemos discutido en el capítulo 2, que existen otros principios internos al niño, que determinan la construcción de la lengua escrita.

²⁴ Las escuelas *two-way multilingual* normalmente tienen alumnos que por la mitad son hablantes de una lengua y por la otra mitad de otra diferente. Cada día la enseñanza se propone en ambas para una cierta porción de tiempo. Estas escuelas soportan tanto los estudiantes de lenguas mayoritarias que los de lenguas minoritarias.

²⁵ Los estudios se refieren sobre todo a población inmigrada de habla hispana en los Estados Unidos.

Algunas cuestiones nos pueden ayudar entonces a entender cuáles aspectos tener en cuenta en la alfabetización en contextos multilingües ¿Se necesita antes aprender a hablar la lengua escolar y después aprender a leer y escribir? ¿Cuál relación existe en el aprendizaje oral y escrito entre L1 y L2 (o 3)?

Las respuestas dependen de las posiciones teóricas adoptadas respecto a la relación entre lengua escrita y oral y entre lenguas y alfabetización. No pueden tampoco ser unívocas, ya que muy diferentes son los contextos multilingües.

Para la primera cuestión, si es necesario primero saber hablar una L2 para alfabetizarse en la misma, la respuesta es diferente según cómo se entienda la relación entre lo oral y lo escrito. Si la escritura es pensada como una transcripción de lo oral, entonces la respuesta será positiva. Si al contrario escrito y oral son concebidos como formas alternativas del lenguaje será necesario desarrollar ambas, y la respuesta será negativa. Esto no quiere decir que no sea *importante* que un niño aprenda a hablar la L2 (o 3), pero no es *necesario* que se programe enseñárselo en primer término (Teberosky y Martínez-Olivé, 2003b).

La segunda cuestión, sobre la relación en el aprendizaje oral y escrito entre L1 y L2, nos plantea el tema de la transferencia entre las lenguas. A nivel oral, la hipótesis que cuenta con mayor apoyo parece ser la de la “*interdependencia lingüística*” (Cummins, 1991): la adquisición de una L2 dependería en parte del nivel alcanzado en L1 cuando el niño inicia la exposición intensiva a la L2. Sucesivamente puede haber una relación en sentido contrario de la L2 a la L1. En ambos casos se observan fenómenos de sobregeneralización de una norma desde una lengua a la otra, hecho que evidencia como los niños no reproduzcan los enunciados sólo por simple imitación, sino gracias al desarrollo de capacidades cognitivas complejas que en algunos casos permiten la creación de enunciados nunca escuchados anteriormente (Gandolfi, 2013).²⁶

En lo que se refiere a lo escrito también se ha postulado la transferencia de habilidades cognitivas y académicas relacionadas con la alfabetización. El contacto con el texto escrito expone los niños a formas literarias del lenguaje: favorece experiencias con el lenguaje decontextualizado a través, por ejemplo, la lectura en voz alta por parte del adulto, las preguntas sobre el texto y sobre el significado de las palabras. Al mismo tiempo, proporciona habilidades importantes, no sólo para el desarrollo de la lectura y la adquisición del lenguaje letrado, sino también para el aprendizaje del alfabeto, la decodificación de los signos y la comprensión de la naturaleza simbólica de lo escrito.

²⁶ La capacidad de los niños de reproducir no sólo por imitación nuevos enunciados es común también en niños que están expuestos a una sola lengua, como se ha discutido en el capítulo 1.

Estas habilidades parecen poderse transferir de una lengua a la otra en los bilingües, sólo si se trabajan en ambas lenguas (Bialystock 2007). Igualmente las prácticas letradas, tanto en L1 como en L2, facilitarían los resultados escolares posteriores, porque podría darse una transferencia a través de las lenguas y los contextos (Verhoeven, 1994). En particular habilidades como la interpretación de las metáforas, las definiciones formales y el uso del lenguaje académico parecen poderse transferir de una lengua a la otra.

Desde nuestra perspectiva, tanto a nivel oral como a nivel escrito, las soluciones ofrecidas por los niños, que podrían atribuirse a la situación de contacto entre lenguas, no pueden pensarse como una falta de maestría, una “dificultad” añadida a las que podrían encontrarse en grupos de niños supuestamente monolingües, sino como indicador de competencias originales, que dan cuenta de conocimientos implícitos y explícitos sobre la/s lengua/s.

3.3. Diferenciar, comparar

Respecto a dichos conocimientos, investigaciones desde diferentes perspectivas han avanzado la hipótesis que, en situaciones de contacto entre lenguas, se puedan activar por parte de los hablantes (y escritores) procedimientos de diferenciación y de comparación entre las lenguas. Esto sería válido tanto en adultos como en niños (Castellotti y Moore 2002; Cavalli y Coletta 2002; Ottin Pecchio, 2009) y tendría una confirmación también en estudios que se han ocupado de explicar, desde un punto de vista histórico, el proceso de diferenciación de las lenguas romances desde el latín original (Lara, 2002). En particular, hay fuertes evidencias que niños bi-plurilingüe diferencian muy precozmente las lenguas a las cuales están expuestos (Genesee, Nicoladis y Paradis, 1995).

A la base de estos procedimientos, podría estar la exigencia de reconocer las lenguas con sus características peculiares y su normas particulares, de establecer los límites entre una y la otra y también al interno de la propia.

Estudios a propósito de las representaciones de los aprendices sobre la distancia entre la propia lengua y otras menos conocidas, refieren que los niños identifican, a nivel oral, divergencias y paralelismos entre estas: en dichas condiciones alternan o una dificultad en tomar distancia desde la propia lengua, y por lo tanto se sirven casi exclusivamente de la traducción en la otra, o reconocen la distancia entre el propio sistema y los otros y tratan de enfrentar esta dificultad para reducirla (Castellotti y Moore 2002; Cavalli y Coletta 2002; Moore y Castellotti, 2001).

En esta misma línea se ha enfatizado la utilidad de la comparación no sólo lingüística, sino también cultural (Grandcolas y Vasseur, 1999), tratando de estimular la intercomprensión entre las lenguas próximas (proyectos EuRom4, *Le Français dans le monde*, 1997; Galatea, *ELA 104*, 1996) o más lejanas. Otros enfoques como lo que se ha propuesto en el proyecto Socrates-Lengua, conocido como EVLANG (*Éveil aux langues*, Noguero, 2001; Candelier, 1998; 2003), se proponen desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural, favoreciendo la exposición de los aprendices a varias lenguas, y ayudándolos a descubrir, más allá de cada lengua peculiar, técnicas y modos para comprender los fenómenos lingüísticos.

El intento de diferenciar y comparar las lenguas se ha observado también en un estudio precedente, conducido en el mismo contexto de la investigación actual (Ottin Pecchio, 2009). En dicho estudio seis niños de primero de primaria re-escribían los textos de tres cuentos infantiles conocidos, cada uno en las tres lenguas previstas en el currículo de la escuela. Las preguntas que guiaban el análisis se referían a los problemas, las soluciones, los conocimientos y las verbalizaciones observadas. Los resultados empíricos mostraron que:

1. Las respuestas de los niños en cada lengua por separado tenían las características típicas del momento evolutivo respecto a la escritura en su dimensión, gráfica, alfabética y ortográfica (por ejemplo, con hipo-segmentaciones o incompletudes de palabras, falta de la letra R final con valor cero en catalán, etc.)
2. Las respuestas de los niños eran sensibles a la presencia de las tres lenguas y mostraron que ellos estaban tratando de establecer límites entre las lenguas.
 - Si esperaban diferencias entre estas, buscaban distinguirlas a nivel morfo-sintáctico, lexical y fonológico con uso de interlingua, “falsos amigos” e intentos de diferenciar o generalizar la forma (por ejemplo, en italiano *venguto* por *venuto*, en castellano *cabritilli* por *cabritillos* ambos con normalización morfológica, *bolta* (*vuelta*) por *giro*, *salire* por *uscire*, *vicini* pronunciado *becini* en italiano).
 - Si no esperaban diferencias los conocimientos de una podían generalizarse a la otra (por ejemplo */farina/* o */porta/*, iguales en italiano y catalán se transferían tales cuales al castellano).
3. Las respuestas de los niños eran sensibles a las tres escrituras.
 - Si esperaban diferencias buscaban límites específicos gráficos u ortográficos entre ellas. Por ejemplo, frente a un parecido fonético se podían tener varias realizaciones gráficas y ortográficas (LL por GL en

italiano, GN per Ñ in castellano, CHIA por TGE en catalán) o se reservaba el uso de una letra para una sola lengua (B por B y V, I por Y e I en catalán o castellano).

- Si no esperaban diferencias prevalecían restricciones cognitivas internas (falta de duplicaciones de letras, por el principio de la variedad interna, o lexicalización de una palabra que conservaba la misma forma gráfica a través de las lenguas, por ejemplo CHE por QUE).

Tales resultados evidenciaron que los niños trataban de construir límites internos y externos entre las lenguas y de comprender la relación entre oralidad y escritura (Blanche-Benveniste, 1997; Ferreiro, 2002). En este proceso se enfrentaban a conflictos que surgían entre constricciones internas o entre principios peculiares de cada sistema de escritura y las informaciones alfabéticas, gráficas, ortográficas, lexicales y morfo-sintácticas que ellos tenían (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 2002). En el intento de solucionar estos conflictos usaban procedimientos de generalización (Simone, 1997) y de diferenciación (Clark, 1987) para cada una de las lenguas y entre todas ellas. Tales procedimientos no se consideraron errores y se interpretaron como verdaderos actos de creación de la lengua.

3.3.1. Procedimientos de generalización, diferenciación y *priming*

El proceso complejo de separar dos o más sistemas lingüísticos en niños bi-plurilingües no queda todavía completamente claro, aunque se hayan avanzado varias hipótesis para explicar los procedimientos usados (Varhoeven y Stromqvist, 2001). Dichos procedimientos podrían ayudarnos a revelar lo que es el posible recorrido que ellos efectúan para descubrir las normas de las lenguas y los límites entre ellas.

Simone (1997) nos ofrece una versión interesante al propósito. El camino para llegar a una forma lingüística convencional, sostiene, empieza por una serie de conjeturas o hipótesis que se basan sobre el concepto de analogía: si muchas de las formas encontradas responden a una determinada norma, podemos esperar que las que son desconocidas respondan a la misma norma. No se trata de un proceso mecánico y se refiere a todos los aspectos de la lengua (morfológico, sintáctico, lexical, fonológico) y es común en el desarrollo del lenguaje en situaciones de contacto entre lenguas, pero también en situaciones donde se usa sólo una lengua. En el caso de lenguas en contacto, el autor

profundiza más el concepto, haciendo una distinción entre sistema *de regularidades y expectativas*. El primero da lugar a hipótesis del tipo:

“*si en mi lengua el fenómeno A se presenta bajo la forma X, en la lengua Y se presentará bajo la [misma] forma X (es decir parecida) o bajo la forma Z (es decir diferente)*” (Simone, 1997, p. 29).

En este caso la generalización viene de fenómenos ya encontrados que se transforman en paradigmas útiles para deducir regularidades y para producir esbozos más o menos conscientes de sistematizaciones.

La segunda hipótesis posible es:

“*si el fenómeno A se presenta en e mi lengua bajo la forma X, puedo esperar que en la lengua Y exista un fenómeno análogo A' bajo la forma parecida X*” (Simone, 1997, p. 29).

La generalización sucede sobre la expectativa de fenómenos que todavía no se han encontrado. Obviamente, ambos no ponen el alumno a salvo del “error”, sobre todo si las lenguas pertenecen a la misma familia lingüística.

En una perspectiva aparentemente contraria se sitúa la lingüista E. V. Clark (1987), que examina dos principios cognitivos que organizarían el aprendizaje de la/s lengua/s: el “*principio de contraste*” y lo de “*asunción de homonimia*”. En base al primero, si hay un contraste, es decir una diferencia en la forma de una palabra, se espera una diferencia en el significado. En simetría con el primero, el segundo se basa sobre el hecho que los niños difícilmente aceptan una forma con dos significados diferentes en la misma lengua: por el mismo motivo no se espera que en dos lenguas diferentes el mismo referente pueda tener la misma forma.²⁷ Sin embargo, se ha mostrado que niños acostumbrados a gestionar en el contexto más de una lengua, aceptarían el uso de sinónimos (dos formas para un solo referente) y de homonimia (dos referentes para una sola forma, según Portilla y Teberosky, 2007).

Otro procedimiento que podría ayudarnos a explicar las respuestas de los niños en situaciones de contacto entre lenguas, y en particular fenómenos como el *code-switching* y la transferencia, es lo de primado o *priming*, (Loebell y Bock, 2003). Se trata de un efecto que se da tanto a nivel perceptivo, como a nivel semántico o conceptual, y que se ha estudiado tanto en situaciones de exposición a una sola lengua como en contextos multilingües, en adultos y en niños.

²⁷ Esto es común en adultos como en niños: piénsese en la anécdota según la cual se pregunta a menudo en lenguas de la misma familia lo que se dice bajo la misma forma (“¿Cómo se dice /luna/ en italiano?” “Luna”).

El *priming* es un concepto adaptado de la psicología cognitiva para dar cuenta del efecto relacionado con la memoria implícita, según el cual la exposición a un input influye en la respuesta posterior (Hoey, 2004, p. 174). A nivel lingüístico esto quiere decir que “*nuestros encuentros con una palabra [o con una estructura sintáctica, un patrón métrico o fonológico etc.] nos acostumbran a esperar que se use en cierto tipo de formas, de tal manera que estos usos potenciales se convierten en parte de nuestro conocimiento de la palabra [de la estructura sintáctica, del patrón métrico o fonológico etc.] y, en cierta medida, limitan la forma en que es probable que utilicemos la palabra [la estructura sintáctica, el patrón métrico o fonológico etc.] nosotros mismos*” (Hoey 2004, p.174).

Una cuestión muy debatida en el caso de bi-plurilingüismo es determinar los modos en los cuales se organizan las lenguas en la mente de los hablantes. Al lado de hipótesis que proponen la presencia de dos gramáticas distintas (Genesee, Nicoladis y Paradis, 1995; De Houwer, 2005 citados en Hsin, Legendre y Omaki, 2013) otras sugieren que hay, por lo menos parcialmente, una superposición de estructuras gramaticales o de ítems lexicales o fonológicos, tanto en edad adulta como infantil, lo cual posibilita la activación del *priming* (Goldwater, Tomlinson, Echols y Love, 2011; Hsin et al. 2013; Vasilyeva, Waterfall, Gámez, Gómez, Bowers y Shimpi 2010, entre otros) Así una estructura encontrada anteriormente en una lengua podría transferirse a la otra. No se trata de una simple repetición, sino es el resultado de la representación abstracta que se mantiene entre los enunciados a través de las lenguas: es decir las representaciones que se usan en una lengua son disponibles también en la otra (Hsin et al., 2013). Por ejemplo, se ha observado que niños bilingües de 5-6 años competentes en castellano/inglés conservaban el orden adjetivo/substantivo previsto en inglés también en castellano (*un abierto libro* en lugar de *un libro abierto*) o tendían a conservar la estructura pasiva del castellano, escuchada antes, también en el enunciado sucesivo en inglés, a pesar que en esta lengua, aunque correcto, era más infrecuente (Vasilyeva et al., 2010). Recientes investigaciones han mostrado que los niños pueden extraer una estructura sintáctica de un enunciado y usarla en un contexto totalmente nuevo, pasando de una lengua a la otra: dicho procedimiento sería el mismo usado para el razonamiento analógico (Goldwater et al., 2011). Respecto al nivel de abstracción de las representaciones sintáctica, se ha mostrado que estas tienen una base lexical que disminuye con la edad (Tomasello, 2003) y esto explicaría la capacidad de los niños más grandes (a partir de 5-6 años) de construir relaciones entre estructuras sintácticas complejas a través de las lenguas.

La hipótesis de Simone, sobre la generalización, y la de Clark, sobre la diferenciación, no parecen antitéticas, ya que ambas pueden funcionar. Es interesante notar

que los niños, cuando están expuestos a input en más lenguas tienden a generalizar, creando expectativas de regularizaciones o analogías, pero al mismo tiempo tratando de diferenciar las formas. Igualmente, el procedimiento de *priming* podría explicar las repeticiones a partir del *input* y las transferencias entre las lenguas en la parcial superposición de los sistemas lingüísticos implicados.

3.4. Desarrollo narrativo en contextos multilingües

En el capítulo 2 se ha discutido el papel central en la alfabetización inicial de las actividades relacionadas con los textos y en particular con los textos narrativos. Se ha mostrado también cómo la competencia narrativa tenga una estrecha relación con la alfabetización y el sucesivo éxito escolar (Lever y Sénéchal, 2011). Por este motivo nos parece importante, dada la naturaleza de la tarea que proponemos (la re-escritura de un cuento de narrativa infantil), explorar las características del desarrollo narrativo en niños bi-plurilingües, temática que ha recibido atención sólo últimamente (Fiestas y Peña, 2004; Gagarina et al., 2015; Gutiérrez-Clellen, Simon-Cerejido y Wagner, 2008; Iluz-Cohen y Walters, 2011; Pearson, 2002; Uccelli y Páez, 2007, citados en Gagarina, 2016). Además las narrativas infantiles ofrecen una puerta de entrada privilegiada en el estudio del bi-plurilingüismo, ya que nos permiten explorar múltiples niveles lingüísticos en una sola tarea: léxico, morfosintaxis, estructura del discurso y fluencia (Iluz-Cohen y Walters, 2012).

Retomando el tema de la transferencia entre lenguas nos preguntamos si también esta es posible en el caso de las competencias relacionadas con la narración, es decir la coherencia y la cohesión. Los resultados empíricos de varios estudios muestran que la estructura (o macro-estructura) de la historia es independiente de la lengua en la cual se realiza, mientras que los recursos lingüísticos (o micro-estructura) usados en la construcción del discurso narrativo son más vinculados a cada lengua particular (véase el número 37 (1) en *Applied Psycholinguistics*, 2016, dedicado a este argumento, o Fiestas y Peña, 2004; Uccelli y Páez, 2007, Verhoeven y Strömqvist 2001). Según estos estudios el esquema mental que guía el procesamiento de la historia -cómo la información es esperada, organizada y codificada según patrones definidos- se desarrolla en manera similar en bi-plurilingües y monolingües y es transferible entre las lenguas. Al contrario, las formas empleadas para conseguir la cohesión referencial (modos para introducir los

personajes, orden de las palabras, marcadores discursivos, tiempos, modos y aspectos verbales etc.) varían en función de la lengua y son menos disponibles a la transferencia.

Los resultados de algunos estudios indican que niños bi-plurilingües provenientes de ambientes poco letrados pueden ser menos competentes en usar construcciones morfo-sintácticas o recursos lexicales, pero muestran habilidades comparables con las de niños bi-plurilingües provenientes de familias con estatus social y cultural superior en la construcción del texto o en el distinguir la narración de otros tipos de discurso (Akinci, 1999; Kupersmitt, 1999, citados por Berman, 2001).

Se ha mostrado también que la complejidad y la construcción de una narración bien estructurada, es decir una narración que comprenda por lo menos el problema inicial, el intento de resolución y la situación final, está relacionada más con la edad de los aprendices y con el tipo de tarea propuesta que con una lengua específica (Pearson, 2002). En parcial contradicción, otros estudios han evidenciado que algunos aspectos de las habilidades narrativas (por ejemplo la construcción y el mantenimiento de la estructura) estarían relacionados en los bi-plurilingües no sólo con la edad, sino también con su competencia lingüística (Gutierrez-Clellen, 2002; Montanari, 2004).

Respecto al factor edad se ha mostrado que a partir de los 6-7 años la competencia narrativa se puede transferir desde la L1 a la L2, a pesar de que puede existir una maestría diferente en las lenguas y que esta sigue desarrollándose desde el pre-escolar hasta el quinto grado de primaria (por ejemplo, en niños con italiano L1 e inglés L2 lengua minoritaria, véase Roch, Florit y Levorato, 2016; niños bilingües sueco/inglés, Bohnacker, 2016; niños bilingües turco/alemán, Maviş, Tunçer y Gagarina, 2016). Esta competencia parece afectada más por el nivel de desarrollo y maduración que por la competencia lingüística general. Esto sugiere que la capacidad de producir un texto bien formado se relacionaría mayormente con el dominio de estructuras y procesos cognitivos que con una lengua específica.

Sin embargo, algunas investigaciones han sostenido que la adquisición de la estructura narrativa y la construcción de la competencia sintáctica son inextricablemente relacionadas, tanto en las producciones de monolingües cuanto en la de bi-plurilingües: por ejemplo el uso de conectores estaría relacionado con la capacidad de expresar la sucesión temporal, la estructura episódica de la narración con el uso de cláusulas relativas, los pronombres anafóricos para mantener las referencias aparecerían más precozmente entre los episodios que a su interior (Jisa y Kern, 1998; Jisa, 2000, citados por Akinci, Jisa y Kern, 2001). En cambio, según este último estudio, en los textos de los bilingües confrontados con los de los monolingües, aparecería menos la expresión de los estados mentales del

personaje principal, y habría una menor variedad de formas para relacionar entre sí las oraciones (uso frecuente de la yuxtaposición y falta de subordinadas). El resultado es interpretado como debido a la diferencia en la exposición a prácticas letradas y a la edad y no al bilingüismo.

Respecto al tipo de tarea propuesta parece demostrado que tanto niños bi plurilingües como niños monolingües, tienen prestaciones mejores en la comprensión y producción de la estructura si se les propone un re-cuento (o re-escritura) de una historia precedentemente escuchada y no una narración que tienen que generar por sí solos. Esta diferencia en las prestaciones disminuye en aprendices de edad mayor (Gagarina, 2016).

En síntesis, volvemos a afirmar que los argumentos desarrollados hasta aquí no quieren demostrar la superioridad o menos de los bi-plurilingües, sino sus peculiaridades. Tampoco pretendemos usar los monolingües como medida de comparación. En este capítulo como en los dos precedentes, nuestra intención ha sido mostrar, a través de la discusión sobre varias posiciones teóricas y resultados empíricos, cómo la situación multilingüe, juntamente con la interacción y el contacto con lo escrito, favorecen las reflexiones de los aprendices sobre el lenguaje y las lenguas.

En los capítulos siguientes, a partir de estas premisas, expondremos los objetivos, las preguntas y las elecciones metodológicas que han guiado nuestro estudio y analizaremos los conocimientos sobre el lenguaje y las lenguas, así como las estrategias que los aprendices ponen en juego en las condiciones particular de la tarea propuesta. Dicha tarea podría ser una práctica innovadora no convencional apta a proporcionar una solución al problema que ha dado origen a esta investigación.

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Introducción

En este capítulo presentaremos la situación y el problema que han dado origen a nuestra investigación. A partir de algunas cuestiones que hemos discutido en la exposición del cuadro teórico, presentaremos los objetivos generales y los objetivos específicos y formularemos las preguntas que han guiado los análisis empíricos de nuestro estudio.

4.1. Origen de nuestra investigación

Esta investigación ha surgido para buscar respuestas a numerosas cuestiones que se han presentado en un contexto social y de enseñanza multilingüe en el cual la investigadora ha trabajado y colaborado por más de diez años: la Escuela italiana de Barcelona.

La presencia de varias lenguas y las diferentes prácticas para la enseñanza/aprendizaje de lo escrito en la alfabetización inicial han sido objeto en este contexto de un intenso debate, que sigue todavía abierto. Las inquietudes principales se han referido a **cómo introducir lo escrito en una situación de enseñanza multilingüe**. Las soluciones propuestas han sido variadas, dependiendo de las creencias y de la formación de los maestros que se han ido alternando en la escuela, y de la colaboración que se ha instaurado durante unos periodos con expertos de algunas Universidades locales (Artur Noguerol de la Universitat Autònoma de Barcelona y Ana Teberosky de la Universitat de Barcelona).

Tratando de sintetizar las diferentes cuestiones que han surgido en estos años, la pregunta central planteada por los maestros podría formularse de la siguiente manera:

¿A través de cuales prácticas o tareas se puede favorecer el desarrollo de las competencias lingüísticas escritas y orales de los alumnos, al principio de la alfabetización, en un contexto multilingüe?

El trabajo que presentamos parte de una investigación exploratoria, que surge para ofrecer una respuesta a un problema real en un contexto multilingüe. A tal fin, hemos planteado una tarea que consiste en la re-escritura en pareja de un cuento del género narrativo por parte de alumnos de primero de Primaria. Dicha tarea podría proponerse

como prototipo de una intervención útil para el desarrollo de las competencias escritas y orales de los alumnos al principio de la alfabetización; al mismo tiempo podría ofrecernos un acceso indirecto a las representaciones infantiles sobre el lenguaje, las lenguas y sus escrituras.

4.2. Objetivos generales de la investigación y principales supuestos teóricos

Nuestro trabajo investiga las **características del discurso oral alrededor de la re-escritura de un texto narrativo y la producción conjunta del mismo** por parte de seis parejas de alumnos al final de primero de Primaria en la Escuela italiana de Barcelona. El contexto social y de enseñanza es multilingüe y los niños tenían competencias individuales variadas en las tres lenguas (italiano, catalán y castellano) previstas en el currículo de la escuela. El texto fuente de referencia para la producción era un mismo cuento tradicional, propuesto en las tres lenguas: dos de las parejas re-escribieron el texto en italiano, dos en catalán y dos en castellano.

Los objetivos generales de la investigación son:

1. Mejorar nuestra comprensión sobre los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos disponibles para los aprendices en una situación caracterizada por:
a) una tarea interactiva, b) el contacto con lo escrito c) la presencia en el contexto social y de enseñanza de lenguas diferentes.
2. Determinar los conocimientos que los niños ponen en acto en la re-escritura compartida de un texto narrativo.
3. Averiguar si el tipo de tarea propuesta puede favorecer el desarrollo de dichos conocimientos.

Estos objetivos responden a determinadas cuestiones que hemos discutido en la exposición del marco teórico.

- *El trabajo analítico se ve favorecido durante la producción interactiva (escrita y oral), así como en situaciones de enseñanza/aprendizaje multilingüe.* Se ha argumentado que:
 - En la interacción no se crea solamente un espacio discursivo, sino que se favorece el emerger de conocimientos, procesos y reflexiones: la interacción es constitutiva del lenguaje y del pensamiento que viene del

lenguaje (como sostienen desde diferentes perspectivas, Arditty 2003; 2004; Escobar Urmeneta, 2004; 2012; 2014; García y Silvan, 2011; Grossen, 2010; Linell; 2009; 2011; 2012; Moore y Gajo, 2009; Nussbaum et al., 2006; Shiel et al., 2012; Tomasello, 1999; 2010).

- La escritura es un artefacto idóneo para analizar y volver a pensar el lenguaje, y por eso es en principio metalingüística (Ferreiro, 2002; Linell 2005; Olson 1996; 2001; 2009).
- Un contexto de enseñanza y social multilingüe crea condiciones para que los aprendices busquen similitudes y diferencias entre las lenguas y las escrituras (Castellotti y Moore 2002; Cavalli y Coletta 2002; Clark, 1987; Moore y Castellotti, 2001; Ottin Pecchio, 2009; Simone, 1997).

Consideradas las condiciones de la tarea (situación interactiva, alrededor de lo escrito, en un contexto multilingüe) esperamos poder observar abundantes intercambios entre los alumnos, en los cuales se discutan **diferentes aspectos de la/s lengua/s**; y simultáneamente esperamos poder determinar **las características que tiene el discurso compartido**.

➤ *Los aprendices pueden acrecer sus competencias sobre la lengua y la narración en la interacción alrededor del texto, asumiendo roles diferentes. Se ha afirmado que:*

- El encuentro con lo escrito provoca un cambio evolutivo en la complejidad del aprendizaje lingüístico, y permite traer a la conciencia de los hablantes unidades de la lengua y unidades textuales que se hacen evidentes solo con el uso de la escritura (Ferreiro 1997; 2007b; Olson y Oatley, 2014; Sepúlveda 2012; Teberosky y Jarque, 2015).
- La producción de narraciones construidas en manera colaborativa entre pares ha mostrado ser una situación favorable para el desarrollo de competencias relacionadas con el aprendizaje de lo escrito y del lenguaje letrado (Blum-Kulka y Snow, 2004; Cassel, 2004; Jones, 2003).
- El análisis de las estructuras participativas en una tarea colaborativa tiene relevancia para la comprensión de las producciones narrativas (Blum-Kulka, 2005; Daiute y Dalton, 1993; Huck-Taglicht y Avni 2004; Wang y Cassel, 2006).

Es posible que el trabajo interactivo alrededor de un texto narrativo favorezca la **identificación de unidades lingüísticas y textuales** por parte de los aprendices y que nos ayude además a determinar **los roles de cada uno de los participantes en la tarea**.

➤ *La re-escritura compartida de un texto narrativo es un potente instrumento en la alfabetización inicial*. Se ha mostrado que:

- El contacto con textos narrativos auténticos ayuda al niño a apropiarse de índices textuales y gráficos y familiarizarse con el lenguaje que se escribe (Fabre-Cols, 2000; Ferreiro et al., 1996; Pontecorvo y Orsolini, 1996; Teberosky y Sepúlveda, 2009).
- Los niños pueden recuperar la forma y el contenido de un texto modelo (o fuente), así como conservar la literalidad (Sepúlveda, 2012; Sepúlveda y Teberosky, 2011; Teberosky et al., en preparación).
- La colaboración entre pares en las narraciones parece tener un impacto significativo sobre el mantenimiento de la coherencia, de la cohesión y de la referencia (Alam y Rosemberg, 2015; Blum-Kulka, 2005; Küntay y Senay, 2003; Nicolopoulou, 2008a; Nicolopoulou y Richner, 2007; Rosemberg, Silva y Stein, 2011).

Por consecuencia, la construcción colaborativa del texto narrativo, a partir de una tarea de re-escritura, podría favorecer (o no) el **mantenimiento de la coherencia y de la cohesión** en los textos infantiles.

4.3. Cuatro análisis: objetivos específicos y preguntas

Los ejes teóricos anteriores han guiado el diseño de la investigación y han dado origen a los **cuatro análisis empíricos** que conforman este trabajo. Dichos análisis han utilizado el mismo corpus de datos: seis textos escritos colaborativamente por las parejas y la transcripción de las interacciones entre los participantes mientras re-escribían los textos (total 275 minutos).

4.3.1. Sobre los contenidos y los propósitos en el discurso compartido

Se lleva a cabo un análisis de los **contenidos temáticos** que emergen durante las interacciones. Este análisis responde al objetivo de explorar lo que dicen, preguntan y

comentan los niños en este momento del desarrollo y en esta situación específica. Al mismo tiempo se intenta determinar con qué **propósitos** hablan los niños cuando problematizan tales contenidos temáticos. En particular, cuando el tema es la misma lengua, se trata de poner en evidencia lo que Swain (2000) denomina su “*agenda*” sobre la lengua, es decir sus preguntas de aprendizaje. La consideración de dichas preguntas puede ser un instrumento muy útil para organizar la enseñanza y la evaluación.

Por lo tanto las preguntas que guían el análisis son:

- ¿Sobre qué aspectos de la/s lengua/s hablan los niños?
- ¿Con cuáles propósitos lo hacen?

El corpus sobre el cual se ha efectuado este análisis está constituido por el texto de las transcripciones de las interacciones entre los miembros de cada pareja. Para facilitar la comprensión de la interacción, sólo en algunos casos, se han utilizado también fragmentos del texto escrito por las parejas.

4.3.2. Sobre los recursos discursivos

Se analizan los recursos discursivos desplegados por los aprendices durante los intercambios, con el objetivo de describir las características que tiene el discurso en la construcción compartida de un texto. Algunos estudios empíricos han subrayado que, en situaciones de colaboración alrededor de una tarea, son observables diferentes **acciones discursivas** (o actos de habla), dependiendo de la naturaleza de la misma (Chi, 2009; Kerbrat-Orecchioni, 1995). En particular, en tareas interactivas entre pares, relacionadas con la lectura y escritura de textos, dichas acciones responden a lo que se ha denominado “*discurso letrado*” (Watson, 1996; Pellegrini, 2003) o lo que se podría interpretar como el inicio de la “*oralidad secundaria*” (en términos de Ong, 1982), es decir, el hablar sobre los textos. Entre estos intercambios discursivos suele abundar la referencia a la escritura, sus formas, convenciones y unidades, que requiere de un **metalenguaje** particular (Branca-Rosoff y Gomila, 2004; Gomila, 2000; 2011; Teberosky y Sepúlveda, 2009; Dominguez, 2014).

Las preguntas son:

- ¿Qué acciones discursivas usan los aprendices?
- ¿Qué uso hacen del metalenguaje?

El corpus está constituido por el texto de las transcripciones de las interacciones entre los miembros de cada pareja.

4.3.3. Sobre la escritura compartida: unidades del texto y roles en la participación en la tarea

La interpretación de los resultados sobre los contenidos temáticos y los propósitos en el discurso de los niños, ha dado lugar al presente análisis sobre las **unidades del texto** y los **roles de los participantes**, que se desarrolla a partir de la discusión de los niños sobre la alternancia en la escritura por parte de los miembros de cada pareja. Este estudio no estaba previsto en el diseño inicial de nuestro trabajo: sin embargo la frecuencia con la cual los niños enfrentaban en sus discusiones cuestiones sobre los turnos de escritura, nos ha llevado a agregarlo. Como argumentaremos en el capítulo siguiente, no se trata de una falta de control en el diseño, sino de considerar los datos tal como van evidenciándose (*data driven*).

El objetivo es doble:

1. analizar si la alternancia en los turnos de escritura coincide con un criterio de tipo lingüístico (cambio de mano en la escritura coincidente con un cambio en las unidades del texto o en la enunciación oral), o
2. si se trata de una cuestión aleatoria y de roles en la participación a la tarea.

Estudios anteriores han mostrado que para atender *al texto como texto* los niños delimitan unidades sintácticas, textuales y gráficas, que nos revelan el desarrollo de las conceptualizaciones sobre las mismas (Ferreiro et al, 1996; Teberosky, 2012). Otros estudios han puesto en evidencia que una tarea compartida necesita una “*división del trabajo comunicativo*” entre los escritores/locutores para poderse desarrollar (Korolija y Linell, 1996; Ochs y Taylor, 1992).

Las preguntas son:

- ¿Qué criterios usan los niños para alternarse en la escritura?
- ¿Cuáles son los roles de cada parte participante en la gestión de la tarea?

El corpus está constituido por el texto de las transcripciones de las interacciones y los textos resultantes, producidos por las parejas.

4.3.4. Sobre la construcción del texto

Para indagar este aspecto se conduce un análisis sobre los **textos producidos** por las parejas de alumnos con los objetivos de:

1. identificar las huellas del proceso de apropiación de un género discursivo particular, la narración, en el texto producido, y
2. explorar cómo se mantiene la coherencia y la cohesión, a través de la expresión en varios niveles (discursivo, semántico, sintáctico y gráfico) del texto escrito.

Estudios previos nos han mostrado que los textos resultantes de la re-escritura de un texto fuente pueden mantener diferentes grados de equivalencia con esto (Ferreiro et al. 1996; Sepúlveda, 2012; Teberosky et al, 2007; Teberosky y Sepúlveda, 2009). Otras investigaciones han evidenciado que los elementos que se conservan o se reproducen del texto fuente se relacionan con las características que definen el texto: la coherencia y la cohesión (Teberosky, 1990; 1992; Tolchinsky 1990; 1993).

Las preguntas son:

- ¿Qué elementos del texto fuente recuperan los niños en sus textos?
- ¿A través de cuáles recursos se mantiene en sus textos la coherencia y la cohesión?

El corpus utilizado está compuesto por el texto que ha servido como modelo para la re-escritura (texto fuente) y los textos resultantes producidos por las parejas.

A continuación, proponemos una síntesis de los objetivos y de las preguntas que dan lugar a los cuatro capítulos empíricos de esta investigación, con la indicación del corpus utilizado para cada análisis.

Tabla 4.1. Objetivos, preguntas y corpus de los análisis empíricos

OBJETIVO 1. Explorar los contenidos y propósitos en el discurso compartido	
Preguntas: 1.1. ¿Sobre qué aspectos de la/s lengua/s hablan los niños? 1.2. ¿Con cuáles propósitos lo hacen?	Corpus: transcripciones de la interacción
OBJETIVO 2. Analizar los recursos discursivos	
Preguntas: 2.1 ¿Qué acciones discursivas usan los aprendices? 2.2 ¿Qué uso hacen del metalenguaje?	Corpus: transcripciones de las interacción
OBJETIVO 3. Explorar el desarrollo de la escritura compartida	
3.1 Averiguar si la <u>alternancia en los turnos de escritura</u> coincide (o no) con un criterio lingüístico	
3.2 Describir la <u>división del “trabajo comunicativo</u>	
Preguntas: 3.1.1 ¿Qué criterios usan los niños para alternarse en la escritura? 3.2.1 ¿Cuáles son los roles de cada participante a la gestión de la tarea?	Corpus: transcripciones de las interacciones y textos resultantes
OBJETIVO 4. Examinar la construcción del texto	
4.1 Identificar las huellas del proceso de <u>apropiación del género narrativo en los textos resultantes</u>	
4.2 Explorar el <u>mantenimiento de la coherencia y cohesión</u> en los textos resultantes	
Preguntas: 4.1.1 ¿Qué elementos del texto fuente recuperan los niños en sus textos? 4.2.1 ¿A través de cuáles recursos se mantiene la coherencia y cohesión?	Corpus: texto fuente y textos resultantes

Así estructurada la investigación que presentamos se inscribe en una óptica que considera la lengua escrita como una práctica social y como un proceso cognitivo, en los cuales es importante mirar tanto al proceso de producción, como al producto (según la perspectiva de estudios en “*writing-in-interaction*”, Linell, 2005; Mondada y Svinhufvud, 2016). En nuestro estudio en los tres primeros análisis empíricos se mira en particular al proceso, en el último más específicamente al producto. Sin embargo, los dos aspectos no pueden separarse completamente, ya que ambos hacen parte de una actividad situada y dinámica, donde la escritura ha sido posible gracias a la interacción que se ha desarrollado alrededor de ella.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

Introducción

En el primer apartado de este capítulo discutiremos los enfoques metodológicos adoptados en nuestro estudio para la intervención en el aula y para la construcción de las categorías. En los tres siguientes presentaremos el contexto de la investigación, los participantes y el texto fuente que ha sido el modelo para la re-escritura de las parejas. En el quinto apartado especificaremos cómo se ha realizado la recogida de datos y el protocolo de la tarea. Concluiremos, en el sexto apartado, presentando el corpus y explicitando cómo se ha efectuado el tratamiento y el análisis de los datos orales y escritos.

Para facilitar la comprensión del lector, los procedimientos, el método de etiquetado y categorización de los datos no se presentan aquí, sino al principio de cada uno de los cuatro capítulos empíricos siguientes.

5.1. Los enfoques metodológicos

Nuestra investigación se ha organizado teniendo en cuenta dos enfoque metodológicos: la “*investigación basada en el diseño*” y el enfoque denominado “*data driven*”. El primero ha sido útil para orientar la intervención que ha proporcionado los datos que analizamos en este trabajo; el segundo ha guiado las decisiones para la construcción de las categorías que han organizado el análisis.

5.1.1. La investigación basada en el diseño

Los datos que analizamos en este trabajo derivan de una intervención en el aula. Dicha intervención ha sido conducida siguiendo el enfoque denominado “*investigación basada en el diseño*” (*Design Based Research*, DBR desde aquí en adelante).

La DBR se define como el estudio sistemático de diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas, con el fin de aportar soluciones a problemas complejos y contribuir al avance del conocimiento pedagógico (Plomp y Neveen, 2010). Se orienta “*hacia aquellos fenómenos educativos que es necesario conocer y comprender para*

aportar innovaciones y soluciones que contribuyen a una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos específicos” (Valverde- Berrocoso, 2016, p. 67).

El intento es conyugar teoría y práctica educativa: algunos autores han señalado como a menudo las investigaciones en campo educativo “*fallen en proporcionar una orientación detallada en la organización del proceso de enseñanza/aprendizaje*” (Cobb, Confrey, diSessa, Leher y Scauble, 2013, p.10) y cómo los maestros no las consideren influyentes en su práctica educativa (Reinking y Bradley, 2008).

En los estudios que adoptan un enfoque de este tipo, la investigación está inspirada tanto por la búsqueda de comprensión fundamental, cuanto por las consideraciones de uso: es decir, la investigación trata de aportar nueva comprensión de unos fenómenos educativos emergentes y realizar propuestas para la mejoría de la práctica, que puedan sustentar la toma de decisiones.

Así definida la DBR propone un enfoque holístico a la solución de un problema (una/s pregunta/s) en una situación educativa real. Sintetizando sus características salientes (así como reportadas en los estudios de Plomp y Nieven, 2010; Ørngreen, 2015; Valverde-Berrocoso, 2016) la DBR es una metodología relativamente nueva²⁸ que:

- no depende de estructuras previas o de la medición de variables pre-establecidas;
- en el tratamientos de los datos usa métodos de investigación mixtos (cualitativos y cuantitativos);
- es intervencionista: intenta cambiar una situación educativa y ofrecer soluciones a través de una práctica innovadora y no convencional;
- no propone generalizaciones independientemente del contexto, es decir las soluciones propuestas tratan de mejorar la práctica en *aquel* contexto específico (en esta misma línea la perspectiva interactivista ha hablado de “*prácticas situadas*”, según Mondada y Pekarek Doehler, 2000);
- está orientada a los procesos: está dirigida a comprender (*saber*) y a mejorar las intervenciones y las prácticas (*saber hacer*);
- está orientada a la teoría: a partir de la revisión de la literatura existente, realiza un estudio exploratorio, propone un prototipo, que implementa y evalúa en la práctica, para generar nuevas teorías:
- prevé una colaboración estrecha entre investigadores y maestros o educadores.

²⁸ La DBR es una evolución de enfoques metodológicos como la “*Action- Research*” y la “*Interaction Design*” con los cuales comparte algunos principios y guarda algunas diferencias. Una discusión sobre el argumento es ofrecida por Ørngreen, 2015.

Consideradas todas estas características, pensamos que la DBR es un enfoque que corresponde a las exigencias de nuestro estudio: proponer y analizar una práctica innovadora que responda a la necesidad de encontrar soluciones a un problema educativo real (cómo introducir lo escrito) en un contexto particular (la Escuela italiana de Barcelona).

Sin embargo, en el capítulo de conclusiones, expondremos también las limitaciones de nuestra intervención respecto al enfoque DBR.

5.1.2. La generación de categorías y la perspectiva *data driven*

Para la categorización de los datos que emergen de la intervención se han usado dos perspectivas diferentes. Dependiendo de los objetivos y de las preguntas de investigación, en algunas partes del análisis se ha hecho referencia a categorías bien establecidas en la lingüística, mientras que en otras partes las categorías han emergido de los datos mismos.

En la primera perspectiva los datos son analizados según categorías previas elegidas a priori (desde aquí en adelante CP): por ejemplo se han categorizado los datos en término de categorías gramaticales (nombre, verbos etc.) o de categorías lingüísticas más generales (léxico, ortografía, morfo-sintaxis etc.).

La segunda perspectiva, denominada *data driven* (desde aquí en adelante DD) es más inductiva y no usa categorías o unidades establecidas a priori, sino construcciones que emergen del corpus mismo y/o estructuras que no necesariamente son reconocidas por la teoría lingüística. Según esta perspectiva los resultados derivan directamente de los datos, que son la única fuente de las hipótesis sobre el lenguaje (“*even linguistic categories are derived systematically from recurrent patterns and the frequency distributions that emerge from language in context*” Tognini-Bonelli, 2001, p. 87, citado en Biber, 2009, p. 278).

Sin embargo, es frecuente que muchos estudios utilicen ambos enfoques, que sean híbridos, y puedan usar parcialmente categorías gramaticales (nombre, verbo adjetivo etc.), al lado de otras categorías o unidades que emergen directamente de los datos.

Es el caso de nuestro estudio que adopta en algunos análisis una perspectiva más cercana al enfoque que usa categorías previas (CP), otras veces un enfoque cercano a la perspectiva *data driven* (DD), otras un híbrido entre los dos. La tabla 5.1 resume el enfoque adoptado para cada uno de los análisis que presentamos.

Tabla 5.1. Análisis y enfoques metodológicos

Análisis	Preguntas	Enfoque
1. Los contenidos y los propósitos en el discurso compartido	¿Sobre qué aspectos de la/s lengua/s hablan los niños?	Híbrido
	¿Con cuáles propósitos lo hacen?	DD
2. Los recursos discursivos	¿Cuáles acciones discursivas ponen en acto?	DD
	¿Qué uso hacen del metalenguaje?	CP
3. La escritura compartida	¿Qué criterios usan para alternarse en la escritura?	Híbrido
	¿Cuáles son los roles de cada uno en la gestión de la tarea?	CP
4. La construcción del texto	¿Qué elementos del texto fuente recuperan?	CP
	¿Se mantiene la coherencia y la cohesión?	CP

Para aclarar estas afirmaciones son útiles unas anticipaciones respecto a los análisis y los resultados de nuestro estudio. Por ejemplo, en el análisis de los contenidos que enfrentan los niños en sus discusiones, las temáticas emergen de los datos (enfoque DD), que pero se etiquetan según categorías (casi todas) pre-existentes (enfoque CP): los contenidos de las interacciones alrededor del texto se refieren a aspectos gráficos, ortográficos, alfabéticos, morfo-sintácticos, lexicales, discursivos, aspectos sobre las lenguas que se utilizan o sobre la gestión de la tarea. Por lo tanto, la aproximación se puede definir como un híbrido entre un enfoque CP y uno DD.

En otras partes el enfoque es claramente CP: por ejemplo en el análisis sobre el uso del metalenguaje, se categorizan los datos mirando a la recurrencia en las interacciones de nombres y verbos metalingüísticos y de recursos autonímicos, es decir, según categorías pre-establecidas.

Al contrario en otros análisis la aproximación es DD, como por ejemplo en la descripción de los propósitos de los niños al hablar sobre el texto que están escribiendo: no se utilizan categorías previas y la única fuente de información son los datos mismos, tal cual como van emergiendo.

5.2. El contexto de la investigación

Esta investigación se condujo al final del curso 2010/2011 en la Escuela italiana de Barcelona y formó parte de un proyecto de intervención más amplio, que empezó en el curso 2007/2008.²⁹ Esta escuela es reconocida por el Estado italiano como una escuela italiana en el exterior, y por el Departament d' Ensenyament de Catalunya como escuela extranjera/privada. Los maestros y profesores son enviados en parte por el Ministerio de Asuntos Exteriores italiano, y su recambio es bastante frecuente; la otra parte del personal es más estable y la conforman maestros y profesores contratados localmente, para impartir las asignaturas que no están previstas en el currículo italiano (castellano y catalán) o para proyectos de colaboración con el territorio. La escuela comprende los ciclos escolares que corresponden a educación infantil, primaria, ESO y bachillerato (científico).³⁰

Los alumnos tienen un origen lingüístico y cultural mixto: al lado de familias italianas que se han trasladado temporáneamente por trabajo, hay familias que se han establecido a Barcelona desde varias generaciones y que han conservado el italiano en medida variable, y otras donde sólo uno de los padres es italiano y el otro es español, catalán o de otro origen. Una parte consistente está representada por familias que no hablan el italiano y que han elegido la escuela por su origen (italo-argentinos, principalmente) o porque aprecian su oferta formativa. Para una buena parte de los alumnos el italiano puede considerarse una segunda o tercera lengua.

Los alumnos que frecuentan la escuela primaria son alrededor de 200, distribuidos en los cinco cursos previstos por la organización escolar italiana. Cada curso tiene actualmente dos líneas. El curso de primero³¹, al cual pertenecen los alumnos que han participado a nuestro estudios, refleja los porcentajes generales por nacionalidad de la Escuela (24% italianos, 38% españoles, 36% doble nacionalidad, 2% otras nacionalidad).

El nivel socio-económico de las familias es medio-alto.

²⁹ El proyecto había surgido para responder a las exigencias de integrar las lenguas presentes en el currículo, y las lenguas y los contenidos en la enseñanza de esta escuela. Se ha desarrollado entre el 2007 y el 2011 y ha previsto varias actividades, sobre todo en educación infantil y en los primeros cursos de primaria. La investigadora ha participado a su desarrollo e implementación, bajo la supervisión del doctor Artur Noguerol (UAB) y de la doctora Ana Teberosky (UB).

³⁰ La duración de los ciclos escolares es diferente de la que se prevé en España y Cataluña: educación infantil 3 años, primaria 5 años, ESO 3 años, bachillerato 4 años.

³¹ Las dos líneas tienen respectivamente 22 y 23 alumnos.

5.2.1. Uso de las lenguas, currículo y prácticas para el aprendizaje de lo escrito

La elección sobre qué lengua hablar con los alumnos que entran por primera vez a Educación infantil (*Scuola dell'infanzia*) ha sido la de usar prevalentemente el italiano (*inmersión total*), en cuanto “lengua débil” en el contexto, que necesita reforzarse respecto a las otras dos previstas en el currículo a partir de primero de primaria. Es decir, se ha intentado proponer un modelo oral que ayudara los niños a comprender y hablar la lengua no presente en el territorio, confiando que la exposición a las otras dos, en momentos no académicos, llevara a una cierta paridad de uso. Esta elección pedagógica-didáctica determina el hecho que los niños generalmente lleguen a la Escuela primaria con una competencia oral alta en italiano. Últimamente pero la presencia mayor respecto a años anteriores de familias italianas en la Escuela ha desequilibrado esta supuesta paridad de uso, y a veces, al contrario, se ha asistido a una escasa exposición al castellano y sobre todo al catalán.

La lengua franca de los alumnos en momentos no académicos, durante el juego libre, en el patio o en el comedor es el castellano: sólo, y no exclusivamente, si los hablantes tienen el mismo origen lingüístico usan el italiano o el catalán entre ellos: la afirmación se basa sobre observaciones hechas por la investigadora durante los momentos no académicos, y es confirmada por los maestros.

El frecuente recambio del personal docente y directivo ha supuesto dificultades en la construcción del proyecto, citado anteriormente, sobre la integración de las lenguas y de las lenguas con los contenidos. En particular, los docentes que vienen desde Italia no siempre están conscientes del entorno multilingüe y multicultural que tienen que gestionar, e imparten su asignatura como si estuvieran frente a un grupo L1 un poco particular.

La escuela, como se afirma en el P.T:O.F. (*Piano Triennale dell'Offerta Formativa* Plano Trienal de la Oferta Formativa),³² trata de promover el multilingüismo y la multiculturalidad, pero no tiene un “*Plan Lingüístico de Istituto*”, e indica como prioritaria la enseñanza del italiano: de hecho la escuela es una escuela al exterior, pero *in primis* es una escuela italiana.

La división horaria en el curso de primero, según las asignaturas y las lenguas es la siguiente:

- 18 horas en italiano (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, música);

³² Véase la página <http://www.liceoamaldi.com/>

- 5 horas en castellano (lengua y plástica);
- 5 horas en catalán (lengua y educación física);
- 1 hora en inglés.³³

También está prevista una hora de religión (en castellano), para quien ha elegido esta opción o de actividades alternativas (educación a la ciudadanía, en italiano). Imparten el curso de primero cuatro maestros: dos son enviados desde Italia y dos son contratadas localmente y son hablantes nativas de castellano y catalán; además colaboran un maestro norteamericano para el inglés y personal local experto en educación física.

En el curso de los años han sido adoptadas políticas diferentes para la introducción de la lengua escrita: actualmente se ha optado para proponerla desde el principio de primaria en las tres lenguas casi contemporáneamente.

Durante el curso escolar 2010/11 la investigadora ha asistido a varias clases en los dos grupos de primero, como observadora participante, y ha tenido la ocasión de discutir con los maestros las diferentes modalidades para proponer lo escrito.

Desde estas observaciones ha emergido una visión cercana a la perspectiva tradicional sobre la escritura y la alfabetización, sobre todo por parte de la maestra que imparte italiano. La maestra piensa que hay que empezar por la lectura, mientras que en las fases iniciales da a la escritura una importancia relativa. Refiere que sigue un método analítico/fonético que prevé presentar antes las vocales, que se agregan a las consonantes para formar las sílabas. A partir de esto se pueden presentar palabras y sucesivamente pequeñas frases, que contienen sólo las combinaciones entre las vocales y las sílabas ya conocidas. Esto permitiría controlar en manera sistemática y ordenada el avance de los aprendizajes.

Las lecturas que se proponen a los niños son extraídas de manuales que presentan textos breves, que reportan uno o dos eventos, cercanos a la experiencia infantil. No está previsto trabajar ni con libros de literatura infantil, ni se propone la re-escritura de textos conocidos. Una gran importancia se da a la ortografía: aunque se admitan y no se sancionen los errores, la convicción es que es mejor corregirlos inmediatamente para que no se perpetúen.

³³ El inglés se imparte en 1º y 2º por 1 hora semanal y por 2 horas en 3º-4º-5º y generalmente se propone en la enseñanza de una asignatura, según una parcial modalidad CLIL (acrónimo de *Content Language Integrated Learning*).

Al principio del curso, las maestras de castellano y catalán trabajan mucho sobre la comprensión lectora (ya que no todos los alumnos llegan con competencias suficientes en castellano y catalán), leyendo en voz alta y comentando con los niños libros de literatura infantil. En un segundo momento introducen la lectura autónoma de los niños, presentando las sílabas en el mismo orden que ha sido usado antes por la maestra de italiano. Se insiste en particular sobre las diferentes relaciones gráfico/fonéticas en las tres lenguas. Por ejemplo se intenta diferenciar las realizaciones entre la escritura de CHI/CI (o CHE/CE) y GHI/GUI en italiano y castellano o de B/V en catalán y castellano: este tipo de semejanza entre los valores fonéticos en las lenguas suele dar origen a varias dudas en las escrituras y, por ello, es un aspecto remarcado en la enseñanza.

Dichas elecciones demuestran la convicción que la ortografía es la transcripción de un sistema fonético y que los niños tienen que dominar la escritura de las palabras y de las frases, antes de poder escribir un texto. En este sentido la tarea que proponemos en nuestro estudio es innovadora, ya que no se experimenta en las prácticas escolares en este contexto.

5.3. Los participantes

Las parejas de alumnos participantes a la tarea de re-escritura colaborativa han sido formadas siguiendo algunos criterios:

- frecuencia en la Escuela italiana desde por lo menos 3 años;
- exposición a más lenguas en el ambiente social y/o familiar;
- alumnos sin problemas específicos de aprendizaje;
- buenos comunicadores, es decir alumnos que se preveía no tuvieran problemas en interactuar entre ellos y con la investigadora, (también en presencia de una video cámara y de una grabadora);
- con buena y continuativa relación entre ellos.

Las informaciones sobre los primeros dos puntos se recogieron a través un cuestionario compilado por los padres (anexo 5).

Con dicho cuestionario no se ha intentado definir la dominancia lingüística de los alumnos, por un lado porque en algunos casos habría sido difícil determinarla, por el otro porque pensamos que hacer referencia a los usos de las lenguas según los contextos (uso familiar, ambiental, académico/escolar) es más en línea con los supuestos teóricos y metodológicos de nuestro estudio. Concordemente con lo que afirman Hall y colaboradores

(2006), basarse sobre el origen lingüístico de los participantes (bilingüe vs. monolingüe, con las diferentes posibles combinaciones entre las lenguas y sus niveles de maestría) desplaza el foco desde el sujeto hacia la lengua, considerada en manera aislada, como un objeto ya dado e inmutable a través de los hablantes y su historia. De hecho en la investigación que presentamos, las lenguas en contacto no son objeto de estudio, sino una de las condiciones que podrían favorecer el desarrollo de los conocimientos y reflexiones sobre el lenguaje y las lenguas.

Nos parece importante aclarar que a pesar de que el catalán y el castellano están presentes ambas en el territorio, -y por ende son ambientales las dos- definimos en nuestro caso “ambiental” una lengua cuando se usa frecuentemente en el entorno más cercano a la familia (amigos, canguro etc.). Efectivamente, dada la joven edad de los alumnos, puede darse el caso de niños que tengan poca o ninguna exposición, ni usen una o dos de las lenguas del territorio en casa y en el ambiente que les rodea. Al mismo modo, puede que haya una exposición y uso de una o dos de las tres lenguas sólo en ámbito escolar/académico.

Las parejas han sido formadas según un criterio de heterogeneidad lingüística.

En la tabla 5.2. se presenta un resumen del uso social y familiar de las lenguas en los alumnos. La grafía P+n indica las parejas (pareja 1, pareja 2, etc).

Tabla 5.2. Uso familiar, ambiental y escolar de las lenguas en los alumnos

Parejas	Alumnos	Italiano	Castellano	Catalán	Otras
P1	BARBARA	padre madre padres entre ellos hermana	ambiental	Escolar	-----
	CRISTINA	escolar	escolar ambiental	padre madre padres entre ellos ambiental hermanos	----- -
P2	ALBERTO	padre madre padres entre ellos hermana	madre padres entre ellos hermana ambiental	Escolar	-----
	DIEGO	padre padres entre ellos	madre hermana ambiental	escolar ambiental	----- -
P3	HILARIA	padre	madre padres entre ellos	escolar ambiental	-----

			ambiental		
	CARLA	escolar	ambiental	madre padre padres entre ellos ambiental	-----
P4	PEDRO	padre madre hermano padres entre ellos	padre madre hermano padres entre ellos	Escolar	----- -
	ANTONIA	escolar	padre padres entre ellos ambiental hermano	madre ambiental	-----
P5	IMMANOL	padre madre padres entre ellos	madre ambiental	Escolar	-----
	ALEXANDRA	padre	madre padres entre ellos hermana ambiental	Escolar	-----
P6	MÓNICA	padre	padres entre ellos	madre hermana ambiental	-----
	SANDRA	padre padres entre ellos	ambiental padres entre ellos	Escolar	portugués madre y padres entre ellos

Para los tres últimos puntos (informaciones sobre las relaciones entre los alumnos y sobre sus competencias acerca de lo escrito) se utilizaron las indicaciones de los maestros y las observaciones en momentos académicos y no de la investigadora. Todos los alumnos habían logrado en el periodo de la investigación un nivel alfabético de escritura, aunque todavía con una parcial consideración de las normas ortográficas.

Entre estas seis parejas³⁴ tres estaban formadas por niñas (parejas 1, 3 y 6), una por niños (pareja 2) y 2 eran mixtas (parejas 4 y 5). Los niños tenían al momento de la recogida de los datos entre 6 años y 4 meses y 7 años y 3 meses.

Las parejas 1 y 2 re-escribieron sus textos en italiano, las parejas 3 y 4 en catalán y las parejas 5 y 6 en castellano.

³⁴ En un primer momento se propuso la tarea a diez parejas que respondían, entre la totalidad de alumnos de los dos cursos de primero, a estos criterios: cuatro parejas habían elegido escribir su texto en italiano, cuatro en castellano y dos en catalán. No se hizo una prueba piloto y, por una serie de errores en la impostación metodológica y en las grabaciones, nos vimos obligadas a excluir dos de las parejas que habían escrito su texto en castellano y dos en italiano.

5.3.1. Protección de datos

Para la protección de la identidad de los participantes los nombres usados son pseudónimos. Por otro lado, la protección ha sido también garantizada proporcionando a los padres y a los maestros informaciones respecto a la metodología y a los objetivos de la investigación. Los padres han recibido una carta informativa y se les ha requerido un consentimiento informado escrito para la participación de los hijos a la investigación (anexo 4). En ningún caso se han forzado los niños a participar, a pesar de que pudieran tener la autorización de los padres. Dicha investigación ha sido autorizada por el Director (*Preside*) de la escuela, después de haber considerado los objetivos del trabajo que se proponía y el consentimiento de las familias.

5.4. El texto fuente para la re-escritura

A continuación presentamos el libro que se utilizó como texto fuente para la re-escritura en pareja, describiéndolo según el eje narrativo/estructural, lingüístico y gráfico.

Título: La princesa y el guisante
 Autor: Hans C. Andersen. Traducción al castellano de J.A. Pastor Cañada.
 Traducción al catalán de Francesc Boada.
 Ilustrador: Pau Estrada.
 Ediciones: La Galera editorial.
 Lugar y fecha edición: Barcelona, 1994

Tabla 5.3. Ejes narrativo, lingüístico y gráfico del libro “La princesa y el guisante”

Eje narrativo		
La estructura	Estructura narrativa	Episodios
	Presentación y orientación	E1. La intención del príncipe
	Reacción	E2. La salida (1º evento)
	Desarrollo/problema	E3. La complicación
	Reacción interna	E4. El regreso triste (2º evento)
	Desarrollo: nuevos acontecimientos	E5. La tormenta (3º evento)
		La llamada (4º evento)
		E6. La llegada de la princesa
	Plan	E7. La intención de la reina y la prueba (5º evento)
	Ejecución	E8. La respuesta a la prueba y su superación
	Resolución	E9. La evidencia de la

		superación de la prueba (6° evento)
		E10. El estado epistémico que permite la boda
	Situación final	E11. Cierre formulario
Los personajes	<p>Dos personajes principales (el príncipe, la princesa) y dos comprimarios (el rey, la reina). Otros en el fondo (las princesas que tenían defectos).</p> <p>Se hace referencia a los estados internos y epistémicos y a las creencias de los personajes de manera explícita (el príncipe triste, con necesidad de casarse; el rey sorprendido; etc) o implícita (la reina que duda de la princesa)</p>	
El tiempo	<p>Construcción lineal: cada episodio se relaciona con el siguiente y el anterior. La historia se desarrolla en varios días y se presenta, en un caso, la sucesión del día y de la noche (episodio 8).</p>	
El espacio	<p>Los acontecimientos suceden principalmente en el palacio del príncipe, con una referencia genérica al espacio externo (episodio 2: el príncipe “se marchó a correr mundo”)</p>	
Eje lingüístico		
La enunciación	<p>La historia es relatada por un narrador externo que observa y describe la situación, los acontecimientos, los estados internos y las creencias de los personajes. Dos diálogos en discurso directo y dos en discurso indirecto.</p>	
El lenguaje	Verbos	Verbos de discurso (pedir, preguntar, responder): pocos numerosos dada la escasez de diálogos.
		Mentales (saber, pensar, sentir, comprobar) o para expresar sentimientos (asustar, atemorizar)
		De proceso (salir, ir, volver, buscar etc..)
	Tiempo de la narración	Todo el relato está ubicado en el pasado. Uso del presente y del futuro sólo en los diálogos.
	Frases formularias	Al final de casi todos los episodios se repite la frase “una princesa de verdad” que da el ritmo al relato.
	Léxico	Variado, acorde con la edad de los niños.
Eje gráfico		
Relación imagen/texto	<p>A cada imagen corresponde un episodio del cuento en la página contigua. Las imágenes ocupan un lugar central en el libro, teniendo la misma importancia que el texto escrito. Ambas se complementan. La relación texto/ilustración es de redundancia y complementariedad.</p>	
Tipografía	<p>Tipografía tradicional, con primera letra capital al empezar el texto en cada página.</p>	

A partir de este libro se construyó otro utilizando estas mismas ilustraciones. Al lado de cada página ilustrada se propuso el texto en los tres idiomas: a las versiones en catalán y castellano presentadas por la editorial, se agregó la versión en italiano traducida por la investigadora. Las tres versiones se redactaron sobre etiquetas despegables y el orden de presentación en la página según el idioma fue casual: por ejemplo en una página el texto se presentaba primero en castellano, seguido por las versiones en italiano y catalán y en las páginas sucesivas el orden podía variar. Esto para evitar que los niños consideraran prevalente un idioma o el otro. Un ejemplo de la disposición gráfica del libro se muestra a continuación.

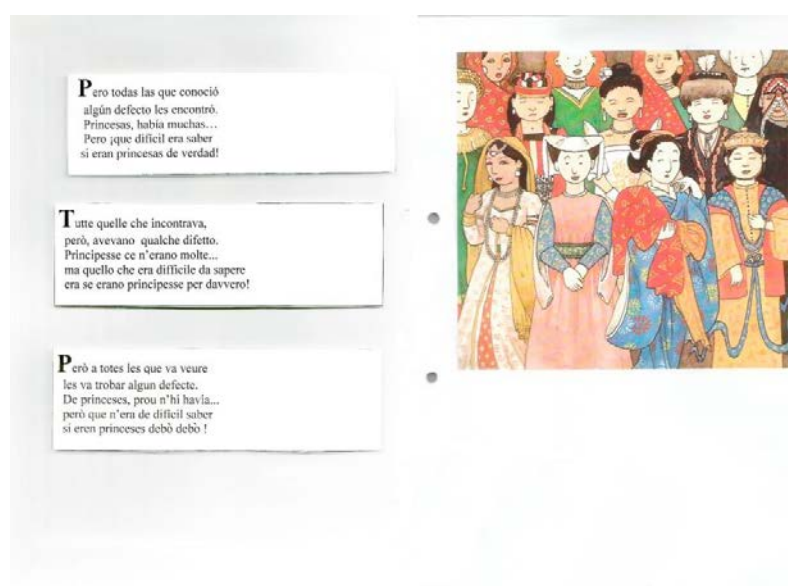


Figura 5.1 Ejemplo de disposición gráfica del libro utilizado

5.5. La recogida de datos: el protocolo de la tarea

La tarea se ha desarrollado en dos fases sucesivas:

1. la lectura en voz alta del libro;
2. la re-escritura en pareja y la interacción alrededor del texto que se estaba escribiendo.

Los datos que constituyen el corpus de nuestra investigación se han recogido sólo en esta última fase. La lectura en voz alta constituye la premisa necesaria al siguiente desarrollo de la tarea, pero no ha sido objeto de análisis.

Por lo tanto el protocolo de la tarea ha sido el siguiente:

1. En un primer momento se leyeron en voz alta en los tres idiomas las tres versiones del cuento a toda la clase en presencia de la maestra de italiano: la investigadora

leyó la versión castellana e italiana y una hablante nativa (la secretaria de la Escuela) la versión en catalán. Se dejaron libres los niños para que hojearan el libro, el texto y sus ilustraciones. En los días siguientes la investigadora y el hablante nativa catalana (que fue presente sólo en la fase de lectura y no en la de re-escritura e interacción) leyeron las tres versiones a cada una de las parejas en una habitación tranquila afuera del aula. El orden de lectura, en ambas situaciones, fue casual.

2. Inmediatamente después se pidió a cada pareja que re-escribiera el cuento, en formato estampado mayúsculo, dejando libre la elección del idioma para su escritura. A cada pareja se dijo que redactara el texto lo mejor que podía, sin inventar nada nuevo y tratando de recordar las palabras del texto original leído. Se explicó que tenían que colaborar y alternarse en la escritura y en el dictado o en la ideación, y que cada uno podía dar su opinión, hacer una propuesta o corregir el otro en cualquier momento de la tarea; en hacerlo, se agregó, podían usar el/los idioma/s que querían.

A cada niño se asignó para la escritura un lápiz de color diferente (verde o azul), para que las contribuciones de cada uno quedaran visibles sobre el papel. La escritura tenía que realizarse sobre la misma hoja blanca en formato A4: se aclaró que, terminada una hoja, podían pedir otras para continuar en la redacción. Además se pidió que si querían borrar algo ya escrito, no usaran la goma, si no que tacharan la parte a corregir: en este modo también las indecisiones o las diferentes versiones de la escritura quedaban evidentes. Se dejó máximo 1 hora para que las parejas terminaran la tarea.

Los niños que conformaban la pareja estaban sentados uno al lado del otro y frente a la investigadora y sus interacciones fueron video y audio-grabadas.

Sin embargo, la investigadora no se ha limitado a controlar la video y la audio-grabación de la interacción, sino que ha intervenido en la tarea como *observadora participante*. Ella ha tratado de no hacer anticipaciones en las discusiones entre los niños acerca del contenido o la forma del cuento, sino sólo suportarlos para que avanzasen en la redacción y en la discusión. Para que esto fuera evidente, sus intervenciones se han analizado en el capítulo 8.4 (*Los roles de los participantes en la tarea*), tratando de encontrar patrones que describieran su actividad. Los procedimientos utilizados para este análisis se presentan al principio de dicho apartado.

5.6. El corpus

Nuestro corpus está constituido por los seis textos redactados en pareja y por las transcripciones de las interacciones (275 minutos en total) entre los miembros de las seis parejas mientras re- escriben el cuento que hemos examinado y descrito anteriormente.

El entero corpus de datos orales y escritos se presenta en la tabla 5.3. En los datos orales bajo la columna “palabras” está indicado el total de las palabras en el texto de la transcripción de la interacción de cada pareja; en los datos escritos se menciona el total de palabras en el texto re-escrito por cada pareja.

Tabla 5.4 Corpus datos orales y escritos

	Parejas	Tiempo tarea	Palabras
Datos orales	P 1	47'59''	2.609
	P 2	44'10''	2.108
	P 3	60'	3.107
	P 4	39'53''	1.453
	P 5	43'11''	1.722
	P 6	42	2.381
	total	275mn 13 sec	13.380
Datos escritos	P 1	/	169
	P 2	/	166
	P 3	/	100
	P 4	/	195
	P 5	/	163
	P 6	/	205
	total	/	998

5.6.1. Tratamiento de los datos

Es notorio, para quien trabaja a la transcripción de datos lingüísticos orales y escritos extraídos de situaciones reales, que esta operación no es ni mecánica, ni sencilla, y requiere la toma de decisiones teóricas y prácticas (Ochs, 1979).

Respecto a la transcripción, Blanche- Benveniste plantea el problema del “*establecimiento del texto*” (1998, p. 129), y lo compara con el trabajo del filólogo y al del editor. Aclara que el término técnico “establecer”, se refiere a la *tarea preliminar* a la interpretación de los textos que realiza el filólogo para adaptarlos a nuestros hábitos de lectura; del mismo modo el editor favorece la legibilidad revisando, ante su publicación, el

texto del autor. Procedimientos parecidos pueden ser adecuados para el establecimiento de datos orales y para el estudio de textos de escritores debutantes.

Está claro, por ejemplo, que la tarea de transcripción de datos orales no se limita a una simple codificación de lo que se oye, como en una situación de dictado. Cada transcriptor sabe que puede tener problemas en entender exactamente lo que se ha dicho, y de hecho toda elección de transcripción implica explicitar las elecciones que se adoptan.

De otro lado, el investigador que realiza este tipo de tarea con datos escritos, al lado de la versión original, ofrece otra versión normalizada que restablece la ortografía y interviene a nivel gráfico (separación entre las palabras, interpretación de las formas de las letras), con el fin de evitar las distorsiones que provoca hoy en día toda alteración de la ortografía canónica.

DATOS ORALES

En nuestro estudio para los datos orales se ha efectuado una transcripción literal de las interacciones. A este fin, se usó sólo el audio-grabación, reservando la visión de las interacciones exclusivamente a los casos de interpretación dudosa de lo que se estaba diciendo.

Las características de nuestros datos orales (conversación que se realiza simultáneamente a la escritura del texto, con largas pausas, deletreo de palabras, interrupciones, en una situación de contacto entre lenguas) necesitan al mismo tiempo, para su análisis e interpretación, de una ortografía convencional y del respecto de las pronunciaciones de los hablantes: por ello, al texto de las conversaciones transcritas se agregaron algunos indicadores de los rasgos prosódicos y fonológicos relevantes, aunque se utilizó también la puntuación gráfica convencional, como se detalla a continuación.

LEGENDA TRANSCRIPCIÓN INTERACCIÓN

Numeración de turnos a la izquierda

Hablantes	tres primeras letras del nombre en mayúsculo
Secuencia tonal	mantenida –
Frase interrogativa	?
Alargamiento silábico	: :: ::: (según duración)
Superposiciones de turnos de habla	=texto hablante 1=texto hablante 2=
Pausa breve	.

Enunciado producido riendo	@
Parte de enunciado producido con énfasis	texto
Transcripción fonética o aproximada	+texto+
Comentario de quien transcribe	(texto)
Fragmentos incomprensibles	XX XXX (según duración)
Deletreo o pronunciación de un fonema	/letra/
Referencia a la escritura de letras o palabras	MAYÚSCULO
Traducción del texto	en gris

DATOS ESCRITOS

Para la transcripción de textos de escritores debutantes, de igual manera, es necesario llegar a un balance entre dar legibilidad al texto y respetar lo que efectivamente fue escrito (Ferreiro y Siro, 2008).

El hecho de que los niños se encuentren al principio de la alfabetización nos ha obligado *in primis* a prestar particular atención al aspecto gráfico del texto y en particular a la segmentación de palabras y al uso de la puntuación. En el primer caso ha sido importante entender cuando el niño había efectivamente querido dejar un espacio blanco entre las palabras, y al contrario, cuando ciertas posibles separaciones habían derivado de un intento todavía incierto de regular los espacios entre las letras de una misma palabra, sobre todo en un caso como el nuestro, en el cual el formato usado ha sido el de letras mayúsculas. La puntuación del texto manuscrito ha sido mantenida, y no se han agregado o desplazado signos para facilitar la lectura, en consideración también del hecho que no existen normas tan estrictas a propósito de su uso.

En la versión normalizada del texto, la ortografía ha sido restablecida, incluso los acentos y los signos diacríticos que raramente aparecen en los manuscritos originales. En cambio, se ha evitado suprimir o introducir cualquier elemento que no fuera presente en el texto original, tampoco en el caso de omisiones evidentes de preposiciones o pronombres o de redundancias y repeticiones.

También para los datos escritos se ha usado puntualmente algunos símbolos. Concretamente:

LEGENDA SÍMBOLOS EN DATOS ESCRITOS

Final de línea gráfica	
Elemento agregado después de la discusión	(signo)

5.6.2. Análisis de los datos

DATOS ORALES

El texto de la transcripción se ha dividido en segmentos diferentes: fragmentos y macro-secuencias, dependiendo de los objetivos y las preguntas de investigación.

Definimos fragmento la parte de una secuencia en la cual los niños tematizan alguna cuestión lingüística o paralingüística. Este tipo de unidad ha constituido la base para los análisis propuestos en el primero y segundo capítulos y parcialmente en el tercer capítulo empírico (respectivamente, “Los contenidos y los propósitos en el discurso compartido”, “Los recursos discursivos” y “La escritura compartida”). Dependiendo de las preguntas y objetivos de investigación en el análisis de cada fragmento la atención se ha centrado sobre aspectos diferentes. A continuación proponemos un ejemplo extraído de la interacción de la pareja 3: en el primer caso se indagan los contenidos temáticos y propósitos de los niños; en el segundo las acciones; discursivas y el uso del metalenguaje.³⁵

Tabla 5.5. Ejemplo 1: análisis de los contenidos y propósito de los niños

turnos	participantes	transcripción	contenidos temáticos	propósitos
73.	HIL	quieres escribir más o escribo yo?	gestión de la tarea	establecer turnos de escritura
74.	CAR	sí que quiero escribir más. Lo acabo +dabò dabò+ o debò debò+ Se escribe +dabò dabò+ o debò debò?	ortográfico	elegir entre dos letras
75.	HIL	la be la O la bo la /b/ la be. La /b/ la /b/ de bicicleta		
76.	CAR	+dabò+. La E no		
77.	HIL	sí, E, sì. DE sí		
78.	CAR	espera mira aquí es una línea de- bò	gráfico del formato	separar palabras
79.	HIL	No aquí es una linia		

³⁵ Pareja 3, formada por Carla (CAR) e Hilaria (HIL).

80.	CAR	No		
81.	HIL	Porque /de/ está separado de /de/bo/		
82.	CAR	aquí, no? De-bò <10> Ahora puedes escribir		
83.	HIL	mira hacemos una cosa uno dos tres y cuatro. Cuatro frases cada una, vale? (<i>se refiere a las líneas</i>) o hasta que queremos?	gestión de la tarea	determinar un criterio para el cambio de mano en la escritura

Tabla 5.6. Ejemplo 2: análisis de las acciones discursivas y metalenguaje

turnos	participantes	transcripción	acciones discursivas	metalenguaje
73.	HIL	quieres escribir más o escribo yo?	preguntar/ofrecer ayuda	verbo (escribir)
74.	CAR	sí que quiero escribir más. Lo acabo +dabò dabò+ o debò debò. Se escribe +dabò dabò+ o +debò debò+?	responder preguntar	verbo (escribir)
75.	HIL	la be la O la bo la /b/ la be. La /b/ la /b/ de bicicleta	denominar	nombre de las letras nombre en autonímia (/bicicleta/)
76.	CAR	+dabò+. La E no	corregir	nombre de las letras
77.	HIL	Sí, E, sì. De sí		
78.	CAR	espera mira aquí es una línea de-bo	proponer	nombre (líneita por guión)
79.	HIL	no aquí es una 'lineita'	corregir	Idem
80.	CAR	no:	rechazar	
81.	HIL	porqué de está separado de bo	justificar	nombres en autonímia (/de/ y /bo/)
82.	CAR	aquí, no? De-bo <10> ahora puedes escribir	preguntar permitir cambio	verbo escribir
83.	HIL	mira hacemos una cosa uno dos tres y cuatro. Cuatro frases cada una, vale? (<i>se refiere a las líneas</i>) o hasta que queremos?	proponer (turnos)	nombre (frase)

En capítulo 8 (“*La escritura compartida*”) la unidad considerada ha sido la macro-secuencia. Definimos macro-secuencia la secuencia conversacional alrededor de un episodio del cuento, entendiendo el episodio en su sentido más convencional, como la

sucesión de los acontecimientos que permiten el desarrollo de la historia. El límite de una macro-secuencia está determinado por el cambio de episodio en el cuento. Por ejemplo: desde el turno X hasta el turno Y los niños hablaron del episodio Z, relativo a la llegada de la princesa. La elección de considerar en este segundo análisis segmentaciones más grandes (macro-secuencias en lugar de fragmentos más o menos breves) encuentra su justificación en las preguntas y los objetivos que la guían: determinar si el cambio de mano en la escritura se rige por unidades textuales, entre las cuales podría proponerse también el episodio.

DATOS ESCRITOS.

Los datos escritos han sido utilizados sólo marginalmente en el capítulo 6 (“*Los contenidos y los propósitos en el discurso compartido*”), parcialmente en el capítulo 8 (“*La escritura compartida*”), mientras han sido utilizados exclusivamente en el capítulo 9 (“*La construcción del texto*”).

En el capítulo 6 el texto escrito por los niños se ha presentado sólo en los casos donde ha aparecido como complemento necesario a la comprensión del fragmento analizado. Al lado de la versión normalizada, el texto escrito por las parejas aparece en su integralidad, “sin maquillaje”: de esta manera también las tachaduras que los niños han efectuado durante la escritura quedan visibles y testimonian el proceso que ellos efectúan para llegar al producto final.

En el capítulo 8, debido a las preguntas y a los objetivos del análisis, se ha optado por considerar determinadas disposiciones espaciales, mientras en el capítulo 9 se ha elegido configurar el texto espacialmente. Específicamente, en el capítulo 8 se ha mantenido la disposición original según las líneas y se han indicado los cambios de página, tales como aparecen en los manuscritos. La elección encuentra su justificación en los resultados de varios estudios empíricos que han mostrado que los niños reconocen, a este punto de su desarrollo, algunas disposiciones espaciales como unidades textuales significativas: línea, separación título/testo, página (Ferreiro y Pontecorvo, 1999; Fabre-Cols, 2000; Cappeau y Roubaud, 2005; Teberosky, 2012).

En ambos capítulos el cambio de color, que identificaba la escritura de cada miembro de la pareja, ha sido un elemento importante para el análisis, ya que ha puesto en evidencia las contribuciones de cada uno, sus posiciones enunciativas y los roles asumidos.

En el capítulo 9 el tratamiento de los datos escritos y su organización espacial o puesta en “*configuración del texto*” merece un discurso un poco más detallado.

5.6.2.1. La puesta en configuración de los textos

En el capítulo 9, sobre la construcción del texto, se ha optado para una transcripción que permitiera observar cómo se organizan sintácticamente los textos de los niños, con el propósito de ver si y cómo se mantienen la coherencia y la cohesión.

Para tal fin se han adoptado los criterios y la metodología de transcripción de los textos propuesta por el equipo del GARS (*Group Aixois de Recherche en Syntaxe* Blanche-Benveniste y Jeanjean 1980; 1986; Blanche-Benveniste, Borel, Beulfeu, Durand, Giacomini y Loufrani, 1984.). Esta herramienta ha sido pensada para el análisis de datos orales, pero también se ha revelado muy útil para el análisis de textos de escritores debutantes (Teberosky, 1989; 1990; Tolchinsky, 1990; Ledesma, 2014).

El análisis es a la vez sintáctico y discursivo: la unidad de construcción del texto es el enunciado, constituido por un *verbo principal o verbo constructor* y los elementos que lo acompañan. En el enunciado se identifican:

- el verbo constructor y sus complementos obligatorios, sin los cuales el significado sería incompleto, a la que se denomina *construcción verbal*;
- los complementos optativos y dependientes del verbo constructor, denominados *regidos*: dentro de estos, un tipo particular está representado por las citas de las palabras de los personajes en discurso directo o indirecto;
- los complementos optativos y no dependientes del verbo, denominados *asociados*.

La construcción verbal, los regidos y los asociados constituyen las unidades sintagmáticas del texto. La disposición de esta construcción se realiza en el eje sintagmático y se dispone en una línea horizontal. La reiteración de las mismas unidades, que en la transcripción ocupan la misma posición (ya que realizan la misma estructura sintáctica), se disponen en forma vertical y constituyen las unidades paradigmáticas.

La representación gráfica, o puesta *en configuración* del texto, resulta ser una tabla a doble entrada: en el eje horizontal se representa el desarrollo sintagmático, en el eje vertical el paradigmático. De esta manera es posible analizar el avance discursivo y abordar cada uno de los paradigmas, sin perder de vista el texto en su totalidad. Este puede avanzar por agregación de posiciones sintagmáticas o al revés por supresión; el texto podría avanzar también por sustitución o repeticiones lexicales en el eje paradigmático.

Como ejemplo de aplicación de este tipo de análisis, mostramos la transcripción de una parte del texto escrito por la pareja 3.

Asociado	Construcción verbal	Regido
1. Hi havia una vegada	un príncep que _____ volia casar-se _____	amb una princesa debò debò
2. un dia	el príncep _____ va sortir _____	del seu palau
3. i	_____ va anar _____	per tot el món
4. _____	_____	a buscar una princesa debò debò
5. _____	totes les que trobava _____ tenien _____	algun defecte
6. _____	va tornar _____	al palau trist i desconsolat
7. i	_____ va caure _____ una tempesta _____	de llums i trons que feia por
8. i	_____ va baixar _____	el rei
9. i	_____ era _____ una princesa _____	que deia que era debò debò

Una transcripción de este tipo permite visualizar fácilmente las unidades sintagmáticas del texto y las unidades que se disponen en el eje paradigmático. Así por ejemplo, los asociados están generalmente a la izquierda de la construcción verbal y son habitualmente conectores temporales, fórmulas presentativas o enunciados con valor temporal. Los verbos constructores nos dan una lista de los acontecimientos de la narración (*va sortir*, *va anar*, *va tornar*, etc.) y de la relación temporal y lógica que se realiza a través del uso de tiempos y modos verbales. En los regidos podemos encontrar elementos que agregan información o que introducen, a través de verbos de habla o declarativos (decir, responder, afirmar, etc.), el discurso referido, directo o indirecto.

Además con esta configuración se puede observar el uso de elementos que contribuyen a su cohesión. Por ejemplo podemos examinar cómo se realizan las menciones y las referencias a los personajes u objetos, así como las relaciones referenciales anafóricas o catafóricas a lo largo de todo el texto.

Como hemos comentado antes, para facilitar la lectura los procedimientos, el método de etiquetado y categorización de los datos orales y escritos se presentan en detalle al principio de cada capítulo empírico.

CAPÍTULO 6. LOS CONTENIDOS Y LOS PROPÓSITOS EN EL DISCURSO DE LOS NIÑOS

Introducción

Hemos planteado que los conocimientos y reflexiones sobre la lengua pueden estar favorecidos por: a) la situación interactiva; b) el contacto con lo escrito; c) la presencia y el uso de lenguas diferentes en el contexto (ambiente social y de enseñanza).

El trabajo en parejas da lugar a una interacción entre iguales (de la misma generación, de la misma clase, compañeros) y la interacción da lugar a un espacio discursivo en donde se realizan intercambios que permiten y muestran las verbalizaciones sobre la tarea de “compartir la escritura de un cuento” entre dos niños.

El corpus que analizamos en este capítulo está constituido por las transcripciones de las interacciones entre las seis parejas de niños que participan en esta investigación mientras re-escriben juntos el texto del mismo cuento, que se ha presentado anteriormente (capítulo 5.4): dos de las parejas re-escribieron el texto en italiano (parejas 1 y 2), dos en catalán (parejas 3 y 4) y dos en castellano (parejas 5 y 6).

Con el propósito de responder a las preguntas sobre qué aspectos relacionados con la lengua problematizan los niños y para saber con qué propósitos lo hacen, se lleva a cabo un análisis cualitativo del contenido. En esas verbalizaciones se habla de diversos **contenidos temáticos** relacionados con la tarea, por ejemplo, el contenido del cuento a reescribir, la forma ortográfica, la elección léxica, la distribución de la tarea, etc.

El análisis del contenido se ha desarrollado según dos fases: 1) se ha determinado el tipo de temática lingüístico/discursiva, evidenciada por los niños en la conversación, y 2) se ha determinado el propósito o **los propósitos** que los participantes persiguen al problematizarla. Los procedimientos de análisis y los resultados se presentan en el primer y segundo apartado. En el tercero se hace una breve recapitulación.

Antes de exponer los resultados de este estudio creemos que es importante recordar quiénes son los aprendices que han participado a nuestra investigación. Se trata de un grupo de doce niños, sin problemas específicos de aprendizaje, que frecuentan el primer año de primaria en la Escuela italiana de Barcelona. Dicha escuela prevé un currículo trilingüe: los niños aprenden a hablar, escribir y leer en italiano (lengua predominante en la enseñanza), en castellano y en catalán. Tienen orígenes familiares/lingüísticos y competencias diferentes

en las tres lenguas presentes en el contexto; todos frecuentan la escuela desde por lo menos los tres años y su lengua franca en las interacciones no académicas es principalmente el castellano. Las parejas han estado formadas siguiendo un criterio de heterogeneidad lingüística y considerando la buena y continuada relación entre sus miembros.

En el desarrollo de este capítulo y de los siguientes, para encontrar patrones comunes en la descripción y análisis de los conocimientos lingüísticos de las parejas de alumnos, aunque no perderemos de vista sus características peculiares, pondremos más en relieve aquello que los asemeja que aquello que los diferencia.

6.1. Contenidos y propósitos: procedimientos de análisis

Durante el proceso de composición, los niños procuraron redactar la historia que se les había propuesto re-escribir, y para ello trataron de recuperar la memoria compartida del cuento. En la conversación que se desarrollaba en torno a la escritura del texto, encontraron problemas lingüísticos de índole variada que, de forma reiterada, les hizo variar la atención sobre lo que estaban diciendo y escribiendo.

En el análisis posterior, nos preocupamos de identificar las situaciones problemáticas u obstáculos encontrados por los niños y de relacionarlos con aspectos de la lengua tales como puntuación, segmentación del texto, ortografía, morfo-sintaxis, léxico, aspectos discursivos etc. Es decir, tratamos de determinar “sobre qué hablaban” los niños, qué temáticas priorizaban y cuáles quedaban relegadas a un segundo plano, para ver lo que era accesible de la lengua para ellos y lo que era menos accesible. Por ello, al lado del enfoque cualitativo del análisis, que tiene el objetivo de establecer cuáles conocimientos lingüísticos ponen en acto y re-construyen los niños, hemos considerado también la frecuencia de aparición de las cuestiones abordadas por ellos, ya que esto nos parece un indicador fiable de la importancia que ellos otorgaron a determinados temáticas lingüísticas o para-lingüísticas respecto a otras.

Para la codificación y categorización de los datos se procedió de la siguiente manera:

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

1. En la transcripción de la interacción de cada pareja se identificaron los fragmentos donde los niños centraban su atención sobre una parte del enunciado o de la escritura del texto que les resultaba problemática. En este sentido, se conservó la perspectiva de los niños (perspectiva émica), es decir, se consideraron sólo los

fragmentos de la lengua o de la escritura del texto donde los niños explicitaban una consideración, observación, discusión o argumentación. No se consideraron fragmentos donde podía haber un problema o error, pero que los niños no habían evidenciado.

SEGUNDO NIVEL

2. Categorización de dos niveles: categorías principales y sub-categorías (etiquetado).
 - Se relacionó la cuestión abordada con un aspecto de la lengua. Por ejemplo, los niños podían preguntarse por una cuestión gráfica, léxica o morfo-sintáctica etc.
 - Sub etiquetas o sub-categorías. Por ejemplo, los niños podían preguntarse si la escritura de la palabra “*moment* “ en catalán necesitaba de la letra U o la letra O: en este caso el tema de conversación versaba sobre la ortografía y la referencia remitía al uso de las letras U/O. Se etiquetó la cuestión propuesta como de tipo gráfico (macro-categoría) en la sub-categoría ortografía.
 - Se contabilizaron los datos precedentes en las categorías y sub-categorías, considerando el total de las parejas.

TERCER NIVEL

3. Para cada una de las categorías y sub-categoría:
 - Se identificaron los propósitos del discurso de los niños: estos no estaban determinados *a priori*, sino que derivaron de los datos mismos, es decir de su ocurrencia en las interacciones *data driven*, tal como propone Biber, 2009). Retomando el ejemplo anterior de la escritura de la palabra *momento*, los niños hablaban para elegir cuál letra poner entre dos opciones.

6.2. Resultados

A continuación se presenta el sistema de categorización que organiza este capítulo.

6.2.1. Sistema de categorización: perspectiva general

El análisis, por lo tanto, se desarrolló de la siguiente manera:

PRIMER Y SEGUNDO NIVEL

Las cuestiones abordadas por los niños, en el total de las interacciones, se agruparon en cuatro categorías temáticas

- Categoría 1: lo gráfico. Comprendió las temáticas que se referían a los aspectos gráfico del formato y ortográfico-alfabético de lo que se escribe; sólo la sub-categoría gráfico del formato preveía una ulterior división en ulteriores tres partes (puntuación; segmentación entre palabras y dentro de una misma palabra; formato y grafía), debido a la frecuencia con la cual aparecieron cuestiones sobre este aspecto y la variedad de propósitos evidenciados.
- Categoría 2: el texto y el discurso. Incluyó las temáticas que se refieren a los aspectos léxicos, morfo-sintácticos y discursivos del texto a escribir.
- Categoría 3: las lenguas particulares.³⁶ Incluyó la tematización respecto a las diferentes lenguas específicas que se están utilizando.
- Categoría 4: la gestión de la tarea. Se incluyó la tematización respecto a las normas que los niños se dieron sobre los turnos de escritura y la autoevaluación del producto (texto).

TERCER NIVEL

A continuación, se abordó el análisis de tercer nivel para cada una de las categorías de forma sucesiva.

La división en categorías y relativas sub- categorías sigue el esquema que se presenta en la tabla 6.1. y organiza los siguientes apartados.

³⁶ En la literatura específica se diferencia entre lenguaje y lengua, pero como también intervienen unas lenguas particulares o idiomas, en ciertas circunstancias debemos hacer constar esta distinción.

Tabla 6.1. Categorías y sub-categorías temáticas en el discurso de las parejas

Categorías	Sub- categorías	
1. Lo gráfico	1.1.El gráfico del formato	1.1.1. La puntuación
		1.1.2. El formato y la grafía
		1.1.3. La segmentación entre palabras y dentro de una misma palabra
	1.2. Lo alfabético	
	1.3. Lo ortográfico	
2. El texto y el discurso	2.1 . El léxico	
	2.2. La morfo-sintaxis	
	2.2 .Lo discursivo	
3. Las lenguas		
4. La gestión de la tarea		

ORGANIZACIÓN DE LA PRESENTACIÓN EN LOS APARTADOS

Por lo tanto los apartados se organizaron de la siguiente forma:

- a) **presentación de cada categoría** y breve enumeración de las características que la definen. En dicha presentación se propone:
 - una tabla que muestra conjuntamente las categorías, las eventuales sub-categorías y los propósitos que los niños habían evidenciado en su discurso;
 - una tabla relativa a la frecuencia de aparición de los diferentes temas de conversación en cada pareja y en el total;
- b) finalmente, **para cada propósito**, presentación de un **ejemplo** con indicación de la pareja, del contexto inmediato en el cuál se desarrolló la conversación (escritura de un determinado episodio y situación contingente) sobre el texto que se estaba escribiendo (que se presenta sólo en algunos casos, y si se considera importante para la comprensión) con un fragmento de transcripción de la interacción y un comentario.

Al final de cada sub-categoría se propone una breve síntesis de resultados, que anticipa parcialmente la discusión que se presenta en el capítulo final (capítulo 10: “*Discusión y conclusiones*”).

En el presente informe, las cuestiones (o temáticas de conversación) abordadas por los niños se presentan conjuntamente con los propósitos de su discurso, ya que resultaría artificiosos separarlas.

6.2.2. Análisis de categorías

CATEGORÍA 1: LO GRÁFICO

Incluimos en esta categoría denominada “lo gráfico” tres aspectos: 1) **lo gráfico del formato**, 2) **lo gráfico relativo a la representación alfabética** y 3) lo gráfico derivado de la aplicación del sistema alfabético a una lengua particular, es decir **lo ortográfico**.

El primer aspecto se refiere a varios temas evidenciados por los niños y relativos al formato, es decir, a las características espaciales y gráficas del texto que son inmediatamente visibles en el producto, por ejemplo: títulos, líneas, separación entre palabras, puntuación.

El segundo aspecto comprende los temas relativos a la determinación y construcción de las unidades fonológicas y graficas dentro de las palabras; el tercero se refiere a lo ortográfico o al “*uso de las letras según las circunstancias*” (según Gak, 1972) y las lenguas.

La tabla 6.2. detalla las temáticas y los propósitos encontrados en el análisis para esta categoría. Esta tabla, así como las que siguen del mismo tipo, está estructurada según la pertenencia a una categoría.

Tabla 6.2. Categoría 1: sub-categorías y propósitos en el discurso de los niños

Sub-categorías		Propósitos
1.1. El gráfico del formato	1.1.1. La puntuación	Determinar un signo
		Elegir un signo y opinar sobre la adecuación
		Segmentar el texto
		Introducir el discurso directo
		Corregir la puntuación en el título
	1.1.2. El formato y la grafía	Decidir el orden de presentación (relación título/texto)
		Gestionar el espacio a disposición
		Reparar la forma de las letras
	1.1.3. La segmentación entre palabras y dentro de una misma palabra	Evidenciar la separación gráfica entre palabras
Separar dentro de una palabra		
Explicitar la función del apóstrofe		
1.2 Lo alfabético		Hacer corresponder fonema y

	grafema
	Buscar la completud de una palabra
1.3. Lo ortográfico	Determinar si hay duplicaciones
	Establecer cuál letra poner entre dos opciones
	Elegir una letra según la ortografía de la lengua
	Decidir sobre poner una letra
	Decidir el uso del acento

En la tabla 6.3 se detalla la frecuencia de aparición de las tres sub-categorías que la componen.

Tabla 6.3. Frecuencias en tema gráfico en las parejas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Tot.
El gráfico del formato	15	9	10	6	9	7	54
Lo alfabético	3	1	1	--	1	2	8
Lo ortográfico	11	4	17	4	9	9	56
TOTAL	29	14	28	10	19	18	118

1.1.El gráfico del formato

En el aspecto gráfico del formato se agruparon temas que se refieren a:

- el uso y denominación de la puntuación;
- el formato y a la grafía: la organización del espacio en la página, el límite y la posición de la línea gráfica, las formas de las letras; el uso de notaciones (número escrito en cifras o letras) diferentes;
- la segmentación entre palabras y dentro de una misma palabra: segmentación en palabras gráficas, separación de la palabra en dos líneas sucesivas, uso del guión, apóstrofe.

En la tabla 6.4 se presenta la frecuencia de cada uno de estos temas en las seis parejas.

Tabla 6.4. Frecuencias en tema gráfico del formato en las parejas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Tot.
Puntuación	9	4	3	1	5	2	24
Formato y grafía	4	5	4	3	3	1	20
Límite de la palabra y entre palabras	2	--	3	2	1	4	12
TOTAL	15	9	10	6	9	7	56

A pesar de una cierta variabilidad en la frecuencia de las problemáticas dentro de cada pareja y entre las parejas, las referencias a la puntuación y al formato/grafía están mayormente presentes en las interacciones.

Los propósitos que manifiestan los niños en sus conversaciones respecto a cada una de estas temáticas son variados, como se detalla a seguir.

1.1.1. La puntuación

Los signos de puntuación aparecen con frecuencia variable en los textos de nuestros escritores debutantes y tiene un rango en el total de los textos entre 14 (pareja 1) y 1 (pareja 4). Sin embargo, en las secuencias discursivas donde los niños se preocuparon de este tema, la referencia a la puntuación es frecuente.

En los fragmentos que proponemos, los niños interactuaron para denominar un signo de puntuación (fragmento 1), elegir un signo y opinar sobre su adecuación (fragmento 2), segmentar el texto (fragmento 3), evitar la puntuación en el título (fragmento 4) y para introducir el discurso directo (fragmento 5).

En todos los fragmentos de transcripción que se presentan de aquí en adelante, lo que aparece en **negrita** en el texto pone en evidencia las partes salientes de la secuencia sobre la que se centra nuestra discusión; entre *paréntesis*, en *cursiva*, los eventuales comentarios de quién transcribe sobre gestos o acciones de los alumnos; en **gris** las traducciones.

El texto producido por los niños se presenta sólo en los casos donde aparece como complemento necesario a la comprensión del fragmento y es transcrito como aparece en el manuscrito original, manteniendo la ortografía, las correcciones/tachaduras y la línea gráfica. En la traducción del texto de los niños la ortografía está normalizada. Los colores indican la escritura de los dos participantes (en azul uno, en verde el otro). En las transcripciones todo lo que se refiere a la escritura de los niños se ha puesto en letra

mayúscula; están también en mayúscula las tres letras iniciales de los nombres de los participantes.

EJEMPLIFICACIONES

Fragmento 1. Denominar un signo

Pareja	1 (turnos 179-184)
Contexto inmediato	Escritura episodio 7: la intención de la reina y la prueba. Las niñas discuten sobre qué marca de puntuación poner al final del enunciado que acaban de escribir.
Texto y traducción	<p>E LA REGINA DISSE: ADESSO VEDREMO SE È UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO .? ←</p> <p>y la reina dijo: ahora veremos si es una princesa de verdad</p>
Transcripción y traducción	<p>179. GIO³⁷ cosa volevi fare CRI? ¿qué querías hacer CRI?</p> <p>180. BAR i due punti los dos puntos</p> <p>181. CRI no quello così con un punto sotto (<i>gesto</i>) no aquello así con abajo un punto</p> <p>182. GIO chiedi a lei preguntale a ella</p> <p>183. CRI questo (<i>escribe el punto de interrogación</i>) esto</p> <p>184. BAR ah il punto di domanda sì ah el punto de interrogación, sí</p>

CRI quería agregar un signo al final del texto, pero no sabía denominarlo; su compañera trató de interpretar su intención, pero ella no estuvo satisfecha y se ayudó con un gesto; finalmente escribió el signo que su compañera BAR denominaba correctamente.

Llama la atención que, en la escritura, las niñas decidieron usar el punto de interrogación además del punto y aparte. En una posible interpretación de su intención, la elección tiene su lógica: en el texto, la reina en realidad se preguntaba si la princesa era verdaderamente tal; y aunque la forma no preveía la interrogación explícita, la necesidad de marcarla para evidenciar el valor no verdadero del hecho es fuerte (¿es una princesa de verdad o no?). Hay que considerar también que el italiano, a diferencia del castellano, no

³⁷ GIO es la investigadora.

marca con un signo antepuesto la entonación de la forma interrogativa y es posible que las niñas hubieran querido mantener un signo, aunque sólo fuera al final, por contigüidad con el castellano, redundante en este sentido de marcas entonativas. Al final, decidieron poner punto y punto de interrogación: de esta manera, por un lado preservan la norma enseñada por la escuela, y por el otro mantienen la voz del personaje.

Fragmento 2. Elegir un signo y opinar sobre la adecuación

Pareja	1 (turnos 302-308)
Contexto inmediato	Escritura episodio 8: la superación de la prueba (la princesa ha dormido mal). Antes de terminar la escritura del enunciado, las niñas discuten sobre cuál marca de puntuación poner y dónde.
Texto	O MOLTO MALE LE RISPOSE LA PRINCIPESSA. oh muy mal le contestó la princesa.
Transcripción	302. BAR punto oh molto male rispose la principessa (<i>relee</i>) punto oh muy mal contestó la princesa 303. CRI punto di domanda ma lo facciamo qua d'accordo? (<i>indica después de "o molto male"</i>) ¿punto de interrogación pero lo hacemos aquí de acuerdo? 304. BAR no aspetta- oh molto male le rispose la principessa (<i>repite</i>) no espera- oh muy mal le contestó la princesa 305. CRI punto di domanda punto de interrogación 306. BAR aspetta (<i>vuelve a leer silenciosamente</i>) espera 307. CRI ma=¿tú que dices?= ma punto di domanda? ¿pero= ¿tú qué dices?= punto de interrogación? 308. BAR no

Para decidir si se necesitaba el punto o el punto de interrogación, BAR volvió a leer y cambiar su rol, desde escritor a lector. La niña manifestaba aquí una cierta madurez, ya que parecía estar consciente, aunque sea implícitamente, que el lector tiene que entender lo que está escrito: la escritura se volvió opaca para que BAR pudiera decidir la oportunidad o no de efectuar una segmentación y de elegir el signo que consideraba adecuado.

Fragmento 3. Segmentar el texto

Pareja	6 (turnos 85-87)
Contexto inmediato	Escritura episodio 1: la intención del príncipe Las niñas escriben el íncipit del cuento.

<p>Texto y normalización</p>	<p>€ ABIA UNA VEZ UN PRINCIPE QUE QUERI- A UNA PRINCESA PERO QUE FUESE DEVERDAD MONTO EN SU CABALLO Y SE FUE A BUSCASR-UNA PRINCESA DE VERDAD. ←</p> <p>había una vez un príncipe que quería a una princesa pero que fuese de verdad montó en su caballo y se fue a buscar una princesa de verdad.</p>
<p>Transcripción y traducción</p>	<p>85. MON una princesa de verdad (<i>repite la última parte del enunciado</i>) dopo il punto perché questa sí che è una frase una princesa de verdad después el punto porque esta sí que es una frase</p> <p>86. SAN ¿por qué es una frase eh MON?</p> <p>87. MON questa è una frase esta es una frase</p>

Como vemos en el anterior párrafo de transcripción, MÓN hizo uso de un nombre metalingüístico (“frase”) y no explicó por qué era una “frase”, pero fue perentoria en su afirmación: tenía claro que al final de una “frase” era necesario poner punto, que en este caso era punto y aparte. Poco importa aquí que faltaba otra marca después de la escritura de “DEVERDAD” para que hubiera segmentación en “frases”: MON estaba descubriendo que el punto sirve para segmentar el texto en unidades más pequeñas, fueran éstas “frases”, episodios o partes del cuento.

Fragmento 4. Evitar la puntuación en el título

<p>Pareja</p>	<p>6 (turnos 13-15)</p>
<p>Contexto inmediato</p>	<p>Escritura del título. La niña que escribe (SAN) pone un punto al acabar de escribir el título: su compañera lo nota y reacciona.</p>
<p>Transcripción y traducción</p>	<p>13. MÓN ma c’è il punto pero hay punto</p> <p>14. GIO perché c’è il punto? ¿por qué hay punto?</p> <p>15. MÓN è mica una frase è il titolo no es una frase es el título</p>

MÓN demuestra saber que el título representa una parte del texto, que se segmenta por sí sola y por lo tanto no necesita ser marcada, a diferencia de la “frase”.

Fragmento 5. Introducir el discurso directo

Pareja	1(turnos 173-174)
Contexto inmediato	Escritura episodio 7: la intención de la reina y la prueba CRI ha formulado un enunciado con verbo de discurso (<i>disse</i> /dijo) para introducir lo que dice la reina, y su compañera le pide esperar.
Texto y traducción	E LA REGINA DISSE: ADESSO VEDREMO SE È UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO .? y la reina dijo: ahora veremos si es una princesa de verdad
Transcripción	173. CRI e la regina =dopo= no= disse y la reina= después= no= dijo 174. BAR e la regina disse- disse- la regina disse- aspetta due punti y la reina dijo- dijo- la reina dijo- espera dos puntos

En esta transcripción, queda claro que BAR buscaba la manera de marcar la separación entre las voces que intervenían en el cuento, la del narrador y la del personaje: por esto pidió a su compañera que esperara para poder poner los dos puntos y, aunque no marcó en el texto la sucesiva entrada del personaje, estableció una frontera entre las dos partes del discurso escrito, es decir, entre el texto-evento y el texto discurso.

En síntesis. En los fragmentos analizados se evidencia que el tema de puntuación tiene que ver con la segmentación del texto en unidades más pequeñas, y con la separación entre la voz del narrador y la voz de los personajes; y aunque de forma implícita, los niños subrayan diferentes unidades del texto, sean “frases”, título o discurso directo.

1.1.2. El formato y la grafía

Las secuencias que se refieren a estos temas son a menudo muy breves y aparecen en todas las parejas: los niños son sensibles a la disposición espacial del texto y hablan para decidir el orden de su presentación (fragmento 6), para gestionar el espacio a disposición (fragmentos 7) y para reparar la forma de las letras (fragmento 8).

EJEMPLIFICACIONES

Fragmento 6. Decidir el orden de presentación (relación título/texto)

Pareja	1 (turnos 13-14)
Contexto inmediato	Después de haber sido informadas sobre la tarea, las niñas empiezan a escribir.
Transcripción	13. BAR prima cosa- primera cosa 14. CRI il titolo el título

Fragmentos similares se encuentran en todas las parejas y en los seis textos producidos el título está presente, casi siempre en su formulación correcta, como parte que caracteriza el texto escrito en cuanto tal. Sólo en la pareja 2 el título no es conforme al original: “*La principessa per davvero*” (“La princesa de verdad”).

Fragmento 7. Gestionar el espacio a disposición

Pareja	3 (turnos 212-215)
Contexto inmediato	Escritura episodio 5: la tormenta. Las niñas tienen que decidir si separar o no una palabra en dos líneas sucesivas; están indecisas también si seguir en la misma página o no, ya que el espacio a disposición es reducido.
Texto	UNA TARDA VA SORTIR UNA TAMPES- TA MOLT FORTA. una tarde se desató una tormenta muy fuerte
Transcripción	212. CAR ok giriamo la pagina ok vamos a dar vuelta a la página 213. HIL no non ci sta /t/a/m/p/e/s/t/a/, vai a capo (...) no no cabe /t/a/m/p/e/s/t/a/, sigas abajo 214. CAR ma guarda= non ci sta (<i>se refiere a la palabra “tempesta” que no cabe toda en la línea</i>)= una forta tempesta pero mira= no cabe= una fuerte tormenta 215. HIL se non ti sta fort: fort: fort: ehm se vuoi scrivere pure la A puoi andare a capo si no te cabe fort:fort: fort: ehm si quieres escribir también la A puedes ir (<i>a la línea de</i>) abajo

Las niñas encontraron aquí un doble problema debido a las restricciones materiales del soporte (el final de la página y el límite de la línea) y tenían alguna incertidumbre sobre si

cambiar de página o no, como si tuvieran miedo de perder “el hilo del discurso”; al mismo tiempo el límite de la línea se presentaba como inesperado, lo que las obligó a separar la palabra en dos líneas sucesivas.

Fragmento 8. Reparar la forma de las letras

Pareja	6 (turno 239)
Contexto inmediato	SAN escribe la palabra “pronto” y MÓN controla
Transcripción y traducción	239. MÓN qui fai la T sembra una L (<i>se refiere a la T en pronto</i>) aquí haces la T que parece una L

A veces, los niños tienen todavía algunas dificultades sobre cómo graficar las letras y manifiestan su preocupación por producir un texto “bien escrito”, también en su presentación caligráfica.

En síntesis. La frecuencia de fragmentos de interacción sobre el formato y la grafía pone en evidencia la preocupación de los niños en relación a la gestión y la organización del espacio en el texto (debido también a las restricciones materiales del soporte); también da cuenta de la importancia que ellos otorgan a estas convenciones escriturales.

1.1.3. La segmentación entre palabras y dentro de una misma palabra

Consideramos, en este apartado, tres tipos de acontecimientos que tienen razones históricas y teóricas diferentes, pero que se refieren todos al límite de la palabra: 1) la segmentación entre las palabras gráficas y el uso del guión, 2) la separación de la palabra al final de una línea y 3) el uso del apóstrofe. En las interacciones hemos encontrado unas discusiones, aunque menos numerosas que para la puntuación y el formato, sobre cada uno de estos temas. Los niños buscaron soluciones para evidenciar la separación gráfica entre palabras (fragmento 9), para separar adentro de una misma palabra (fragmento 10) y para explicar la función del apóstrofe (fragmento 11).

EJEMPLIFICACIONES

Fragmento 9. Evidenciar la separación gráfica entre palabras

Pareja	3 (turnos 78-81 y 102-103)
Contexto inmediato	Escritura episodio 1: la intención del príncipe Las niñas releen lo que han escrito y discuten sobre la separación gráfica de las palabras <i>debò debò</i>
Texto y traducción	IA VIA UNAVEGADA UN PRÍNCEP QUE BUSCAVA UNA BUSCABA UNA PRINCESA DEBO-DEBO I BA SORTI A BOSCA- UNA PRINSECESA DE-BO-DE-BO ³⁸ había una vez un príncipe que buscaba una princesa de verdad y va a salir a buscar una princesa de verdad
Transcripción y traducción	78. CAR espera mira aquí es una línea de bo (<i>muestra su escritura anterior “DEBO-DEBO”, en castellano “de verdad”</i>) 79. HIL no aquí es una lineita 80. CAR no 81. HIL porque DE está separado de BO [...] 102. HIL. (...) i va sortir (<i>relee lo que ha escrito</i>) (...) y va a salir 103. CAR no I va separada de VA I va sortir (evidenciando las palabras)

La escritura en catalán de “DE DEBÒ” se presenta bajo dos formas: la primera no convencional en la separación gráfica, (DE BO-DE BO) la segunda convencional, (DEBO DEBO, aunque sin acento gráfico): en ambas se observa la atención que las niñas dedicaron al tema de la separación entre las palabras, que evidencian con el uso del guion.

Más adelante (turnos 102-103) CAR se preocupa de marcar la separación gráfica entre la conjunción “i” y el verbo “va”. En este caso, así como en el precedente, el principio que parece guiar la elección de las niñas fue el de identificar como palabra una forma gráfica autónoma, enseñada u observada en la escritura.

³⁸ Para resaltar la separación entre las palabras, los guiones se han puesto aquí en color rojo: en el original las niñas los han puesto según el color del lápiz que han usado para la escritura (en azul el primero, en verde los otros).

Fragmento 10. Separar dentro de una palabra

Pareja	4 (turnos 81-83)
Contexto inmediato	Escritura episodio 3: la complicación (todas las princesas tenían algún defecto) ANT ha escrito DAF (-)ECTA ³⁹ (<i>defecte</i> en catalán, defecto) y PED interviene sobre la escritura de la compañera.
Transcripción	81.PED aspetta espera 82. GIO qué fas? ¿qué haces? 83.PED eh questo (<i>agrega el guión al final de la línea</i>) perché se non ti sta una frase (<i>se refiere a la palabra</i>) devi fare una tacchetta=ah sí= e devi continuarla (<i>la escritura de la palabra</i>) eh esto porqué si no te cabe una frase tienes que hacer una lineita= ah sí= y tienes que seguir

Dividir una palabra en dos líneas sucesivas puede ser visto por el niño no sólo como una restricción debida a la materialidad de la línea, sino como un problema de pérdida de sentido: no hay una sola, sino dos nuevas palabras. El guion al final de la línea permite mantener la unidad de la palabra.

Fragmento 11. Explicar la función del apóstrofe

Pareja	3 (turnos 236-237)
Contexto inmediato	Escritura episodio 5: la llamada (llega la princesa al castillo) Las niñas quieren escribir “ <i>i en aquell moment</i> ” (y en aquel momento) y CAR escribe “I ANA’CEI”
Transcripción	236. GIO e questo cos’è? (<i>se refiere al apóstrofe</i>) ¿y esto qué es? 237.CAR una virgola che vuol dire che falta una lettera una coma que quiere decir que falta una letra

A pesar del problema de segmentación y del uso de un término metalingüístico no convencional (*virgola*, coma, por apóstrofe), así como de la posición no prevista, las niñas justificaron la función del apóstrofe. La afirmación de CAR “falta⁴⁰ una lettera” (falta una

³⁹ La doble raya vertical indica el final de línea; el guión está entre paréntesis porque se ha agregado después de la escritura de la palabra y de la discusión.

⁴⁰ Convencional en italiano “*manca una lettera*”

letra) parecía responder a la pregunta implícita ¿el apóstrofe une o separa? (ya otro estudio se había puesto este mismo problema, Pontecorvo, 1996). Si “falta una letra” entonces el apóstrofe une dos palabras.

En síntesis. En las secuencias examinadas se pone en evidencia la centralidad, propia de este momento evolutivo, de la definición de la unidad palabra.

1.2. Lo alfabético

El aspecto alfabético está relacionado con la comprensión del funcionamiento de nuestro sistema de escritura. Los temas relativos a este aspecto son poco debatidos por las parejas: la frecuencia de su aparición se presenta en la tabla siguiente.

Tabla 6.5. Frecuencias en temas alfabéticos en las parejas

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	Tot.
Lo alfabético	Corr. fonema grafema	3	1	--	--	--	1	5
	Compleitud de la palabra	--	--	1	--	1	1	3
TOTAL		3	1	1	--	1	2	8

Las secuencias que hemos identificado a este propósito en el análisis muestran como los niños hablan para hacer corresponder fonema con grafema (fragmento 12) y para buscar la completud de la palabra (fragmento 13).

EJEMPLIFICACIONES

Fragmento 12. Hacer corresponder fonema con grafema

Pareja	2 (turnos 69-72 y 78)
Contexto inmediato	Escritura episodio 4: el regreso triste Los niños quieren escribir que el príncipe era triste porque no encontraba una princesa de verdad. DIE dicta y ALB escribe.
Transcripción	69. DIE perché non incontrava una principessa per davvero porque no encontraba una princesa de verdad 70. ALB si scrive perché non, perché non incontr=aspetta= in/con/ un momento[...] se escribe porque no, porque no encontr =espera= en/con/ un

	<p>momento</p> <p>[...]</p> <p>72. DIE /con/c/ di- (<i>borra una parte de la palabra que ha escrito ALB</i>)</p> <p>[...]</p> <p>78. ALB Inc/ incon/t/r/a/v:/a</p>
--	--

Para poder escribir la palabra, los niños segmentaron oralmente la primera parte de la palabra en sílabas (/in/con/) y la segunda parte en fonemas (/t/r/a/v/a/): un procedimiento de este tipo evidencia el esfuerzo de pasar desde una unidad como la sílaba, “*que tiene una unidad psicológica indiscutible*” (Ferreiro, 2002, p.156), a otra unidad más pequeña, el fonema, que al contrario depende del aprendizaje del sistema de escritura alfabética.

Fragmento 13. Buscar la completud de la palabra

Pareja	3 (turnos 287-289)
Contexto inmediato	Escritura episodio 5: la llamada Las niñas quieren escribir” EL REI MATEIX (<i>el mismo rey</i>). CAR escribe MATIX
Transcripción	287. HIL aspetta. I el rei mateix + matix + no/ mateix Espera. Y el rey mismo (...) 288 CAR mateix 289. HIL matix has puesto matix

Como podemos ver en la anterior transcripción, HIL se dio cuenta que su compañera había olvidado una letra en la escritura, así que la palabra no estaba completa.

En síntesis. El aspecto alfabético de la escritura es poco presente en la interacción de las parejas, ya que en este momento evolutivo particular (el final de primero de Primaria), en la mayoría de los casos los niños han alcanzado un nivel silábico- alfabético o alfabético: es decir que saben relacionar el fonema con el grafema, aunque a menudo sin consideración de las normas ortográficas.

1.3. Lo ortográfico

Este aspecto tiene una estrecha relación con el precedente, ya que la ortografía es la aplicación del sistema alfabético a una lengua particular. Bajo esta sub-categoría se han

agrupado los temas relativos al uso de las letras y de los acentos. En la tabla 6.6 se presenta un resumen de su frecuencia.

Tabla 6.6. Frecuencia en temas ortográficos en las parejas

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	Tot.
Lo ortográfico	Uso de las letras	11	3	17	4	9	8	52
	Acentos	--	1	--	--	--	1	2
TOTAL		11	4	17	4	9	9	54

Dado que el tema del uso de las letras fue particularmente frecuente (con 52 ocurrencias) en la interacción de las parejas, hemos efectuado también un análisis más detallado con el propósito de hacerlo evidente. Considerando que las ortografías de las lenguas presentes en el contexto tienen normas diferentes, la lengua específica (italiano, castellano, catalán), se vuelve un factor importante a considerar. Por este motivo, en la tabla 6.7, se detalla sobre cuáles letras, bigramas o trigramas los niños ponen su atención en las interacciones: la tabla presenta la ocurrencia de estos en orden de frecuencia y según las lenguas en las cuales escriben las parejas.

Tabla 6.7. Frecuencias de letras, bigramas y trigramas según la lengua de escritura

	Escriben en italiano		Escriben en catalán		Escriben en castellano		Total
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	
duplicaciones	5	2	1	--	--	--	8
i/y	--	--	2	1	1	3	7
se/ce	--	--	1	1	3	2	7
a/e	--	--	5	1	--	--	6
s/z	1	1	1	--	1	--	4
ci/chi ce/che	3	--	--	--	--	1	4
b/v	--	--	3	--	--	1	4
o/u	--	--	2	--	--	--	2
go/gio	1	--	--	--	--	--	1
ce/cie	1	--	--	--	--	--	1
y/ll	--	--	1	--	--	--	1
r valor 0	--	--	1	--	--	--	1
que/che	--	--	1	--	--	--	1
x	--	--	--	1	--	--	1
gui/gi	--	--	--	--	1	--	1
c/g	--	--	--	--	1	--	1
j	--	--	--	--	1	--	1
g/j	--	--	--	--	--	1	1

Tot. pareja	11	3	18	4	8	8	52
Tot. lengua	14		22		16		

Si examinamos las ocurrencias de letras, bigramas o trigramas y las cruzamos con la lengua en la cual se escribe el texto, observamos algunas tendencias aparentemente contrastantes.

- En algunos casos, **las discusiones de los niños parecen centrarse en características de la ortografía particular de una lengua.** Por ejemplo las secuencias sobre las duplicaciones aparecen sobre todo en los textos escritos en italiano.⁴¹ En italiano, un cuarto de las palabras admite la repetición de las consonantes adyacentes.⁴² En catalán, las duplicaciones son mucho menos frecuentes y en castellano son todavía menores. En este sentido los niños preservan una tendencia específica de la ortografía italiana.

Lo mismo sucede para el catalán en las secuencias donde se discute sobre la escritura de A/E y de O/U o de R final sin valor sonoro, que son todas determinadas por la ortografía particular de esta lengua.

- En otros casos, **los niños esperan una correspondencia directa entre fonema y grafema,** como si la ortografía fuera sólo la transcripción de un sistema fonético. Esto se puede observar en la atención puesta a la alternativa de escritura entre Y/I y B/V, homófonos en algunos contextos ortográficos, tanto en catalán que en castellano. También la diferencia fonética mínima en catalán y castellano entre CE/SE, el primero pronunciado /θe/ el segundo /se/, produce una serie de dudas que aparecen sólo en las secuencias en castellano y catalán. Las secuencias donde se mencionan estas letras se encuentran en la escritura de la conjunción Y (Y en castellano e I en catalán) o de palabras lexicales (REI /REY; REINA/REYNA; VA/BA del verbo ir; PRINCESA/PRINSESA). La escritura de Y/LL en NOIA/NOLLA (*chica*) también es fuente de indecisión entre las dos grafías, debida al parecido fonético (/i / j/). Sin embargo, en italiano las discusiones sobre el uso de estas letras no se presentan, ya que la letra Y no forma parte del repertorio gráfico de esta lengua y debido a que B/V (/b /v/) y CE/SE (/tʃe/se/) tienen un valor fonético muy fácilmente diferenciable.
- Algunas veces, encontramos **indecisiones sobre el uso de unas letras que aparecen en todas las lenguas.** Es el caso de la elección entre S y Z en las tres

⁴¹ Menos un caso en catalán donde se discute de la escritura de la palabra “*defecte*” *defecto* que resulta en la escritura final como DEFETTA.

⁴² Todas las consonantes se pueden duplicar en italiano, con la excepción de la H; la doble Q solo en la palabra *soquadro* (confusión); las vocales muy raramente se duplican y prevalentemente en palabras poco comunes como *veemenza* (vehemencia)

lenguas, que fonéticamente tienen un valor variable en italiano, catalán y castellano, según su posición adentro de las palabras y de las inflexiones regionales (/ð/ /s/ /z/ en castellano; /ts/ /s/ /z/ en italiano y catalán) y aparece en la escritura de MISE (*puso*) en italiano, COSA en catalán y CASARSE en castellano.

Una situación similar se da en la alternativa entre la escritura de CHI/CI (o CHE/CE) en italiano y castellano: en castellano la grafía CH+I (o CH+E) corresponde al fonema /tʃ/ (como en *Chile*) mientras que la grafía C+I (o C+E) corresponde a /θi/ (como en *cínema*); en italiano CH+I corresponde a /ki/ (como en *quiero*) y C+I a /tʃi/. El contraste entre los valores fonéticos y las realizaciones gráficas en las dos lenguas da origen a varias dudas.

- Finalmente observamos que la frecuencia de situaciones en las cuales los niños ponen en evidencia un problema relacionado con la ortografía son casi análogas en italiano (14 ocurrencias) y castellano (16 ocurrencias), superiores en catalán (21 ocurrencias): esto refleja las **características de las ortografías de las lenguas** consideradas, **desde las más superficiales (el italiano y el castellano) a la que lo es menos (el catalán).**

A continuación se detallan los propósitos evidenciados por los niños cuando discutían sobre el aspecto ortográfico. Los niños hablaban para determinar si había duplicaciones de letras (fragmento 14), para establecer cuál letra poner entre dos opciones (fragmento 15), para elegir una letra según la ortografía de una lengua particular (fragmento 16), para decidir sobre poner o no una letra (fragmento 17) y para decidir el uso del acento (fragmento 18).

EJEMPLIFICACIONES

Fragmento 14. Determinar si hay duplicaciones de letras

Pareja	2 (turnos 92-97)
Contexto inmediato	Escritura episodio 4 : el regreso triste Los niños quieren escribir la palabra SCONSOLATO (<i>desconsolado</i>), referida al príncipe. DIE escribe y ALB controla.
Transcripción	92. ALB ma ci ha due ti sconsolato ? ¿pero tiene dos te sconsolato? [...] 94. DIE noo 95. ALB sí /to/ +sconsolato+ príncipes/s/a/ 96. DIE no perché= ma ascolta=

	<p>no porque=pero escucha= 97. ALB +sconsolato+ una /t/ e una /o/ +sconsolato+ non è – sconsolato- due /t/ +sconsolato+ una /t/ y una /o/ +sconsolato+ no es sconsolato dos /t/</p>
--	---

En el anterior fragmento vemos que el niño ALB pronunció la palabra y dedujo la grafía (*sconsolato due /t/*, desconsolado dos /t/) y para confirmarlo pronunció otra palabra con duplicaciones, deletreando la duplicación (*príncipe/s/s/a/* princesa). En realidad, la ortografía del italiano, que es considerada más regular que el castellano y el catalán, tiene una cierta incongruencia entre el sistema fonológico y gráfico, ya que la duplicación en el primero es mucho más frecuente que en el segundo; además, esa duplicación varía según las pronunciaciones regionales (De Mauro, 1977). Así que para escribir correctamente las duplicaciones, o bien se conoce la ortografía de la palabra o bien se intenta deducirla de la pronunciación, pero no siempre esta es una buena estrategia, como sucede en este caso. La escritura al final resulta correcta SCONSOLATO (convencional en italiano), aunque se pueda deducir desde la marcación gráfica de la T, que los niños han escrito la palabra según la dos versiones (con una o dos T, véase anexo 2 pareja 2).

Fragmento 15. Establecer cuál letra poner entre dos opciones

Pareja	3 (turnos 240-245)
Contexto inmediato	Escritura episodio 5: la llamada. Las niñas quieren escribir EN QUELL MOMENT (en aquel momento) pero CAR, que escribe, tiene una duda sobre la escritura de MOMENT
Transcripción	240. CAR ma si scrive con la U o con la O? pero se escribe con la U o con la O? 241. HIL però cosa? pero qué? 242. CAR moment 243. HIL O 244. GIO perché dici che si scrive con la O? por qué dices que se escribe con la O? 245. HIL si scrive con la O e si legge con la /u/[...] se escribe con la O y se lee con la /u/

El uso de O/U, así como el de A/E, es muy a menudo problemático para los alumnos cuando escriben en catalán. En general, en el momento en el que tratan de extraer las unidades mínimas del flujo del habla, que les servirán para escribir, tienden a pensar “*así se*

dice, así se escribe”: sin embargo, HI diferencia la grafía de la pronunciación y logra escribir correctamente la palabra.

Fragmento 16. Elegir una letra según la ortografía de una lengua

Pareja	3 (turnos 308-309)
Contexto inmediato	Escritura episodio 6: la llegada de la princesa HIL quiere escribir en catalán “ I VA” y escribe “Y BA”
Transcripción	308- HIL I va (<i>relee lo que ha escrito</i>) 309. CAR HIL sbagliato c’è un errore- come sei castigliana in catalano non c’è, sì che c’è (<i>se refiere a la I</i>) ma I da sola in catalano è normale HIL te has equivocado hay un error. Si como eres castellana en catalán no existe, si que existe, pero la I sola en catalán es normal.

En la transcripción vemos que CAR explica que la I sola en catalán es “normal” y justifica el error de la compañera con el hecho que ella es “castellana”, diferenciando la escritura de la conjunción según la ortografía propia de esta lengua.

Fragmento 17. Decidir sobre poner una letra

Pareja	1 (turnos 237-239)
Contexto inmediato	Escritura episodio 7: la intención de la reina y la prueba Las niñas escriben la parte del cuento donde la reina pone veinte colchones sobre la cama. BAR dicta , CRI está por escribir CI (<i>ahí</i>) y tiene una duda
Transcripción	237. BAR e sopra ci mise y arriba puso 238. CRI (<i>deletrea</i>) /s/o/p/r/a/ =sopra= /c/ la acca? La acca? s/o/p/r/a/ =sopra= /c/ la hache? La hache? 239. BAR no

El problema surge para CRI por el diferente valor fónico en las tres lenguas de la grafía CI (/tʃi/ en italiano; /θi/ en castellano; /si/ en catalán) y de la grafía CHI (/ki/ en italiano; /tʃi/ en castellano): para los niños es difícil entender que el uso de una letra pueda cambiar “según las circunstancias” (y las lenguas) y, aunque la dificultad en la escritura de CI y CHI se pueda encontrar también en alumnos italianos que reciben la enseñanza en una sola lengua, la cosa se complica más para quienes, como nuestros aprendices, están expuestos a lenguas que tienen ortografías diferentes.

Fragmento 18. Decidir el uso del acento

Pareja	6 (turnos 37-44)
Contexto inmediato	Escritura episodio 1: la intención del príncipe Las niñas escriben en castellano. Quieren escribir PERO y discuten si lleva acento o no
Transcripción	<p>37. MÓN (...) dopo ci sarà un accento? ¿después habrá un acento?</p> <p>[...]</p> <p>39. MÓN è che per me è sempre- quando dicono pero- io guardo qualcuni e scrivono con l'accento es que para mi es siempre- cuando dicen pero- yo miro algunos y escriben con el acento</p> <p>40. GIO... tu cosa dici? (<i>SAN hace un gesto de negación</i>) perché no? tú qué dices? por qué no?</p> <p>41. SAN...perché in spagnolo quando noi scriviamo PERÒ non mettiamo l'accento e lei (<i>la profesora</i>) ci dice brava perché en castellano cuando nosotros escribimos PERO no ponemos acento y ella nos dice muy bien</p> <p>42. MÓN sí si mette l'accento sí se pone el acento</p> <p>43. GIO questa è la ragione di SAN. La tua? Lei dice che non si mette tu dici che si mette- esta es la razón de SAN. La tuya?Ella dice que no se pone, tú dices que se pone-</p> <p>44. MÓN in italiano non si mette e neanche in catalano- in spagnolo sì en italiano no se pone y tampoco en catalán, en castellano sí</p>

Las secuencias donde se hace mención o se discute de la acentuación aparecen sólo dos veces en el total de las interacciones. En la transcripción que presentamos aparece una comparación en los tres idiomas, aunque la conclusión de MÓN sea contraria a lo que dicta la norma (PERO en castellano; PERÒ en catalán y en italiano).

En síntesis: la presencia de ortografías diferentes en las tres lenguas del ambiente y del contexto de enseñanza da origen a numerosas secuencias donde los niños se enfrentan a problemas de uso de las letras y de los acentos, que a veces resultan contrastadas entre sí, dependiendo de la lengua en que se está realizando la escritura en cada momento.

CATEGORIA 2: EL TEXTO Y EL DISCURSO

En esta categoría hemos agrupados los temas relativos a elección del **léxico**, a las discusiones sobre las **normas morfo-sintácticas** y los **aspectos discursivos**. Estos últimos han sido entendidos como los procedimientos que determinan el mantenimiento de la coherencia narrativa, de la cohesión del texto, de los registros y las características del lenguaje que se escribe.

El nivel lexical y el nivel morfo-sintáctico son próximos en las lenguas del contexto debido a su matriz latina común, pero presentan también diferencias debidas a la evolución histórica de cada lengua en la escritura. Por el contrario, el aspecto discursivo es más transversal a las lenguas, aunque también está sometido a reglas convencionales propias.

Tabla 6.8. Categoría 2: sub-categorías temáticas y propósitos en el discurso de los niños

Sub-categorías	Propósitos
2.1. El léxico	Elegir entre dos sinónimos
	Explicar el significado de un término
	Buscar la coherencia léxica (referencia al personaje)
	Adquirir un término que se desconocía en una lengua
	Traducir un término de una lengua a otra
	Comparar el significado en dos lenguas
	Determinar si un término pertenece a una lengua
2.2. La morfo-sintaxis	Determinar el tiempo verbal canónico de la narración (pretérito perfecto o indefinido)
	Elegir el tiempo verbal según su valor aspectual (imperfecto)
	Distinguir, en la estructura argumental del verbo, entre agente y beneficiario
	Buscar la preposición adecuada
	Determinar el plural irregular
	Establecer la concordancia masculino/femenino o plural/singular
2.3. Lo discursivo	Decidir conector y/o evitar la repetición de los conectores temporales
	Tratar de recuperar el <i>verbatim</i> (lo literal, lo que el texto <i>dice</i>)
	Mantener la coherencia narrativa
	Proponer una frase formularia (en comienzo o en cierre)
	Determinar el orden temporal de una secuencia
	Buscar la forma de lo escrito (opuesto a lo oral)

Las temáticas relacionadas con la categoría aparecen en las interacciones con una frecuencia de casi la mitad (62 ocurrencias) respecto a la categoría anterior (aspecto gráfico, 118 ocurrencias), como se muestra en la tabla 6.9.

Tabla 6.9. Frecuencia en tema léxico, morfosintáctico y discursivo en las parejas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Tot.
El léxico	3	3	4	7	1	3	21
La morfo-sintaxis	5	4	3	--	1	--	13
Lo discursivo	5	4	2	2	8	6	27
TOTAL	13	11	9	9	10	9	62

El aspecto discursivo presenta el mayor número de ocurrencias, seguido por los temas que se refieren al léxico y finalmente a la morfo-sintaxis: también en estos aspectos, como para el aspecto gráfico, hay una cierta variabilidad entre las parejas.

2.1. El léxico

Bajo esta sub-categoría temática hemos agrupado las discusiones de los niños respecto al significado de las palabras, el uso de sinónimos y a la comparación o traducción de un término entre las lenguas presentes en el contexto.

En los propósitos encontrados, los niños hablaron para elegir entre dos sinónimos (fragmento 19), para explicar el significado de un término (fragmento 20), para buscar la coherencia léxica en referencia a un personaje (fragmento 21), para construir un término en una lengua (fragmento 22), para traducirlo de una a otra (fragmento 23), para comparar su significado en dos lenguas (fragmento 24) y para determinar si pertenece o no a una lengua (fragmento 25).

EJEMPLIFICACIONES

Fragmento 19. Elegir entre dos sinónimos

Pareja	5 (turno 122)
Contexto inmediato	Escritura episodio: el regresó triste En el texto fuente la escritura es “Y el príncipe regresó a su palacio”. IMM propone el enunciado que su compañera tiene que escribir
Transcripción	122. IMM <i>(el príncipe)</i> llegó otra vez a su castillo ehm- a su palacio bueno a su castillo

El intento de IMM era el de recuperar la literalidad del texto fuente, sin embargo la elección de un sinónimo es satisfactoria para él. Esta solución es frecuente en este

momento evolutivo, cuando los niños todavía tienen dificultad en distinguir lo que un texto “dice”, en mención o citación, de lo que “quiere decir”, su interpretación (Lee, Olson, Torrance, 2001). Al mismo tiempo, la comparación entre las dos formas demuestra que IMM es capaz de encontrar relaciones de sinonimia entre las palabras. La escritura final resulta ser CASTILLO.

Fragmento 20. Explicar el significado de un término

Pareja	1 (turnos 353-355)
Contexto inmediato	Escritura episodio 8: la respuesta a la prueba y su superación. BAR, que dicta, propone escribir: “C’era una cosa dura che mi faceva venire i lividi sulla schiena” (<i>Había una cosa dura que me hizo moretones en la espalda</i>)
Transcripción	353. CRI cosa vuol dire lividi? qué quiere decir <i>lividi</i> ? 354. GIO spiegaglielo explícaselo 355. BAR a ver- cuando te haces daño sabes =no= cuando te haces daño?

CRI trata de establecer una relación de significado (*cosa vuol dire*, que quiere decir) aislando la palabra (*lividi*, moretones) del contexto. La respuesta de BAR vuelve a poner la palabra adentro de un contexto (“cuando te haces daño”), para que la situación sea familiar y derivada de una experiencia común. El procedimiento es asimilable a lo que se denomina “definición según una forma transparente” (Lara, 1996⁴³), donde la definición está incluida en una frase que ilustra su uso o se refiere a una situación concreta (Cicurel, 1985).

Fragmento 21. Buscar la coherencia léxica (referencia al personaje)

Pareja	2 (turnos 217-218)
Contexto inmediato	Episodio 7: la intención de la reina y la prueba Los niños quieren redactar la parte del cuento donde la reina pone el guisante en la cama de la princesa. La discusión surge porque en la primera formulación DIE se confunde y habla de la princesa (en lugar de la reina) como sujeto de la acción.
Transcripción	ALB a ver a ver yo XX la regina porque la reginaXX DIE la principessa. La regina es la inamorada del re y la principessa es la inamorada del príncipe.

⁴³ Citado por Teberosky en “Vocabulari, aprenentatge i ensenyament”, recuperado de <http://aprendretextos.com>

Los niños encuentran dificultad en establecer quién es el sujeto (la reina o la princesa) de la acción de poner el guisante bajo los colchones: entonces, para salir de dudas DIE define los personajes (“la reina es la enamorada del rey, la princesa del príncipe”) para aclarar la posición de cada uno y, a hacerlo, trata de dar coherencia al enunciado. Sin embargo esto no se refleja en la escritura final, ya que se usa sólo el sujeto PRINCESA tanto para las acciones de la reina cuanto para las de la princesa (véase anexo n.2 pareja 2).

Fragmento 22. Adquirir un término que se desconocía en una lengua

Pareja	4 (turnos 222-225)
Contexto inmediato	Escritura episodio 7: la intención de la reina y la prueba Los niños escriben en catalán. PED, que escribe, tiene una duda sobre cómo se dice en catalán “colchones” (<i>matalassos</i> en catalán)
Transcripción	PED (...) i molts + culchons +? y muchos +culchons+ ANT matalassos PED +materasus+? ANT Molts /m/a/t/a/l/a/s/u/s/ (<i>deletrea</i>)

En el primer turno del fragmento, PED propone “*culchons*”, que es una palabra inventada y produce una generalización, desde la raíz castellana parcialmente modificada (*culchon* por colchón) que su compañera corrige en la forma convencional catalana “*matalassos*”; la recuperación es “*materasus*” por contigüidad con el italiano “*materassi*”. En el turno final, ANT deletrea la palabra y, aunque la escritura resultante no sea convencional ortográficamente (MATALASUS), el léxico del catalán queda recuperado. En este ejemplo, parece evidente que el camino para llegar a la forma convencional parte de una serie de conjeturas e hipótesis (más o menos conscientes y explícitas) que se basan sobre el concepto de analogía propuesto por Simone (1997): si muchas de las formas encontradas responden a una determinada norma, se puede esperar que las que son desconocidas respondan a la misma norma.

Fragmento 23. Traducir un término de una lengua a otra

Pareja	4 (turnos 93-96)
Contexto inmediato	Escritura episodio 5: la tormenta PED dicta a su compañera y quiere decir que va a caer una tormenta. Intenta empezar en catalán, que es la lengua de la escritura de este texto, pero la interacción se desarrolla en italiano.

Transcripción	<p>PED uhm i +caire+ come si dice cadere in catalano? uhm y +caire+ cómo se dice caer en catalán?</p> <p>GIO chiedilo a lei pregúntaselo a ella</p> <p>PED come si dice? ¿cómo se dice?</p> <p>ANT caure</p>
---------------	--

También en este fragmento a PED le “falta” un término: hay un primer intento por su parte, “+caire+”, pero PED reconoce su compañera como más competente en catalán y le pide la traducción de la palabra directamente desde el italiano.

Fragmento 24. Comparar el significado en dos lenguas

Pareja	6 (turnos 54-59, 64 y71)
Contexto inmediato	Episodio 2: la salida SAN propone el enunciado “ (<i>El rey</i>) montó en su caballo y partió” que la compañera tiene que escribir
Transcripción	<p>54. SAN montó en su caballo y- partió</p> <p>55. MÓN partió?</p> <p>56. SAN partió</p> <p>57. MÓN ma quello è in italiano -partì- dove stai? pero aquello es italiano –partì- ¿adonde estás</p> <p>58. SAN partió</p> <p>59. MÓN partió vuol dire repartió paquetes! partió quiere decir repartió paquetes</p> <p>[...]</p> <p>64.GIO (...) come diresti tu? ¿cómo dirías tú?</p> <p>[...]</p> <p>71. MÓN y se fue</p>

Lo que MÓN pone en evidencia es que el término “*partió*” no le parece adecuado en castellano, y subraya que la compañera está haciendo una posible traducción directa desde el italiano (“*quello è italiano*” aquello es italiano). No se trata del uso de un término que tiene la misma forma pero significados diferentes en dos lenguas (como en el caso de los “falsos amigos”), sino de la no aceptación de la homonimia en dos lenguas diferentes (Portilla, 2016): por ello MÓN busca la diferencia máxima. Luego, MÓN justifica con un ejemplo (“*partió vuol dire repartió paquetes*” partió quiere decir repartió paquetes) porque la elección de SAN no la satisface y propone una alternativa: “y se fue”. Cuando hay

contacto entre lenguas, lo que a un nativo le parecería natural es lo más difícil de gestionar, como se demuestra en este ejemplo.

Fragmento 25. Determinar si un término pertenece a una lengua

Pareja	6 (turno 192)
Contexto inmediato	Escritura episodio 6: la llegada de la princesa. En el texto fuente se dice que el rey quedó <i>boquiabierto</i> por la sorpresa. MÓN dicta a la compañera “boca abierta” que SAN escribe como BOCA’BIERTA
Transcripción	SAN +Bocabierta+-es catalán?

En esta transcripción vemos que la dificultad reside en el parecido entre “*boquiabierto*” en castellano, “*a bocca aperta*” en italiano y “*bocabadat*” en catalán, para referirse a la sorpresa del rey: la solución encontrada por las niñas es un compromiso entre el léxico y la ortografía propios de cada lengua, BOCA ABIERTA en contigüidad con el italiano A BOCCA APERTA, con además el uso del apóstrofe (admitido en catalán y en italiano) para evitar la cacofonía de las dos vocales. Sin embargo, el resultado BOCA’BIERTA no convence SAN que expresa la duda que el término no pertenezca al castellano, que es la lengua en la cual las niñas están escribiendo.

En síntesis. Emergen dos factores en las interacciones de los aprendices sobre el léxico. Por un lado los niños se preocupan de la definición de un término, sustantivo o adjetivo, y de las posibles relaciones de sinonimia o de homonimia; por el otro, es la comparación del léxico en las tres lenguas el motivo de discusión.

2.2. La morfo-sintaxis

Las secuencias donde los niños se ocupan de la morfosintaxis fueron menos numerosas (13 ocurrencias) que las secuencias donde se evidencian los aspectos lexical y discursivo; sin embargo, los propósitos son igualmente numerosos. Estas secuencias nos muestran evidencias de interacción para determinar el tiempo verbal canónico de la narración (fragmento 26), para elegir un verbo según su valor aspectual (fragmento 27), para distinguir en la estructura argumental del verbo entre agente y beneficiario (fragmento 28), para buscar la preposición adecuada (fragmento 29), para determinar un plural irregular (fragmento 30), para establecer la concordancia entre masculino/femenino (o

singular/plural) y para decidir un conector y/o evitar la repetición de los conectores temporales (fragmento 31).

EJEMPLIFICACIONES

Fragmento 26. Determinar el tiempo verbal canónico de la narración (pretérito perfecto)

Pareja	1 (turnos 141 y 152-153)
Contexto inmediato	Escritura episodio 6: la llegada de la princesa Las niñas tratan de recuperar en la memoria compartida lo que sucede en este episodio, impulsadas por la investigadora.
Transcripción	141. BAR e il re uscì –ahi- aprì la porta y el rey salió-ahi- abrió la puerta [...] 152. GIO poi? cosa succede quando il re apre la porta? ¿después? ¿qué pasa cuando el rey abre la puerta? 153. CRI vede una principessa- vide una principessa per davvero ve una princesa-vió una princesa de verdad

El uso del presente en la narración es inducido por la intervención de la investigadora (“*cosa succede quando il re apre la porta?*” ¿qué pasa cuando el rey abre la puerta?): CRI contesta usando el mismo tiempo verbal (“*vede*”, ve), pero efectúa, en seguida, una auto-reparación y recupera el tiempo verbal canónico de la narración (“*vide*”, vio).

Fragmento 27. Elegir el tiempo verbal según su valor aspectual

Pareja	2 (turnos 137 y 142-145)
Contexto inmediato	Escritura episodio 6: la llegada de la princesa. DIE está escribiendo y propone el enunciado “e il re aprìo (<i>forma convencional en italiano: aprì</i>) la porta” (y <i>el rey abrió la puerta</i>), pero ALB no está de acuerdo con la elección del tiempo verbal.
Transcripción	137. DIE /a/p/r/i/o/ +apriò+ [...] 142. ALB apriva la porta apriva abría la puerta 143. DIE no es que- 144. ALB apriva abría 145. DIE apriva vuol dire molte volte abría quiere decir muchas veces

En este ejemplo los niños tratan de encontrar la forma del pretérito perfecto en italiano, y DIE propone *apriò* (generalización desde el castellano “abrió”). ALB, no muy convencido de la solución encontrada por su compañero, propone entonces el imperfecto, que DIE rechaza, y justifica su elección considerando el valor aspectual del verbo: (“*apriua vuol dire molte volte*” abría quiere decir muchas veces). Una reflexión similar aparece dos veces en las interacciones de esta pareja y da cuenta de un análisis muy fino de la lengua que no es habitual a esta edad.

Fragmento 28. Distinguir en la estructura argumental del verbo entre agente y beneficiario

Pareja	1 (turnos 278-283)
Contexto inmediato	Escritura episodio 8: la respuesta a la prueba y su superación Las niñas quieren escribir: “ <i>all’indomani la regina le chiese</i> ”(al día siguiente la reina le preguntó). BAR dicta palabra por palabra a la compañera. .
Transcripción	278. BAR (...) all’indomani le el día después le 279. CRI la la 280. BAR le las 281. CRI le regine? las reinas? 282. BAR le chiese le preguntó 283. CRI no- la regina le chiese no- la reina le preguntó

El malentendido entre BAR y CRI surge porque BAR dicta a su compañera palabra por palabra el enunciado. CRI quiere poner el sujeto explícito (*la regina*, la reina) mientras BAR lo quiere mantener implícito. La distinción que se hace es entre el sujeto (la reina) y el pronombre complemento (*le, chiese a lei*, le preguntó a ella, a la princesa) que indica el beneficiario: la construcción alrededor del verbo con tres argumentos (agente, objeto y beneficiario) provoca dificultades en el uso de estos pronombres⁴⁴, sobre todo para extranjeros y niños que tienden a no entenderlos ni oírlos.

⁴⁴ Significativamente en catalán estos pronombres son denominados “*febles*”, débiles.

Fragmento 29. Buscar la preposición adecuada

Pareja	2 (turnos 182-184)
Contexto inmediato	Escritura episodio 6: la llegada de la princesa En el texto fuente se describe la princesa toda empapada cuando se presenta al rey. ALB propone el enunciado a escribir.
Transcripción	182. ALB eh, gli entrava l'acqua per i piedi [...] eh , le entraba el agua por los pies 183. GIO vogliamo scriverlo? Com'era? ¿queremos escribirlo? ¿cómo era? 184. ALB gli entrava l'acqua con- no sui piedi. Gli en/tra/va/ le entraba el agua con- no sobre los pies. Le en/tra/va/

Elegir la preposición adecuada después de un verbo es a menudo bastante complicado tanto para escritores debutantes cuanto para aprendices de una lengua (en este contexto recordamos que en muchos casos el italiano es L2). La búsqueda de la preposición adecuada es difícil y el primer intento es una traducción literal desde el castellano (“por los pies “*per i piedi*”; en italiano siendo la forma convencional “*dai piedi*”). Aquí hay, además, una homologación semántica entre pies y zapatos. ALB se da cuenta que algo no funciona y propone otras dos preposiciones (*con* y *sui* con y sobre), en la búsqueda de la más adecuada que, de todos modos, no es la que al final elige para la escritura (escritura final: *GLI ENTRAVA L'ACQUA SUI PIEDI*, le entraba el agua sobre los pies).

Fragmento 30. Determinar plural irregular

Pareja	1 (turnos 253-258)
Contexto inmediato	Escritura episodio 7: la intención de la reina y la prueba Las niñas quieren escribir que la reina pone muchos colchones y sábanas (<i>lenzuola</i> o <i>lenzuoli</i> en italiano) arriba del guisante.
Transcripción	253. CRI lenzuoli sábanas 254. BAR lenzuola sábanas 255. CRI i lenzuoli las sábanas 256. BAR lenzuola di- piu:: ma sábanas de- plu::ma 257. CRI piumi plumas 258. BAR di piuma de pluma

En italiano “*lenzuolo*” (*il lenzuolo*, la sábana) es masculino en singular y puede ser femenino o masculino en plural (*le lenzuola*, *i lenzuoli*, las sábanas). CRI propone la forma más regular (*lenzuoli*), pero BAR no está de acuerdo y elige la forma irregular del plural femenino (*lenzuola*) que termina en –a (normalmente flexión del femenino singular) en lugar de –e (normalmente flexión del femenino plural). CRI entonces vuelve a proponer el masculino plural para el complemento de calidad “*di piumi*” (de plumas): en este caso “*piuma*” y “*piume*” son ambos femeninos, en singular y en plural y otra vez BAR corrige a la compañera eligiendo una de las dos formas admitidas, “*di piuma*” (en alternativa es convencional también “*di piume*”, de plumas).

Fragmento 31. Establecer la concordancia masculino/femenino

Pareja	3 (turnos 138-142)
Contexto inmediato	Escritura episodio 4: el regreso triste. CAR propone el enunciado a escribir, que se refiere a la tristeza del príncipe, pero surge una discusión sobre la concordancia entre sustantivo y adjetivo.
Transcripción	<p>138. CAR i va tornar al castell molt trist y va a volver al castillo muy triste</p> <p>139. HIL trista con la A</p> <p>140. CAR trista no era- es el príncipe</p> <p>141. HIL por eso el príncep por eso el príncipe</p> <p>142. CAR molt trista è una femmina molt trista. Molt trista el príncep- molt trista è una femmina molt trista es una hembra molt trista. Molt trista el príncipe- molt trista es una hembra</p>

En este ejemplo CAR corrige la flexión del adjetivo propuesta por HIL, haciendo notar que “*molt trista è una femmina*” (molt trista es una hembra) y que no puede referirse al *príncep*, que es masculino. Cuando se hablan “sobre la lengua”, al principio de la alfabetización, no siempre los aprendices producen un discurso explícitamente metalingüístico, como sucede en este caso, donde no aparece el término *femenino*: en ausencia del término convencional la distinción de género es explicada y confundida con la distinción de sexo, así que se opta por una explicación semántico-referencial (“*è una femmina*” es una hembra).

En síntesis. La morfosintaxis presupone una reflexión compleja sobre la lengua y, aunque las secuencias donde aparece este tema sean las menos frecuentes en esta categoría, los

propósitos para los cuales interactúan los niños testimonian que, en algunos casos, ellos pueden llegar a un nivel sofisticado de análisis, sobre todo en las discusiones alrededor del verbo.

2.3. Lo discursivo

Los temas que se han agrupado bajo esta sub-categoría tienen que ver con el uso de la lengua en la construcción del texto y se refieren al mantenimiento de la referencia, de la coherencia narrativa, de la cohesión y del registro típico de lo escrito (o “*lenguaje que se escribe*”). Aquí hemos analizado las secuencias donde los alumnos hablan con el propósito de decidir los conectores temporales y evitar su repetición (fragmento 32), tratar de recuperar el *verbatim* (lo literal) del texto fuente (fragmento 33), mantener la coherencia narrativa (fragmento 34), justificar la perspectiva epistémica de personaje (fragmento 35), proponer una frase hecha en comienzo o cierre (fragmento 36), determinar el orden temporal de las secuencias (fragmento 37) y buscar la forma para lo escrito como opuesto a lo oral (fragmento 38).

EJEMPLIFICACIONES

Fragmento 32 Decidir un conector y evitar su repetición

Pareja	1 (turnos 114-115 y 118-121)
Contexto inmediato	Escritura episodio 5: la llamada Las niñas proponen un enunciado que corresponde a la escritura de las últimas dos líneas abajo.
Texto y traducción	UN GIORNO ARIVO UN TEMPORALE. E E IL PRINCIPE SENE ANDO A TUTTO TRISTE AL SUO PALAZIO PALAZZO. E E IN UN TRATTO ARIVO UNA PRINCIPESSA Un día llegó una tormenta. Y el príncipe se fue todo triste a su palacio. Y de repente llegó una princesa
Transcripción	114. BAR e in un tratto arrivò=no= una principessa/ y de repente llegó=no= una princesa 115. CRI no ehm io metterebbe:: [...]

	118. GIO	no yo pondría no dillo tutto CRI no formúlalo todo
	119. CRI	e un giorno arrivò una principessa y un día llegò una princesa
	120. GIO	e tu invece avresti messo? y tú pondrías?
	121. BAR	e: in un tratto arrivò una principessa che bussò al palazzo y de repente llegó una princesa que tocó a la puerta del palacio

Para la escritura de las últimas dos líneas, BAR propone un conector temporal diferente (“*in un tratto*”, forma convencional en italiano: *ad un tratto*, de repente) de lo que se había escrito arriba (“*un giorno*”, un día). Después de alguna duda, CRI lo acepta. Se demuestra en este ejemplo una cierta sensibilidad a la variación del léxico, como rasgo distintivo para que el texto resulte bien escrito: cuando se escribe en lenguas románicas la escuela enseña que es oportuno evitar las repeticiones⁴⁵ y esto parece que nuestros escritores, aunque debutantes, lo evidencien aquí.

Fragmento 33. Tratar de recuperar el verbatim (lo literal)

Pareja	5 (268-275)
Contexto inmediato	Escritura episodio final En el texto fuente la parte inicial de este episodio aparece bajo la forma siguiente: “Y el guisante lo llevaron al Museo y allí debe estar aún si es que alguien no se lo ha comido” IMM se auto-dicta y escribe, ALE observa y trata de colaborar.
Transcripción	268 IMM y el guisante (...) 269. ALE lo pusieron 270. IMM lo llevaron (...) =al= al Museo 271. GIO museo? 272. IMM y allí ten:/d/r/i/a/ 273. GIO tendría? 274. IMM (<i>se auto-dicta deletreando</i>) y tendría que /e/s/t/a/r/ /t/o/d/a/ toda: /v/i/a/ ahí si nadie /n/a/d/i/e/ se lo habrá= se lo ha?= (...) 275. IMM llevado

En la recuperación del cuento los niños tratan de recordar lo que el texto fuente dice literalmente, y esto es particularmente complicado si el enunciado es largo y complejo. Los

⁴⁵ A no ser que las repeticiones se usen para determinados efectos estilísticos.

niños, en este caso, llegan a una buena reformulación (en negrita las palabras que son comunes al texto fuente y al texto resultante), elaborando juntos el enunciado completo.

Fragmento 34. Mantener la coherencia narrativa

Pareja	6 (251-252; 255-256; 264; 270; 278; 299-301) ⁴⁶
Contexto inmediato	Escritura episodio 8: la respuesta a la prueba y su superación. Las niñas tratan de formular el enunciado que se refiere al episodio en el cual la princesa va a la cama y está molesta por el guisante.
Transcripción	251. SAN (la princesa) durmió 252. MÓN no, no durmió [...] 255. SAN perché no?. ¿porqué no? 256. MÓN perché c’era sotto il pisello porqué abajo estaba el guisante [...] 264. MÓN no durmió la noche [...] 270. SAN y? [...] 278. SAN pero te he dit que havia posat el matalas però sí que se havia dormit. Se havia posat ok? pero te he dicho que se había puesto el colchon pero sí que se había dormido. Se había puesto ok? [...] 299. GIO ok allora la principessa- ok entonces la princesa- 300. SAN no pudo cerrar ojo 301. MÓN los (<i>ojos</i>)

En el texto fuente se dice: “*La princesa pasó la noche en esa cama tan alta. Al día siguiente la reina le preguntó si había dormido bien. «Oh muy mal, muy mal!» respondió la princesa «no he podido pegar ojo en toda la noche»*”. El problema de coherencia que evidencian las niñas podría derivar de la interpretación literal de la frase idiomática “no he podido pegar ojo” y de la contradicción que relevan en la respuesta de la princesa a la reina “he dormido muy mal” (entonces algo ha dormido...). Para solucionar este *impasse* las niñas recurren a la frase idiomática que reproducen según la traducción de la equivalente en italiano “*non chiuse occhio*”, con una variación “no pudo cerrar los ojos”.

⁴⁶ La secuencia es mucho más larga y se han elegido aquí sólo los fragmentos que nos han parecido más significativos para mostrar cómo los niños buscan la coherencia narrativa.

Fragmento 35. Justificar la perspectiva epistémica del personaje

Pareja	5 (250-251; 256-258; 260- 262)
Contexto inmediato	Escritura episodio 10: el estado epistémico que permite la boda Antes que ALE empiece a escribir, ambos niños proponen el enunciado para describir el estado epistémico del príncipe.
Transcripción	250. ALE <i>(el príncipe)</i> se casó con ella porque sabía que era una princesa de verdad 251. IMM y era seguro que se casaba con una princesa de verdad [...] 256. ALE <i>(empieza a escribir)</i> se casó con ella 257. IMM. era seguro que se casaba con una princesa de verdad 258. GIO. allora come vuoi mettere? ¿entonces cómo quieres poner? [...] 260. ALE y se casó con ella- con la princesa porque sabía que era de verdad 261. GIO ok va bene ¿El príncipe se casó con la princesa porque sabía que era de verdad? ok está bien 262. IMM . no era seguro que se casaba con una princesa de verdad

La transcripción nos muestra que la primera propuesta de ALE es rechazada por el compañero que reformula el enunciado con énfasis⁴⁷ (turno 257). La niña ALE, que escribe, vuelve a proponer su versión, pero el compañero insiste en su propuesta, parafraseando la forma del texto fuente (*y el príncipe se casó **convencido** de que su esposa era una princesa de verdad*) y subrayando que “*el príncipe era (estaba) **seguro***” en el intento de justificar la perspectiva epistémica del personaje. La versión final en la escritura es la que propone ALE: “el príncipe se casó con ella porque sabía que era de verdad”

Fragmento 36. Proponer una frase formularia (en comienzo o en cierre)

Pareja	4 (turnos 276-279)
Contexto inmediato	Escritura del cierre formulario. ANT, que dicta, busca la frase formularia para el final del cuento.
Transcripción	276. ANT i vet aquí aquest compte debò debò 277. GIO termina así? 278. PED ah e adesso cosa scrivo? E punto ah ¿y ahora qué escribo? Y punto 279. ANT i vet aquí aquesta historia debò debò

⁴⁷ La raya vertical indica, tal como especificado en la leyenda sobre los símbolos usado en la transcripción, énfasis entonativa y escansión rítmica de las partes del enunciado.

Las fórmulas de comienzo (*había una vez, hace mucho tiempo, érase una vez*) son habituales en los cuentos tradicionales infantiles y en nuestro caso aparecen en los textos de todas las parejas según la lengua de escritura (*c'era una volta, había una vez, hi havia una vegada*). Al contrario no toda la narrativa infantil prevé un frase hecha para el cierre, aunque en el texto fuente de este cuento sí esté prevista (“*ed ecco una storia per davvero*”, “y aquí termina este cuento que es un cuento de verdad”, “*i vet aquí una rodalla debò debò*”): en el ejemplo la niña ANT mantiene casi totalmente la literalidad de la frase, con la única variación de “*historia*” por “*rodalla*”, y esto sucede también en la mayoría de los textos de las otras parejas, aunque no siempre se respete la literalidad del texto fuente.

Fragmento 37. Determinar el orden temporal de una secuencia

Pareja	2 (turnos 210-211)
Contexto inmediato	Escritura episodio 7: la intención de la reina y la prueba Los niños tratan de reconstruir el orden temporal de las acciones de la reina cuando prepara la prueba para la princesa.
Transcripción	210 ALB preparò venti materassi- preparó veinte colchones 211 DIE la principessa prima mette il pisello dopo prepara venti materassi la princesa antes pone el guisante y después prepara veinte colchones

En la recuperación de la memoria compartida del cuento no se han observado variaciones en las secuencias de los episodios (véase capítulo 9.2); sin embargo alguna vez, las discusiones han tenido como argumento la determinación del orden temporal de la secuencia de acciones en el mismo episodio, como aparece en este caso.

Fragmento 38. Buscar la forma para lo escrito (opuesto al oral)

Pareja	2 (turnos 13-15)
Contexto inmediato	Episodio 1: la intención del príncipe. Los niños proponen el primer enunciado del cuento
Transcripción	13. GIO (...) come comincia questa storia? ¿cómo empieza esta historia? 14. ALB che un principe vuole cercare una principessa per davvero que un príncipe quiere buscar una princesa de verdad

	15. DIE	<p>c'era una volta un principe che voleva una principessa per davvero había una vez un príncipe que quería una princesa de verdad</p>
--	---------	---

A la solicitud de la investigadora que invita los niños a escribir, el niño ALB contesta proponiendo un enunciado coloquial, propio de lo oral. Su compañero lo reformula según la forma típica del escrito, demostrando que tiene claro que “*no se escribe como se habla*” (Pontecorvo, 2002).

En síntesis. Los niños tratan de organizar el discurso de la narración y de diferenciar entre la forma oral y la forma escrita. Al mismo tiempo intentan respetar la temporalidad, mantener la coherencia narrativa y justificar la perspectiva de los personajes. Por otro lado, empieza a emerger la necesidad de desarrollar el texto según convenciones que prevén el uso de frases formularias, variedad léxica y recuperación de “*las mismas palabras*” del texto fuente.

CATEGORIA 3: LAS LENGUAS PARTICULARES

Como hemos venido mostrando, la comparación entre las lenguas del contexto está presente en las interacciones de los niños en varios aspectos, y especialmente en ortografía y léxico. Bajo la categoría las “lenguas particulares”, se han agrupado únicamente las temáticas donde aparece una reflexión explícita sobre la propia competencia y/o la identidad lingüística o sobre la dificultad de la ortografía de una lengua en particular. Además, se han considerado también las secuencias donde el foco de atención está puesto sobre la pronunciación de una palabra, normalmente en comparación entre las tres lenguas.

Las secuencias donde el tema de las lenguas comparece explícitamente son las menos numerosas (9 ocurrencias) entre las cuatro categorías, y no se presenta en todas las parejas: su frecuencia de aparición se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 6.10. Frecuencias en tema de las lenguas particulares en las parejas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Tot.
Competencia/identidad	--	--	1	1	1	--	3
Dificultad de una lengua	1	--	1	1		--	3
Pronunciación	1	--	1	1	--	--	3
TOTAL	2	--	3	3	1	--	9

Los propósitos de los niños respecto a esta temática tampoco son numerosos, como se detalla en la tabla que sigue.

Tabla 6.11. Categoría 3. Los propósitos en el discurso de las parejas

	Propósitos
3. Las lenguas particulares	Autoevaluar la propia competencia en una lengua
	Comentar la dificultad de la ortografía de una lengua
	Pronunciar una palabra

Los niños discuten para autoevaluar su competencia en una lengua (fragmento 39), comentar la dificultad de la ortografía de una lengua en particular (fragmento 40) y pronunciar una palabra (fragmento 41).

EJEMPLIFICACIONES

Fragmento 39. Autoevaluar su competencia en una lengua

Pareja	4 (114-121)
Contexto inmediato	Escritura episodio 5: la tormenta Después de haber pedido ayuda varias veces a su compañera sobre la elección de unos términos, PED reflexiona sobre su identidad lingüística
Transcripción	114. PED yo soy asturiano 115. ANT pues yo catalana 116. GIO però lo parles molt bè el catalá (<i>referida a PED</i>) pero lo hablas muy bien el catalán 117. PED beh- 118. ANT yo super bien 119. GIO tú super bien 120. PED alcuni sbagli algunas faltas

La autoevaluación de la propia competencia lingüística sucede tres veces en las parejas y sólo en las parejas que escriben en catalán: en estos casos, en un determinado punto de la discusión sobre la escritura del texto. Aunque implícitamente, uno de los dos participantes reconoce que el otro es más competente. PED ha tenido que recorrer varias veces a la ayuda de la compañera en la búsqueda y traducción de un término y justifica sus faltas (“*alcuni sbagli*”, algunas faltas) afirmando su identidad (“yo soy asturiano”).

Fragmento 40. Comentar la dificultad de la ortografía de una lengua

Pareja	1 (turnos 2-7)
Contexto inmediato	Antes de empezar la tarea la investigadora pregunta en qué lengua quieren escribir el cuento las niñas.
Transcripción	<p>2. BAR in italiano en italiano</p> <p>3. CRI in italiano en italiano</p> <p>4. GIO sì? Non volete scriverlo in catalano? sí?¿No queréis escribirlo en catalán?</p> <p>5. BAR è troppo difficile es demasiado difìcil</p> <p>6. GIO è troppo difficile perché? ¿es demasiado difìcil perché?</p> <p>7. BAR perché ci sono delle lettere, tipo c'è la /a/ a volte si deve scrivere E non si sa se è A o E porqué hay unas letras, como la /a/ a veces hay que escribir E y no se sabe si es A o E</p>

Eligiendo el italiano como lengua de escritura, las niñas subrayan que la ortografía del catalán es más difícil y por lo tanto prefieren no enfrentarse a la tarea en esta lengua: de alguna manera saben identificar la dificultad de una ortografía considerada más profunda también por los lingüistas, y justifican su elección con el ejemplo de la indecisión en la escritura de palabras que contienen la letra A o la E.

Fragmento 41. Pronunciar una palabra

Pareja	4 (turnos 219-221)
Contexto inmediato	Escritura episodio 7: la intención de la reina y la prueba. Los niños están escribiendo la parte del episodio que se refiere a cuando la reina pone el guisante (<i>pèsol</i> en catalán) bajo de los colchones.
Transcripción	<p>219. GIO (<i>relee</i>) uhm li havia preparat- uhm le había preparado</p> <p>220. PED un pesól un guisante</p> <p>221. ANT pesól? Pèsol</p>

La dificultad en la acentuación sucede dos veces sobre esta misma palabra en dos parejas (la 1 y la 4) y se refiere a la pronuncia del catalán. En este caso ANT repara la acentuación propuesta por PED que posiblemente hace una transposición desde la pronunciación del

italiano *pisélllo* (guisante) que prevé el acento tácito sobre la segunda sílaba, al contrario del catalán que lo marca sobre la primera.

En síntesis. La presencia de más lenguas en el contexto ha favorecido unas discusiones sobre varios aspectos en la comparación entre las lenguas (en particular ortográfico, lexical, fonológico). Sin embargo el tema de la propia identidad lingüística parece vincularse al reconocimiento de la competencia y de los saberes del otro y por lo tanto a la situación interactiva misma.

CATEGORIA 4. LA GESTIÓN DE LA TAREA

Al observar las interacciones de los niños se ha constatado que las secuencias sobre cómo gestionar la tarea eran muy numerosas en todas las parejas (43 ocurrencias), como se puede ver en la tabla que sigue.

Tabla 6.12. Frecuencias en tema de gestión de la tarea en las parejas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	Tot.
Turnos de escritura	16	4	5	6	4	6	41
Evaluación del producto	1	1	---	---	---	---	---
TOTAL	17	5	5	6	4	6	43

La frecuencia resultó más alta de lo esperado respecto a los turnos de escritura, lo que puede justificarse por ser un problema particularmente significativo para los niños. La duda que nos surgió fue que el interés infantil en la alternancia en la escritura no derivase sólo del deseo de contribuir a la redacción del texto, sino que pudiera tener un valor de relevancia lingüística. En particular, hemos hipotizado que podía referirse a la construcción de las diferentes partes del texto y a sus unidades: a esto está dedicado el capítulo 8.

Recordamos también que para la escritura se usaron colores diferentes para cada miembro de la pareja que intervenía en ella, que permitió la separación visible y material de las intervenciones de cada niño.

En lo que sigue analizamos los propósitos que hemos encontrado en el discurso de los niños.

Tabla 6.13. Categoría 4: los propósitos en el discurso de las parejas

	Propósitos
4. La gestión de la tarea	Establecer los turnos de escritura
	Evaluar la calidad de su producto

En los fragmentos que proponemos, los niños se preocupan de establecer los turnos de escritura (fragmento 42) y de evaluar la calidad de su producto (turno 43).

Fragmento 42. Establecer los turnos de escritura

Pareja	3 (turnos 83-90)
Contexto inmediato	Escritura episodio 1: la intención del príncipe Después de haber escrito el primer enunciado las niñas se preguntan cómo gestionar la alternancia en los turnos de escritura.
Transcripción	83. HIL Mira hacemos una cosa uno dos tres cuatro. Cuatro frases cada una , vale? (<i>se refiere a las líneas</i>) o hasta que queremos? 84. CAR hasta que queremos 85. HIL vale 86. CAR a ver pero al máximo- 87. HIL cinco al máximo no? 88. CAR seis 89. HIL cinco es el máximo 90. CAR no no venga cuatro

La decisión sobre cómo gestionar los turnos de escritura no es simple, ya que cada una quiere colaborar a la redacción del texto en manera equivalente. Se hace importante entonces establecer los criterios según los cuales proceder: ¿usar como criterio las palabras, las líneas, las frases? ¿o cambiar sin un criterio establecido? La negociación en este caso es sobre la determinación del número de líneas (y no de “frases”, como dicen las niñas, véase figura 8.1).

Fragmento 43. Evaluar la calidad del producto (longitud del texto)

Pareja	1 (461-466)
Contexto inmediato	Al terminar el texto las niñas tratan de evaluar su calidad.
Transcripción	461. BAR gli altri hanno fatto molte pagine ? ¿los otros han hecho muchas páginas? 462. GIO come voi nessuno como vosotras ninguno 463. CRI quante ne hanno fatte?

	<p>464. GIO ¿cuántas han hecho? ne hanno fatte- però lungo come il vostro no han hecho- pero largo como el vuestro no</p> <p>465. BAR tre no ma due sí? ¿tres no pero dos sí?</p>
--	---

Dos parejas (la 1 y la 2) evalúan la calidad de su producto midiéndola por la longitud del texto. BAR y CRI se preocupan de cuántas páginas han hecho los compañeros y subrayan que ellas han sido las más productivas. La página es evidentemente una unidad material que tiene un sentido y poco importa la dimensión de los caracteres y por lo tanto de las palabras que caben en esta unidad.

En síntesis. Las discusiones sobre este tema no se desarrollan sólo sobre la negociación en la organización de los turnos en la tarea, sino como aparece en los ejemplos que proponemos, es también la organización del texto y de sus unidades que emerge de la interacción.

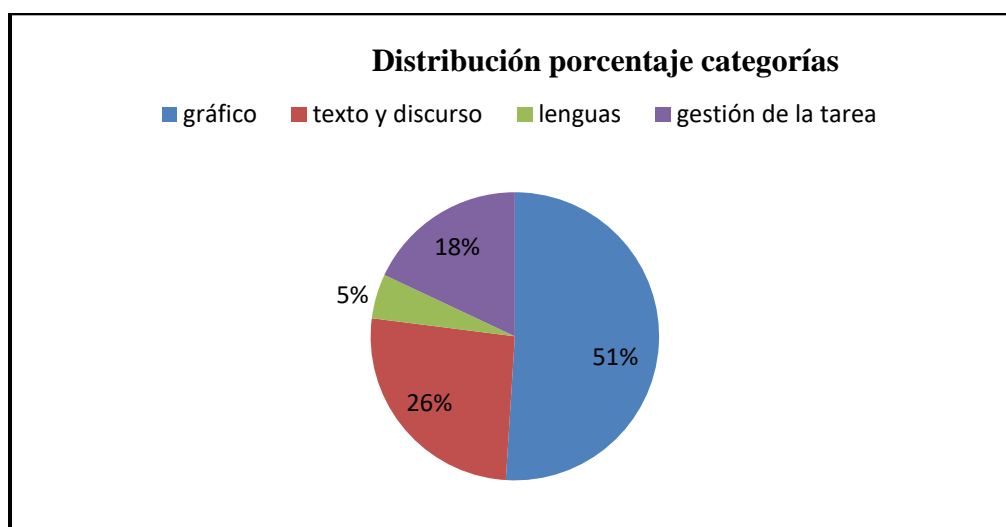
6.2.3. Recapitulación

En este capítulo hemos analizado los contenidos temáticos y los propósitos que los niños han evidenciado a partir de la interacción alrededor de la re-escritura del texto. Sobre estos datos se ha efectuado un análisis cuantitativo y cualitativo que aquí se presentan separadamente, para proporcionar una visión más general de la gestión del discurso. Sin embargo, recordamos que en nuestro estudio estos dos aspectos se han considerado conjuntamente, ya que sería artificioso separar los contenidos de los propósitos en el discurso.

Los contenidos temáticos

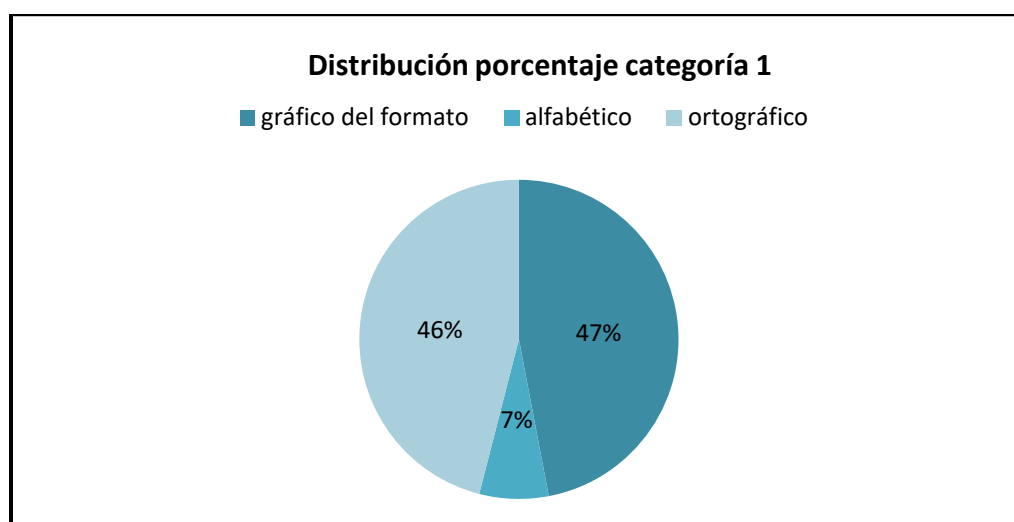
Las temáticas que han emergido han sido agrupadas en cuatro categorías denominadas lo “gráfico, el “texto y discurso” las “lenguas particulares” y la “gestión de la tarea”. El análisis cuantitativo evidencia una diferente distribución porcentaje en el total de los fragmentos analizados para cada una de estas categorías, como se muestra en el gráfico 6.1.

Gráfico 6.1. Distribución porcentaje categorías en la interacción de las parejas



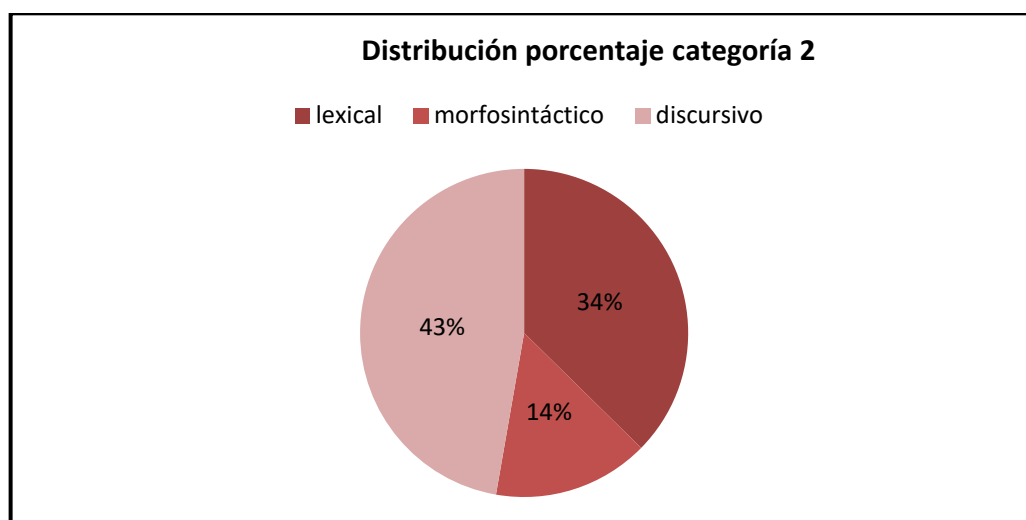
La categoría denominada lo “gráfico” representa más de la mitad del total de los fragmentos analizadas (51%). En su interior, las sub-categorías que se refieren a los aspectos gráfico del formato, ortográfico y alfabético ven una predominio de las primeras dos, según la distribución que se muestra en el gráfico 6.2.

Gráfico 6.2. Distribución porcentaje sub-categorías en la categoría 1 lo “gráfico”



La segunda categoría, “texto y discurso,” sigue en porcentaje la precedente, aunque sólo constituye un poco más que su mitad (26%). La distribución de las sub-categorías en su interior muestra una predominancia de los aspectos discursivos (43%) y lexicales (34%) sobre el aspecto morfo-sintáctico (14%), como se evidencia en el gráfico 6.3.

Gráfico 6.3. Distribución porcentaje sub-categorías en la categoría 2 “texto y discurso”



Los contenidos temáticos respecto a las lenguas particulares reciben una escasa atención por parte de las parejas (5% del total de los fragmentos analizados). Sin embargo, hay que considerar que bajo esta categoría se han agrupado sólo las reflexiones explícitas sobre la propia identidad lingüística, o sobre las dificultades en redactar un texto en una lengua particular, o sobre la pronunciación.

Sorprendentemente, las negociaciones respecto a los turnos de escritura ha sido particularmente elevada y nos ha llevado a agregar la categoría “gestión de la tarea” (18% de los fragmentos analizados).

Los propósitos en las conversaciones

Para la primera categoría lo “gráfico” el análisis cualitativo de los propósitos que han perseguido los niños cuando han problematizado cuestiones de tipo gráfico del formato ha mostrado que ellos se han preocupado de la organización del espacio en el texto, de las convenciones escriturales en cuanto a formato y grafía, de la delimitación de la unidad palabra y otras unidades textuales (frase, título, discurso directo), que a veces se han evidenciado a través del uso de la puntuación. Cuando los niños han enfrentado aspectos de tipo ortográfico su propósito ha sido determinar el uso de las letras “*según las circunstancias*” y las lenguas; si ellos han discutido sobre el aspecto alfabético el propósito ha sido buscar la correspondencia entre fonema grafema.

En relación a la segunda categoría “texto y discurso”, el análisis cualitativo de los propósitos revela que los niños han tratado de recuperar en la discusión aspectos discursivos relativos a la literalidad de algunas frases formularias y de pequeñas partes del

texto; han intentado organizarlo temporalmente a través de los conectores, han procurado también mantener la coherencia narrativa y la perspectiva epistémica de los personajes. Respecto al aspecto lexical, los niños han problematizado cuestiones relativas a la definición de diferentes términos o a la búsqueda de sinónimos, y a la comparación entre las tres lenguas del contexto. También el aspecto morfo-sintáctico ha estado presente en las preguntas y discusiones de los niños y nos muestra que ellos han intentado determinar el uso del verbo y de sus argumentos o de establecer las concordancias morfológicas.

Respecto a la tematización sobre las lenguas particulares los niños han tratado de autoevaluar la propia competencia/identidad lingüística y la dificultad de la ortografía de una lengua o de establecer la pronunciación.

En relación a la gestión de la tarea los niños han intentado evaluar el producto (texto) y determinar los criterios para los turnos de escritura.

CAPÍTULO 7. LOS RECURSOS DISCURSIVOS

Introducción

“Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar y de saber, así como estructuran la experiencia y el conocimiento” consideran Pontecorvo y Orsolini (1992, p.125).

En consonancia con la afirmación de la cita, en este capítulo se intenta explorar los **recursos discursivos** desplegados por los aprendices durante la interacción en torno a la re-escritura del texto: es decir, trataremos de responder a la cuestión de “cómo hablan” los niños cuando problematizan alguna cuestión relativa a la realización de la tarea. Para ello se identifican: 1) las **acciones discursivas** que los niños ponen en juego en sus interacciones y 2) se examina el **uso del metalenguaje**, a través del análisis de la ocurrencia de nombres y verbos metalingüísticos y de la presencia de recursos autonímicos en el discurso. En los primeros dos apartados se presentan los procedimientos de análisis y los resultados sobre las acciones discursivas; en el tercero y cuarto los procedimientos y los resultados sobre metalenguaje.

El corpus que analizamos en este capítulo está constituido por las transcripciones de las interacciones entre las seis parejas. Para el análisis de las acciones discursivas la aproximación a los datos ha sido cualitativa: en este caso la descripción, identificación y sucesiva categorización procede de los datos mismos y no de categorías pre-establecidas (*data driven*). Para el análisis del uso del metalenguaje la aproximación a los datos ha sido cuantitativa y cualitativa y ha usado categorías establecidas a priori.

7.1. Acciones discursivas: procedimientos de análisis

Definimos “acción discursiva” un acto comunicativo que no depende sólo de la intención del locutor, sino que es el producto de una colaboración activa, y a veces conflictiva, entre los interlocutores (como hemos discutido en el capítulo 1.3.1). Cada acción discursiva forma parte del desarrollo de la interacción y, a menudo, comporta negociaciones -es decir, nuevas acciones- sobre lo que se está construyendo conjuntamente. Así, decir algo no es solamente “*hacer algo*”, sino también “*hacer hacer algo al propio interlocutor*” y esto

comporta un sistema de restricciones y expectativas sobre lo que podría suceder en la interacción (Kerbrat-Orecchioni, 1995). Por ejemplo, razonablemente podemos esperar que la mayoría de las veces a una pregunta siga una respuesta y que una propuesta pueda ser aceptada o rechazada y que el rechazo o la aceptación puedan ser o no argumentados o explicados.

Una determinada acción no excluye otras y en una secuencia pueden aparecer acciones diferentes. De esta manera, puede suceder que en una misma secuencia uno de los interlocutores formule un enunciado, que es reformulado, repetido o completado por el otro interlocutor; al que el primer interlocutor puede rechazar o aceptar y así sucesivamente, como se muestra en el ejemplo que sigue (pareja 3).

		enunciaciones	Acciones
190	CAR	pero a la tarda una gran tormenta- pero a la tarde una gran tormenta	<i>Formular</i>
191	HIL	sí, sí, sí, ecco sí sí sí esto es	<i>Aprobar</i>
192	CAR	va a mullar- va a mullar todo el castell va a mojar- va a mojar todo el castillo	<i>completar formulación</i>
193	HIL	no te lo digo- a ver si estás de acuerdo conmigo- una tarda ehm:ehm:va sortir una temporada molt forta amb+tronus+ (...) una tarde va a sortir una tempesta muy fuerte con +tronus+	<i>rechazar y reformular</i>
194	CAR	amb trons con truenos	<i>Reparar</i>
195	HIL	amb trons i molt espantosos con truenos y muy espantosos	<i>repetir y completar</i>
196	CAR	amb trons molt espantosos con truenos muy espantosos	<i>Reparar</i>
197	HIL	así va bien?	<i>pedir aprobación u opinión</i>
198	CAR	sí	<i>Aceptar</i>

La cuestión de la identificación de las unidades de análisis no ha sido sencilla: existe un problema de organización del inventario de las acciones discursivas, propio del hecho de que cada una se encadena con la otra en el flujo del discurso, y es más fácil verlas como un continuum que como categorías discretas. La tarea no ha sido simple, también por la fragmentación del discurso en esta situación particular, donde la atención de los niños se deslizaba rápida y frecuentemente según los problemas que ellos iban evidenciando, en cuanto avanzaban en la realización del texto.

Por una parte necesitamos describir y definir las acciones discursivas que ellos ponen en juego y por la otra observar en qué contexto éstas se sitúan. Es, entonces, importante

volver a considerar “sobre qué” hablan los niños, integrando los datos examinados en el capítulo anterior con las acciones discursivas observables, ya que la interacción no puede separarse de su contenido.

Teniendo en cuenta las cuestiones expuestas, el análisis se ha secuenciado según tres niveles sucesivos:

PRIMER NIVEL

Se han analizado las interacciones de las parejas para identificar qué acciones discursivas sucedían en cada secuencia.⁴⁸

SEGUNDO NIVEL

Para definir una acción y contextualizarla en el discurso, se han identificado:

- las acciones que sucedían en contigüidad, en “*pares adyacentes*” (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974) o en intercambios más largos que comportaban más de un elemento;
- las situaciones donde la acción discursiva se presentaba como respuesta a un hecho o acontecimiento, por ejemplo, como comentario sobre la habilidad del otro para graficar el texto o como evaluación de la producción escrita propia o ajena.

En resumen, el procedimiento analítico para el primer y segundo nivel consiste en la identificación y codificación de las acciones discursivas.,

TERCER NIVEL

Se han puesto en relación las acciones con diferentes situaciones de construcción del texto. Dichas situaciones han sido identificadas en base al contenido de la conversación de los niños.

7.2. Resultados

Se ha observado que algunas acciones se presentaban con una cierta regularidad según la situación. Las acciones observadas han sido agrupadas bajo cuatro ejes relacionados con:

⁴⁸ Para una ejemplificación del análisis, véase tabla 5.6 (2)

- I. el contenido del cuento: acciones discursivas que se cumplen en relación a la **enunciación oral**, cuando los niños interactúan para recuperar y determinar el contenido de lo que quieren escribir;
- II. la escritura del texto: acciones referidas a la **realización del texto escrito**;
- III. las lenguas en las que se habla y se escribe: acciones que tienen como foco la discusión alrededor de la lengua particular en la cual se está escribiendo y/o la comparación entre algunos aspectos de las **lenguas presentes en el contexto**;
- IV. la gestión de la tarea: acciones que se realizan para distribuir roles, para comentar y evaluar la actitud del otro o para organizar el trabajo.

En lo que sigue presentamos los resultados según estos cuatro ejes, describiendo y analizando las diferentes acciones que acontecen con más regularidad en cada uno de ellos. Algunas acciones, tales como reparar (o corregir), evaluar, denominar, preguntar/responder, se presentan reiteradas en los cuatro ejes o en algunos de ellos: aunque su definición general no cambie, cambia la codificación, ya que se tiene en cuenta el contexto de ocurrencia según los cuatro ejes identificados.

Así, para cada uno de los ejes identificados anteriormente:

- a) se presenta un cuadro que **define y describe** las acciones que se han observado para ese eje;
- b) se proporcionan unas **ejemplificaciones** para cada una de las acciones definidas anteriormente;
- c) se **comentan** los resultados.

Al final se propone una recapitulación de los resultados principales.

I. ACCIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LA ENUNCIACIÓN ORAL DEL CONTENIDO DEL CUENTO

a) *Definición y descripción*

Centrando nuestra atención sobre los fragmentos relativos a la enunciación oral del contenido del cuento, hemos identificado las acciones discursivas que se definen en la tabla 7.1. En dicha tabla, al final de cada celda, se indica el ejemplo correspondiente que se presenta después.

Tabla 7.1. Definición de las acciones discursivas relativas al contenido del cuento

<p>Recuperar el contenido del TF</p> <p>Consiste en conservar el sentido de lo que dice el TF, recuperándolo de la memoria compartida: corresponde a mantener lo que los niños consideran que el texto “quiere decir”. Se codificaron como tales las acciones que permitían avanzar en la historia a través de la identificación de personajes, acciones u objetos del cuento. <i>(ejemplo 1)</i></p>
<p>Recuperar la literalidad del TF</p> <p>Reproducción literal de una parte más o menos larga del TF: es una citación directa de lo que el texto “dice”. Presupone memoria y atención a las formas exactas del TF. Se codificaron como tales las acciones que reproducían con las mismas palabras una parte del TF. <i>(ejemplo 2)</i></p>
<p>Preguntar sobre el contenido</p> <p>Solicitar información específica. Se codificaron como tales las acciones que, en la pregunta sobre el contenido, presentaban una parte de información dada y otra requerida. <i>(ejemplo 3)</i></p>
<p>Reformular lo dicho por otro o por sí mismo</p> <p>Se genera en referencia a un enunciado anterior, con el cual la nueva formulación guarda una cierta similitud. Toma la forma de paráfrasis. Se codificaron como tales las acciones de auto o hetero-reformulación que mantenían la identidad semántica con el enunciado anterior. <i>(ejemplo 4)</i></p>
<p>Repetir lo dicho por otro o por si mismo</p> <p>Se manifiesta a menudo como consecuencia de una reparación propia o ajena. Indica la aceptación de una reformulación precedente y tiene la función de señalar que algo nuevo se ha incorporado al conocimiento compartido. Se codificaron como tales las acciones de repetición literal de una formulación o reformulación precedente. <i>(ejemplo 6)</i></p>
<p>Completar un enunciado</p> <p>Proporcionar conjuntamente entre los interlocutores información semántica nueva por expansión o completamiento de un enunciado. Puede tener a su interno reformulaciones. Se codificaron como tales las acciones que permitían la construcción de un enunciado en turnos de habla sucesivos, sin deslizamiento del foco de atención hacia otros aspectos no relacionados al contenido del cuento. <i>(ejemplo 7)</i></p>
<p>Evaluar lo dicho por otro o por sí mismo</p> <p>Expresar una opinión de valor sobre una contribución propia o ajena. Puede ser un índice de colaboración o de conflicto entre los interlocutores. Se codificaron como tales las acciones donde la evaluación se daba en relación a la enunciación oral. <i>(ejemplo 8)</i></p>

Pedir/ofrecer opinión o ayuda

Puede depender del tipo de relación de confianza o del reconocimiento de la mayor competencia del otro respecto a una lengua particular o a los conocimientos en general. Se codificaron cómo tales las acciones donde uno de los interlocutores pedía explícitamente la intervención del otro u ofrecía la propia para avanzar en el relato. (ejemplo 9)

b) Ejemplificaciones

ACCIONES DISCURSIVAS	EJEMPLOS (con indicación de las parejas y de los turnos)
-----------------------------	---

1. Recuperar el contenido del TF

personajes, 218. DIE la principessa- la regina es la enamorada del re y la principessa es la enamorada del príncipe (*pareja 2*)

acciones u 249. SAN (*la princesa*) durmió toda la noche [...]

objetos del cuento 252. MÓN no no durmió [...]

255. SAN perché no?

¿por qué no?

256. MÓN perché sotto c'era il pisello

porqué abajo estaba el guisante (*pareja 6*)

2. Recuperar la literalidad del TF

154. SAN poi MÓN? (...)

¿y después MÓN?

156. MÓN (*lee silenciosamente lo último escrito*) io non mi ricordo più

yo no me recuerdo más

157. GIO (*pregunta a SAN*) tu ti ricordi cosa viene dopo?

¿tú te recuerdas lo que viene después?

158. SAN más que una princesa parecía una fuente (*literal en el TF*) (*pareja 6*)

3. Preguntar sobre el contenido

141. ALE ¿quién llegó al palacio del príncipe? (*pareja 5*)

4. Reformular lo dicho

5. Repetir

formular 99. PED que daba molta por que daba mucho miedo

rep. reformulando 100. ANT que donava molta por

repetir 101. PED que donava molta por (*pareja 4*)

6. Completar un enunciado

244. ANT i el día següent

y el día siguiente

por expansión 245. PED i el día següent la reina li va dir

y el día siguiente la reina le dice

246. ANT com havia dormit

por reformulación cómo había dormido
 247. PED no li va preguntar com havia dormit
 no le pregunta cómo había dormido
 (pareja 4)

7. Evaluar

*la propia
 propuesta*

110. PED ahm amb llums i trons que donava molta por
 ahm ahm con relámpagos y truenos que daba mucho miedo
 111. ANT que feia molta por
 que hacía mucho miedo
 112. PED que feia molta por... es que yo no soy catalán
 que hacía mucho miedo.(...) es que no sy catalán
 (pareja 4)

la propuesta ajena

215. PED i la reina li havia preparat
 y la reina le había preparado
 216. ANT esta es la más buena que has dicho
 (pareja 4)

8. Pedir/ofrecer opinión o ayuda

196. PED qué me aconsejas que viene ahora ANT?
 (pareja 4)

239. HIL quando vuoi aiuto me lo dici
 cuando quieres ayuda me lo dices
 (pareja 3)

c) Comentarios

Las acciones discursivas analizadas en esta situación de ocurrencia han sido consideradas en relación a lo que ya se ha dicho en el texto fuente o en relación a lo que ha dicho el interlocutor.

Respecto a la relación entre el texto fuente y los enunciados propuestos por los niños, las acciones discursivas comprenden la recuperación del contenido (ejemplo 1), la recuperación literal de lo que el texto dice (las mismas palabras, *más que una princesa parecía una fuente*, ejemplo 2), y las preguntas sobre el contenido (ejemplo 3). A su vez, las preguntas sobre el contenido del cuento son necesarias para que la coherencia se mantenga a lo largo del relato: en el ejemplo 3 a la pregunta “¿quién llegó al palacio del príncipe?”, una parte de la información está dada (alguien llegó al palacio) y otra requerida (¿quién llegó?), y ambas contribuyen a que el conocimiento se amplíe y se comparta.

Relativamente a las posiciones de los interlocutores frente a las enunciaciones que se van proponiendo en la interacción, se observan acciones de reformulación (ejemplo 4), de repetición (ejemplo 5), de completamiento de los enunciados (ejemplo 6), de evaluación de la enunciación (ejemplo 7) y de requerimiento de opinión o ayuda para avanzar con el

relato (ejemplo 8). En el ejemplo 4 la auto-reformulación (“*che gli entrava il pisello sulla pelle. no che gli ficcava un pisello sulla pelle*” que le entraba un guisante en la piel-no que se le metía un guisante en la piel) es un recurso en la elaboración discursiva del mismo locutor, mientras que la hetero-reformulación vuelve a tomar el discurso del otro para comparar dos enunciaciones distintas (“*i totes les princeses eran guapas pero – “ no. totes les princeses li havia trobat algún defecte*” y todas las princesas eran guapas pero- no a todas las princesa le habían encontrado algún defecto). Otras veces la reformulación es acompañada por una sucesiva repetición: en el ejemplo 5, el locutor acepta la nueva forma propuesta (“*que donava molta por*”), y su repetición se presenta como “un acuse de recibo” de que una nueva información se ha incorporado al conocimiento común. La reformulación puede además llevar a la construcción conjunta del entero enunciado, como se ha visto en el ejemplo 6. El espacio dialógico que se crea en la interacción permite la realización de evaluaciones sobre la propuesta del otro (“*esta es la más buena que has dicho*”) o sobre la justificación de la propia competencia oral (“*que feia molta por... es que yo no soy catalán*” ejemplo 7). Esta situación también favorece que la colaboración entre los interlocutores se mantenga a través de la recuesta o la oferta de ayuda para avanzar con el relato (“*¿qué me aconsejas que viene ahora? “quando vuoi aiuto me lo dici” cuando quieres ayuda me lo dices, ejemplo 8).*

II. ACCIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LA REALIZACIÓN DEL TEXTO ESCRITO

a) *Definición y descripción*

A continuación presentamos la tabla y los ejemplos relativos a las acciones discursivas que se han observado en relación con la realización escrita del texto.

Tabla7.2. Definición de las acciones discursivas relativas a la realización escrita del texto

<p>Recuperar el “ lenguaje que se escribe”</p> <p>Apropiación de las formas típicas de expresión escrita de los cuentos de literatura infantil, como opuesta a la forma oral.</p> <p>Se codificaron como tales las acciones que permitían la incorporación en el texto de frases adverbiales, expresiones o palabras literarias, citas directas, expresiones formularias para el inicio y cierre, uso de tiempos verbales canónicos de la narración.</p> <p>(ejemplo 9)</p>
<p>Preguntar/responder sobre cómo escribir</p>

<p>Solicitar información específica. Se codificaron como tales las acciones donde las preguntas o las respuestas se realizaban bajo la forma de citación de la parte requerida (letra, signo, palabra, parte de enunciado); esta citación se hacía en autonomía⁴⁹. (ejemplo 10)</p>
<p>Denominar unidades</p> <p>Dar el nombre a unidades del texto: indica atención emergente al metalenguaje. Se codificaron como tales las acciones de dar el nombre a diferentes unidades, como letras, signos de puntuación, partes del discurso (palabra, “frase” etc.) (ejemplo 11)</p>
<p>Definir palabras</p> <p>Explicar el significado de una palabra, muy a menudo según el contexto o la vivencia experiencial. Incluye también el reconocimiento de las “no palabras” (sin significado). Se codificaron como tales las acciones que respondían a la pregunta “<i>qué quiere decir X?</i>” o a la afirmación “<i>X no quiere decir</i>”. (ejemplo 12)</p>
<p>Comparar</p> <p>Poner en relación dos elementos dados, para encontrar diferencias o semejanzas. Se codificaron como tales las acciones que suponían algún parangón entre partes del texto escrito o textos diferentes. (ejemplo 13)</p>
<p>Evaluar lo hecho</p> <p>Expresar una opinión de valor sobre una contribución. Puede ser un índice de la colaboración o del conflicto entre los interlocutores. Se codificaron como tales las acciones que evaluaban la producción escrita propia, ajena o conjunta. (ejemplo 14)</p>
<p>Comentar</p> <p>Es una acción metatextual, al margen del texto, que indica un distanciamiento de la situación de escritura para afirmar algo. Se codificaron como tales las acciones que sucedían después de la observación de la realización propia o ajena de parte del texto escrito. (ejemplo 15)</p>
<p>Reparar o corregir</p> <p>Corregir la producción propia (auto-reparar) o ajena (hetero-reparar). Supone una actitud crítica o una evaluación, a menudo implícita, de la producción. Se codificaron como tales las acciones que proponían modificación de la escritura propia o ajena. (ejemplo 16)</p>
<p>Explicar</p> <p>En respuesta a una pregunta para elegir una forma, un signo, una norma. Se codificaron como tales las acciones que suponían dar una razón sobre la propuesta o la elección de una forma, un signo, una norma del escrito.</p>

⁴⁹ Sobre el uso de la autonomía (o nombre de sí mismo) se ha discutido en detalle en el capítulo 2. 5.1.

(ejemplo 17)

Argumentar

Justificar la propia elección cuando hay varias posibles respuestas a un problema que se ha planteado.

Se codificaron como tales las acciones donde un interlocutor trataba de convencer el otro de la validez de una respuesta entre varias posibles.

(ejemplo 18)

b) Ejemplificaciones

Ejemplos de acciones discursivas relativas a la realización del texto escrito

ACCIONES DISCURSIVAS	EJEMPLOS (con indicación de las parejas y de los turnos)
----------------------	--

9. Recuperar el “lenguaje que se escribe”

13. GIO (...) come comincia questa storia?

¿cómo empieza esta historia?

14. ALB che un príncipe vuole cercare una principessa per davvero que un príncipe quiere buscar una princes de verdad

15. DIE c'era una volta un príncipe che voleva una principessa per davvero

había una vez un príncipe que quería una princesa de verdad

(pareja 2)

10. Preguntar/responder sobre cómo escribir

sobre ortografía 91. ALB ma ci ha due ti sconcolato? [...]

¿pero tiene dos te desconcolato?

93. DIE noo

(pareja 2)

sobre separación gráfica 86. CRI se ne andò- junto? junto?

se fue- (...)

87. BAR no no es junto se| ne| andò| an-dò

(pareja 1)

11. Reparar

la propia escritura

76. ANT (*tacha la M y pone una N en la palabra “tornar”*) ahí siempre me equivoco

(pareja 4)

la escritura ajena

195. ALE (*quiere escribir siguiente*) y al día =siguiente= [...]

197. IMM non si scrive così- si scrive con la- la /tʃ/ cancella no se escribe así- se escribe con la-la /tʃ/ bórralo

(pareja 5)

12. Denominar

letras

201. ALE la reina

202. IMM con la i +grieca+ (*se refiere a la I de reina*) le dijo

203. ALE /l/e/d/i/

204. IMM con la jota (*en “dijo”*)

(pareja 5)

signos de puntuación etc.

10. CRI al suo palazzo- aspetta che io faccio il punto perché ne mancava uno
 espera que yo hago el punto porque faltaba uno
 (*pareja 1*)

13. Definir palabras

353. CRI cosa vuol dire lividi?
 ¿qué quiere decir *lividi*? (*moretones*)
 354. GIO spiegaglielo
 explícaselo
 355. a ver XXX cuando te haces daño sabes =no= cuando te haces daño?
 (*pareja 1*)

identificar no-palabras

329. HIL (...) i va trovar una noia que demanava +repais+ y encuentra una chica que pedía +repais+ (*reparo*)
 330. CAR +repais+ non vuol dire niente
 +repais+ no quiere decir nada
 (*pareja 3*)

14. Comparar

longitud del texto

344. ANT è più larga di quella di: dell'anno scorso (*se refiere a la longitud del texto*)
 es más larga de la del año pasado
 345. GIO di quando eravate piccoli certo ma adesso siete più grandi de cuando erais pequeños por supuesto pero ahora sois más grandes
 (*pareja 2*)

461. BAR gli altri hanno fatto molte pagine?
 ¿los otros han hecho muchas páginas?
 (*pareja 1*)

15. Evaluar lo hecho

la producción conjunta

173. HIL più o meno la stiamo scrivendo (*se refiere a la historia*)
 más o menos la estamos escribiendo
 (*pareja 3*)

la producción del otro

12. ALB scusa DIE ma non devi scrivere così storto
 perdóname Diego pero no tienes que escribir tan inclinado
 (*pareja 2*)

16. Comentar

227. DIE è quasi finito il foglio
 casi se ha terminado la hoja
 (*pareja 2*)

239. MÓN qui fai la T che sembra una L
 aquí haces la T que parece una L
 (*pareja 6*)

17. Explicar

117. SAN tempestad =y después= la A no Mónica
118. MON. Perché no? tempestad- [...] por qué no? tempestad
124. SAN porqué tempestad no necesita- si no sería tempestad
(pareja 6)

18. Argumentar

132. DIE il re aprió [...] el rey abrió
144. ALB apriva abría
145. DIE apriva vuol dire molte volte abría quiere decir muchas veces
(pareja 2)

c) Comentarios

Si analizamos lo que sucede en torno a la realización del texto escrito, podemos constatar que el discurso adquiere otras características y podemos observar nuevas acciones, tales como denominar, definir, explicar, argumentar, comentar, comparar. Los niños también muestran atención para la forma del lenguaje que se escribe, típico en este caso de los cuentos de narrativa infantil.

Al lado de estas acciones, suceden otras, ya presentadas anteriormente, (preguntar, evaluar), que pero en este contexto enfrentan otro nivel de la lengua. Por ejemplo, en las preguntas muy a menudo una parte de la enunciación está en mención, como si estuviera entre comillas, afuera de uso: es lo que se denomina un recurso autonómico. Así en el ejemplo 9, en los enunciados “*ma ci ha due ti sconsolato?*” y “*se ne andò va junto?*”, /*sconsolato*/ y /*se ne andò*/ no remiten a su significado referencial, sino que se extraen del contexto para que la atención se focalice en la palabra /*sconsolato*/ y en la expresión /*se ne andò*/, sobre las cuales se quiere saber algo (si lleva duplicaciones en el primer caso, si se escribe junto en el segundo). Preguntas (y respuestas) de este tipo son diferentes de las que hemos podido observar en otras ocasiones, cuando la información remite al significado o al contenido de lo que se quiere saber, como hemos visto en el ejemplo 3. La acción de evaluar (ejemplo 15) se observa también, pero relativamente a aspectos relacionados con la escritura.

Sin embargo, ulteriores acciones aparecen en relación con lo que se está escribiendo. Por ejemplo, los niños muestran conocimiento y atención a la forma del “lenguaje que se escribe”, como opuesto a lo de la conversación oral: en el ejemplo 9 a la primera formulación, en respuesta a una pregunta de la investigadora (“*come comincia questa*

storia?” “*che un principe vuole cercare una principessa per davvero*” ¿cómo empieza esta historia? que un príncipe quiere buscar una princesa de verdad), sigue la reformulación por parte del segundo locutor, que realiza su enunciación según la modalidad propia del registro escrito (“*c’era una volta un principe che voleva una principessa per davvero*” había una vez un príncipe que quería una princesa de verdad), con una forma lo más próxima posible al lenguaje de los cuentos.

En otros casos los niños denominan unidades de la lengua como letras o marcas de puntuación (ejemplo 13), u otras unidades textuales como palabra, frase, título; definen palabras, basándose sobre una explicación de tipo experiencial (“*cosa vuol dire lividi?*” ¿qué quiere decir *lividi*? “*quando te haces daño, sabes*” ejemplo 13) e identifican “no-palabras” o palabras inventadas (“*+repais+ non vuol dire niente*” +repais no quiere decir nada); argumentan la propia elección (“*apriva vuol dire molte volte*”, abría quiere decir muchas veces, ejemplo 18); explican la correspondencia alfabética (“*la A no, porque tempestad no necesita-si no sería tempestad*” ejemplo 17).

Igualmente, aparecen comentarios sobre la actividad de escritura (“*qua fai la T che sembra una L*” aquí haces la T que parece una L), sobre los soportes materiales (“*è quasi finito il foglio*” casi ha terminado la hoja, ejemplos 16) o comparaciones entre textos (“*è più larga di quella dell’anno scorso*” es más larga de la del año pasado “*gli altri hanno fatto molte pagine?*” ¿los otros han hecho muchas páginas?, ejemplos 14).

III. ACCIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LAS LENGUAS PRESENTES EN EL CONTEXTO

a) *Definición y descripción*

La tabla 7.3 muestra las acciones discursivas relativas a las lenguas presentes en el contexto.

Tabla 7.3. Definición de las acciones discursivas relativas a las lenguas del contexto

Reparar o corregir
Corregir la producción propia (auto-reparar) o ajena (hetero-reparar). Supone una actitud crítica o una evaluación, a menudo implícita, de la producción. Se codificaron como tales las acciones que derivaban de la corrección del léxico, de la pronunciación o de la ortografía propia de una lengua particular. (ejemplo 19)
Denominar letras
Dar el nombre a las letras: indica atención emergente al metalenguaje.

<p>Se codificaron como tales las acciones de dar el nombre a letras traduciéndolos de una lengua a otra. (ejemplo 20)</p>
<p>Traducir Acción de conversión de una forma de una lengua particular a otra. Se codificaron como tales las acciones que respondían a la pregunta “¿cómo se dice X (término o enunciado) en Y (nombre de la lengua)?”. (ejemplo 21)</p>
<p>Pedir confirmación sobre el léxico de una lengua específica Reconocer un término como propio o no del léxico de una lengua particular. Supone buscar diferencias y semejanzas entre las lenguas. Se codificaron como tales las acciones que ponían en duda si un término pertenecía a una lengua específica. (ejemplo 22)</p>

b) Ejemplificaciones

Ejemplos de acciones discursivas relativas a las lenguas presentes en el contexto

ACCIONES DISCURSIVAS	EJEMPLOS (con indicación de las parejas y de los turnos)
<p>19.Reparar <i>la pronunciación</i></p>	<p>9. BAR i el pesòl 10. GIO i el pesòl- y el pesòl o el pèsol? 11. CRI el pèsol (pareja 1)</p>
<p><i>comparando ortografías</i></p>	<p>308. HIL i va (<i>escribe “y va”</i>) 309. CAR HIL. sbagliato come sei castigliana in catalano non c’è- uhm sí che c’è ma I da sola in catalano è normale HIL te has equivocado, si como eres castellana en catalán no existe- uhm sí que existe pero I sola en catalán es normal. (pareja 3)</p>
<p>20. Denominar <i>letras en lenguas específicas</i></p>	<p>8. CAR /p/r/i/n/ la /s/ no- la hache 9. HIL ah vale 10. CAR no (<i>después de observar HIL que escribe H</i>) 11. HIL me has dicho la hache 12. CAR la hache es acca [...] 17. CAR (...) la acca di Carla (pareja 3)</p>
<p>21. Traducir <i>un término</i></p>	<p>93. PED uhm i- +caire+ come si dice cadere in catalano? [...] ¿uhm i +caire+ ¿cómo se dice caer en catalán? 96. ANT caure (pareja 4)</p>

- el título* 5. GIO come comincia questa storia?
¿cómo empieza esta historia?
7. ALE la principessa sul pisello
8. GIO sí ma in spagnolo
sí pero en castellano
9. ALE/IMM la princesa y el guisante
(pareja 5)
- parte de un enunciado* 47. IMM c'era una volta =c'era una volta=
48. GIO c'era una volta ma lo dicevamo in spagnolo no?
c'era una volta pero lo decíamos en castellano
49. ALE había una vez
(pareja 5)

22. Pedir confirmación sobre léxico de una lengua específica

190. SAN con una sola qui? (*se refiere a la posición de las dos A al final de "boca" y al principio de "abierta"*) boca abierta MÓN?
¿con una sola aquí? (...)
191. MÓN +bocabierta+
192. SAN + bocabierta+ es catalán?
(pareja 6)

c) Comentarios

Las reparaciones que se han observado se refieren sobre todo sobre a la pronunciación (*pesòl o pèsol*) o a la comparación entre las ortografías de las lenguas en las cuales se escribe (*"in catalano non c'è uhm si che c'è ma I da sola in catalano è normale"* en catalán no existe- uhm sí que existe pero I sola en catalán es normal), y algunas veces sobre el léxico (ejemplos 19).

Igualmente, se denominan letras en dos lenguas diferentes (*"las hache es acca (...) la acca di Carla"*): en el ejemplo 20 la presencia de dos C en el nombre italiano de la letra *"acca"* (hache) confunde a la niña, que en realidad quiere referirse a la letra *"ce"* (en italiano *ci* con valor sonoro//tʃ/i, que en el caso de combinación con la A se pronuncia /ka/, como en *"Carla"*). Se puede observar una dificultad en la lexicalización del nombre de la letra, que se analiza según el sonido, como ya se ha señalado en otro estudio previo (Teberosky y Martínez i Olivé, 2003): la existencia de nombres diferentes para las letras en las tres lenguas puede haber favorecido esta confusión.

Finalmente traducir un término (*"come si dice cadere in catalano"* ¿cómo se dice caer en catalán?.) o parte de un enunciado (ejemplos 21) es una acción esperable cuando hay contacto entre lenguas. En particular, si las lenguas pertenecen a la misma familia (románica, en nuestro contexto) puede haber una problema en identificar si un término pertenece o no a una de ellas (*"+ bocabierta+ es catalán?"*, ejemplo 22).

IV. ACCIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LA GESTIÓN DE LA TAREA

a) Definición y descripción

Las acciones discursivas que se definen en la tabla 7.4 y en las ejemplificaciones que siguen se han observado en relación a la gestión de la tarea.

Tabla 7.4. Definición de las acciones discursivas en torno a la gestión de la tarea

Distribuir roles
Determinar el rol de cada uno en la tarea. Se codificaron como tales las acciones para decidir quién enunciaba o quién se ocupaba de escribir o de dictar. También se codificaron como tales acciones referidas a la reivindicación de la autoría de la parte que se ha escrito. (ejemplo 23)
Definir la tarea
Explicitar en qué consiste la tarea. Se codificaron como tales las acciones de aclarar en qué consistía la tarea de re-escritura. (ejemplo 24)
Comentar y evaluar la actitud del otro
Comentar y evaluar la actitud del otro frente a la tarea o su realización. Se codificaron como tales las acciones en las cuales se daba un juicio de valor o se generaba un conflicto antes la actitud del otro interlocutor. (ejemplo 25)

b) Ejemplificaciones

Ejemplos de acciones discursivas en torno a la gestión de la tarea

ACCIONES DISCURSIVAS	EJEMPLOS (con indicación de las parejas y de los turnos)
23. Distribuir roles	156. HIL antes me lo dices tú- pero después yo lo escribo, vale? (pareja 3)
	87. GIO de verdad- e poi cosa succede dopo?[...] de verdad- y después ¿qué pasa después?
	90. IMM un punto (la compañera pone el punto al final de la parte escrita por IMM) ahh no quella era la mia parte (...) ahh no... esa era mi parte (pareja 5)
24. Definir la tarea <i>de re-escritura</i>	54. HIL ci puoi aiutare?

¿nos puedes ayudar?

55. GIO no io sono qua solo per aiutarvi a parlare, ma non per dirvi come scrivere

no yo estoy aquí sólo para ayudaros a hablar no para deciros cómo escribir

56. HIL ma possiamo vedere nel libro?

pero ¿podemos mirar en el libro?

(pareja 3)

59. BAR ma dobbiamo fare il libro? copiarlo?

¿pero tenemos que hacer el libro? copiarlo?

(pareja 1)

25. Comentar actitud del otro

159. DIE sei un pasticcione eh

eres torpe eh

(pareja 2)

419. CAR questo andava bene. ora sto parlando io ho cominciato io e non mi interrompere. Se questo andava bene spiegami una spiegazione perché andava così.

esto iba bien. ahora estoy hablando yo he empezado yo y no me interrumpas. Si esto iba bien explícame una explicación porqué iba así

(pareja 3)

c) Comentarios

La definición del rol de cada uno en el desarrollo de la tarea es evidentemente necesario para facilitar el trabajo conjunto: la alternancia en la enunciación, dictado y escritura produce unas negociaciones frecuentes (“*antes me lo dices tú- pero yo después lo escribo, vale?*”, ejemplo 23) o reivindicaciones sobre la autoría de lo escrito (“*ahh no quella era la mia parte, ahh no esa era mi parte*) o, a veces, comentarios conflictivos sobre la actitud del compañero (“*sei un pasticcione eh*” eres torpe eh o “*... ora sto parlando io ho cominciato io e non mi interrompere...*”, ahora estoy hablando yo he empezado yo y no me interrumpas, ejemplo 25). Igualmente la recuesta de explicitación o definición de la tarea de re-escritura es importante para poder entender cómo se tiene que actuar (“*possiamo guardare nel libro? podemos mirar en el libro o “ ma dobbiamo fare il libro, copiarlo?” ¿tenemos que hacer el libro, copiarlo?, ejemplo 24).*

Tenemos que recordar que para los niños que han participado a nuestro estudio, ni la tarea de re-escritura ni el trabajo colaborativo están previstos en la práctica habitual en el aula, como hemos explicitado precedentemente en la descripción de las elecciones didácticas adoptadas por los maestros en este contexto de enseñanza (capítulo. 5.2.1). Por

lo tanto, la necesidad de distribuir roles y de definir con claridad la tarea parecen ser acciones cuanto más oportunas en esta situación.

7.2.1. Recapitulación

Las acciones discursivas observadas se han agrupado en cuatro ejes según la situación de ocurrencia de las mismas: 1) la enunciación oral del contenido del cuento, 2) la realización del texto escrito, 3) las lenguas en el contexto, 4) la gestión de la tarea. Estos ejes guardan una evidente correspondencia con las categorías emergidas en el análisis anterior sobre los contenidos en el discurso de los niños.

Eje 1. En la enunciación oral del contenido del cuento, en relación al texto fuente, se han observado acciones de recuperación del sentido del cuento, conservación de la literalidad, identificación de personajes, acciones u objetos, Relativamente a las posiciones que el locutor toma frente a las enunciaciones del otro, se han puesto en evidencia procedimientos de reformulación y de repetición, a través de la construcción conjunta de los enunciados.

Eje 2. En la realización del texto se han identificados acciones de denominación de unidades textuales y lingüísticas, recuperación del lenguaje típico de lo escrito (“el lenguaje que se escribe”), definición de palabras, explicaciones o argumentaciones sobre el porqué de una elección morfológica o léxica, comparaciones de segmentos textuales o textos enteros, comentarios sobre alguna parte del texto que se ha escrito.

Eje 3. El contacto entre las lenguas que se usan y que se escriben da lugar a traducciones, a identificación de términos en una lengua u otra, a comparaciones entre el nombre de las letras en las diferentes lenguas y a reparaciones que se desarrollan sobre aspectos particulares, cuales pronunciación, léxico u ortografía.

Eje 4. La necesidad de colaborar y la naturaleza de la tarea hacen emerger acciones relativas a la distribución de roles y la definición de las modalidades de realización de la tarea.

7.3. El metalenguaje: procedimientos de análisis

En este apartado se examina la utilización del metalenguaje en el discurso de los niños. Varios estudios (Domínguez, 2014; Gomila 2006; Gomila y Branca-Rosoff, 2004; Lahire, 1994) evidencian cómo el surgir del metalenguaje está favorecido por tres principales

condiciones que se dan en nuestro estudio: el contexto intersubjetivo, el rol de lo escrito y la situación formal de aprendizaje.

El presente análisis se preocupa de identificar el uso de **nombres** y **verbos metalingüísticos** y de **recursos autonómicos** en las interacciones de los niños.

El análisis es cuantitativo y cualitativo y se ha desarrollado según diferentes niveles:

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

1. En cada pareja:⁵⁰
 - se han separado en las transcripciones los turnos de habla de los alumnos de los turnos de la investigadora.
 - se ha considerado sólo el corpus constituido por los turnos de los niños.

SEGUNDO NIVEL

2. En cada pareja se han identificado
 - I. **los nombres metalingüísticos**: (*frase, palabra, acento* etc.),
 - II. **los verbos metalingüísticos** (*decir, leer, escribir* etc)y
 - III. **los recursos autonómicos** (deletreo, palabras, trozo de enunciados, enunciados sacados de su significado referencial, nombre de las letras, pronunciación) que aparecen en su discurso;
 - sólo para determinar los recursos autonómicos, se han tenido en cuenta también las eventuales intervenciones de la investigadora en los *pares adyacentes*, ya que la autonomía es decontextualizar y recontextualizar un signo y por lo tanto no puede ser evidente sin una referencia clara al contexto;

TERCER NIVEL

En el total de las interacciones de las parejas, se ha contabilizado cada forma de tipo metalingüístico (nombres y verbos metalingüísticos y recursos autonómicos).

- ✓ Para los recursos autonómicos: dado que estos no son inmediatamente evidentes como lo son los nombres y verbos metalingüísticos, para el recuento en particular del deletreo, del nombre de las letras, de su valor sonoro se han adoptados los siguientes criterios:

⁵⁰ Se ha considerado la pareja y no se ha distinguido el discurso de cada niño tomado por separado.

- cuando se deletrean más palabras seguidas, no se considera la separación gráfica convencional entre las palabras, sino que se contabiliza la acción de deletreo como una. Por ejemplo, si los niños deletrean /y/s/e/f/w/e/ se contabiliza el deletreo como uno y no según las tres palabras gráficas;
- si el nombre de la letra o el fonema se repite más veces adentro del mismo turno se contabiliza una sola vez. Por ejemplo, cuando para escribir *todo* dicen “la te, tienes que poner una te” el nombre de la letra se contabiliza una sola vez;
- si se evidencia un término para extraer una letra, según su nombre o su valor, por ejemplo “*sconsolato ha due ti*”, se considera como palabra y como nombre de la letra, es decir, se contabilizan dos entradas;
- si en el mismo turno se dan dos operaciones diferentes (por ejemplo nombre de una letra y deletreo) se contabilizan dos veces sólo si se refieren a palabras diferentes. Por ejemplo: “y el rey- y griega fue a abrir- /a/b/r/i/r/”: dos entradas;
- para la pronunciación se contabiliza una sola vez un término repetido en el mismo turno, pero si el término sobre el cual se discute la pronunciación aparece más veces en una secuencia, se contabiliza cada vez que aparece: por esto hay diferencia entre el número de secuencias que se han contabilizado en el análisis de los contenidos y el número que resulta en este análisis.

Al contrario, los otros tipos (enunciados, trozos de enunciados y palabras) no han necesitado de criterios específicos para su contabilización, ya que se presentan en autonomía sin necesidad de desambiguación y como inmediatamente más evidentes que los tipos anteriores.

Las formas metalingüísticas contenidas en las intervenciones de la investigadora no se han contabilizado.

Por lo tanto en los apartados que siguen el análisis se desarrolla de la siguiente forma:

- a) se **presenta** una tabla que muestra la frecuencia de aparición (*tokens*) y el tipo (*type*) para cada recurso metalingüístico; Los tipos de nombres han sido reportados en la tabla en la lengua en la cual aparecen en la interacción de las parejas. En gris la traducción
- b) se **comentan** brevemente los datos.

Al final, se propone una recapitulación de los resultados principales, según un criterio cuantitativo y cualitativo.

7.4. Resultados

I. NOMBRES METALINGÜÍSTICOS

a) *Presentación*

El aspecto lexical es uno de los posibles criterios para determinar la actividad metalingüística, tanto de nombres como de verbos. En lo que sigue proporcionamos un ejemplo del uso de nombres metalingüísticos (evidenciados en negrita).

HIL. Tocca a te io ho fatto il **titolo** tu devi fare l'altra **frase** [...] ok
ma in **catalano**?

Te toca a ti yo he hecho el título tú tienes que hacer la otra frase [...] ok pero en catalán?

Pareja 3

La tabla 7.5 detalla las ocurrencias de nombres metalingüísticos encontrados en el total de las interacciones de las parejas, según su frecuencia y considerando a lo que se refieren (signos de puntuación o signos gráficos, nombre de las lenguas etc.).

Tabla 7.5 Frecuencia de nombres metalingüísticos en las parejas

Referencia	Tipo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	TOT.
Signos de puntuación o signos gráficos	punto/punto finale/puntito	16	5	7	1	5	3	37
	punto di domanda/quello che ha il punto sotto (punto de interrogación)	6	--	--	--	--	--	6
	apostrofo (apóstrofe)	2	--	--	--	--	3	5
	accento (acento)	--	1	--	--	--	4	5
	due punti (dos puntos)	2	--	--	--	--	--	2
	raya/tacchetta	1	--	--	1	--	--	2
	lineita/palo	--	--	2	--	--	--	2
	virgola (coma)	--	--	1	--	--	--	1
Total								60
Metatextual	titolo (título)	1	--	5	1	2	2	11
	riga (línea)	1	--	3	4	--	2	10
	página	5	1	1	--	--	--	7
	libro	1	1	1	--	--	--	3
	foglio/hoja	--	1	--	1	--	--	2
	corsivo (cursivo)	--	--	2	--	--	--	2
	racconto (cuento)	--	--	--	--	--	1	1
Total								36
Nombres de las lenguas	catalano/(nombre de la lengua), catalana (adj)	--	--	8	4	--	2	14
	italiano	2	--	--	--	--	5	7
	castigliana (adj) spagnolo (nombre de la lengua).	--	--	1	--	1	3	5
	asturiano	--	--	--	1	--	--	1
Total								27
Unidades de la lengua	frase	--	--	4	1	--	4	9
	lettera/e (letra)	1	--	1	--	--	--	2
	parole (palabras)	1	1	--	--	--	--	2
	numero	1	--	--	--	1	--	2
	nome (nombre propio)	--	--	--	--	1	--	1
Total								16
Morfología	femmina (hembra)	--	1	3	--	--	--	4
Metacognitivo	errore (error)	--	--	1	--	--	--	1
	spiegazione (explicación)	--	--	1	--	--	--	1
Total								2
TOTAL		40	11	41	14	10	29	145

b) Comentarios

Se puede apreciar que los nombres de los **signos de puntuación** son los más frecuentes: *punto*, *punto final*, *dos puntos*, *punto de interrogación*, *coma*⁵¹. Estos, con los nombres de otras marcas gráficas como *acento* y *apóstrofe*, representan conjuntamente casi la mitad (60 ocurrencias) del total de las ocurrencias y su uso es coherente con la frecuencia de aparición de fragmentos discursivos que confirman la preocupación de los niños para el aspecto gráfico del formato. No siempre los niños saben denominar correctamente estos signos: así aparecen términos no convencionales como *raya*, *lineita* y *tacchetta* (por guión), *palo* (por línea vertical) *puntito* (por punto seguido) o paráfrasis como “*quello con il punto sotto*” (por punto de interrogación).

De uso frecuente son también **términos metatextuales** como *título*, *línea*, *cuento*, o que se refieren a la materialidad de los soportes como *libro*, *hoja*, *página*, y al formato de la escritura *cursiva*, con 36 ocurrencias en total.

Los nombres de lenguas son presentes con *catalán*, *italiano*, *español* o *castellano*, las lenguas del contexto, más *asturiano* como definición de la propia identidad, con 27 ocurrencias.

La referencia a **las unidades de la lengua** comprende el uso de términos como *palabra/s*, *nombre* (en el sentido de nombre propio), *frase*, *letra* y *número*.

El término no convencional *femmina* (hembra) por *femenino* es el único tipo en referencia a la morfología.

Finalmente, aparecen también **términos metacognitivos** como *error* y *explicación*, que se han considerado porque referidos a la actividad propia de los niños mientras discuten sobre la re-escritura del cuento.

I. VERBOS METALINGÜÍSTICOS

a) Presentación

En el análisis hemos considerado los verbos que tienen relación con el lenguaje en general y que pueden referirse a la lengua escrita u oral (*decir*, *leer*, *escribir*, etc.).

En el cuadro de texto que sigue se muestran unos ejemplos del uso de verbos metalingüísticos (en negrita).

⁵¹ El término “*virgola*” en su única aparición en las interacciones, en realidad no se refiere a coma (*virgola* en italiano), sino a apóstrofe (véase fragmento 11 capítulo 6).

ANT	decirme que tengo que escribir	<i>Pareja 4</i>
PIE	uhm +caire+ come si dice cadere in catalano? uhm+caire+ cómo se dice caer en catalán?	
DIE	hai scritto male, cancellalo has escrito mal, bórralo	<i>Pareja 2</i>
ALB	no, posso rileggerlo ? no, puedo volverlo a leer?	

La tabla 7.6 detalla las ocurrencias de verbos metalingüísticos encontrados en el total de las interacciones y según la referencia y la frecuencia.

Tabla 7.6. Frecuencia de verbos metalingüísticos en las parejas

Referencia	Tipo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	TOT.
Escrito	scrivere/escribir	6	15	17	11	16	13	78
	cancellare/borrar	2	10	2	--	1	--	15
	leggere/leer	--	3	2	--	--	5	10
	dettare (dictar)	--	--	--	--	--	4	4
	andare a capo (ir a la línea siguiente)	--	--	3	--	--	--	3
	riscrivere (reescribir)	--	--	2	--	--	--	2
	rileggere (reeleer)	--	--	2	--	--	--	2
	ripassare (recalcar)	--	--	1	--	--	--	1
	copiare (copiar)	1	--	--	--	--	--	1
Total								116
Oral	dire/decir	4	--	28	6	--	10	48
	parlare (hablar)	--	--	3	--	--	--	3
	spiegare (explicar)	--	--	1	--	--	1	2
	discutere (discutir)	--	--	1	--	--	--	1
Total								54
Significado, denominación y actividades del escrito	mettere/poner	3	--	16	1	--	4	24
	vuol dire (querer decir)	1	1	6	--	--	1	9
	è (es)	1	--	2	--	--	2	5
	fare (hacer)	2	--	--	--	--	--	2
	vedere (ver)	--	--	1	--	1	--	2
	guardare (mirar)	--	--	--	--	--	1	1
	sonar	--	--	--	--	1	--	1
Total								44
Metacognitivo	sapere	3	1	6	--	5	--	15
	sbagliarsi (equivocarse)	--	2	5	1	--	--	8
	ricordare (recordar)	--	--	1	--	2	3	6
	capire (entender)	1	--	2	--	--	--	3
	credere (creer)	--	--	3	--	--	--	3
	pensare (pensar)	--	--	1	--	1	1	3
	correggere (corregir)	--	--	2	--	--	--	2
Total								40
TOTAL		24	32	108	19	27	45	255

Observamos que el uso de verbos es mucho más frecuente que el uso de nombres metalingüísticos (respectivamente 255 y 145), y entre estos *escribir* y *decir* son los que recurren más (78 y 48 ocurrencias), algo bastante obvio y esperable tratándose de una situación basada en la discusión para llegar a un acuerdo sobre la producción de un texto. Los verbos que se refieren a lo **escrito** son los más numerosos: además de *escribir*, aparecen *reescribir*, *leer*, *releer*, *dictar*, *copiar* acompañados por otros verbos que remiten a la realización de la escritura misma, como *borrar*, *ir a la línea siguiente*, *recalcar*, y constituyen casi la mitad de las ocurrencias (116 en total). Los verbos que se refieren a lengua **oral** son *decir*, *hablar*, *explicar* y *discutir* con 54 ocurrencias.

En la tabla precedente hemos incluidos también verbos **metacognitivos** cuales *saber*, *recordar*, *entender*, *creer*, *pensar*, *equivocarse* y *corregir* (40 ocurrencias en total), que se refieren a actividades mentales relacionadas con la escritura y el habla.

Lo mismo puede decirse de verbos como *querer decir* y *ser*, usados en relación a la búsqueda de un **significado** (por ejemplo, “*cosa vuol dire lividi?*” qué quiere decir *lividi?*) o a la **denominación** (“*es una jota*”, hablando de las letras necesarias para escribir una palabra): el uso de dichos verbos da cuenta del hecho que los niños intentan abordar también este nivel de la lengua. Los verbo *sonar* (en el sentido de “*suena como /ka/*” para reproducir la fonología de una palabra), *mirar o ver* (por ejemplo “*lo possiamo vedere nel libro*” podemos *mirarlo* en el libro?) están incluidos aquí, en cuanto basados en sentidos que son característicos de las **actividades ligadas al escrito**. Finalmente se presentan verbos generales de soporte, a estructura básica, como *poner* y *hacer*, en el sentido en el primer caso de poner una letra, una palabra o un signo (“*pon la be*” “*voy a poner un acento*”) y en el segundo de “*hacer un libro*” o “*hacer (escribir) dos palabras más*” (total 44 ocurrencias).

II. LOS RECURSOS AUTONÓMICOS

En las interacciones de las parejas los recursos autonómicos pueden aparecer bajo formas similares a la de los ejemplos que proporcionamos: en negrita lo que está en autonomía.

ALB	tempo si scrive con una /p/ tiempo se escribe con una /p/	Pareja 2
MON	todavi- no bi	
SAN	todavía que es todavia?	
MON	lo hai scritto tu todavía lo has escrito tú todavía	Pareja 6

Desde el recuento de los recursos autonómicos, hemos observado que estos se refieren a cinco tipos principales, que se muestran en la tabla a continuación.

Tabla 7.7 Recursos autonómicos en las parejas

Tipo	P1	P2	P3	P4	P5	P6	TOT
Deletreo y/o valor sonoro de las letras	63	60	22	48	40	10	243
Nombres de las letras	4	7	16	3	6	8	98
Enunciado o trozo de enunciado	31	11	25	8	9	7	91
Palabra	10	15	32	9	5	13	84
Pronunciación	5	8	10	3	2	2	30
TOTAL	121	108	128	76	67	46	546

El primer dato a destacar es que su uso es muchos más frecuente que lo de verbos y nombres metalingüísticos (546 vs. 255 y 145, respectivamente).

Examinando los tipos encontrados observamos que:

- el deletreo y la atención al valor sonoro de las letras representan casi la mitad del total (243 ocurrencias sobre un total de 546): los niños aíslan el valor sonoro de las letras para poder escribir las palabras y, a menudo, denominan la letra según su valor, en lugar que con su nombre, también cuando no están deletreando.⁵² Por ejemplo dicen “*abrir se escribe con la /b/ y no con la /v/*”.
- el nombre de las letras (siempre en autonomía) tiene un uso menor (98 ocurrencias), pero igualmente consistente: los niños, en el esfuerzo de extraer las unidades útiles para escribir, nombran alternativamente las letras por su valor y por su nombre. Por

⁵² El fonema puede representarse por la letra y tiene sentido sólo en funcionamiento: en una situación natural ninguno nombra una letra por su valor. Por ejemplo, en una biblioteca dicen “*el libro lo encuentras en la estantería de la pe*” y no “*de la /p/*”. El nombrarlo afuera de uso es cultural, enseñado por la escuela, lo cual es muy controvertido, sobre todo en un contexto multilingüe (véase capítulo 2 apartado 3.1).

ejemplo para escribir la primera letra de *boquiabierto* aclaran que se necesita “*la be la /b/ de bicicleta*”;

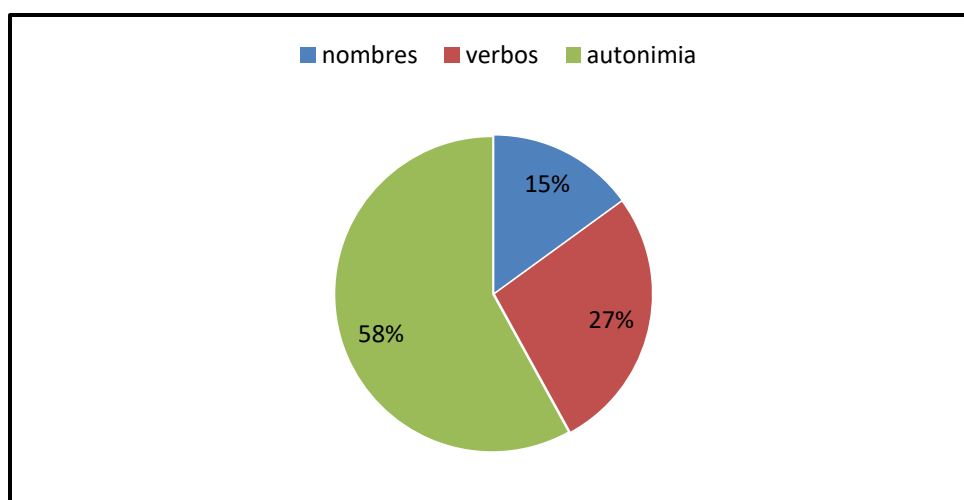
- los trozos de enunciados, los enunciados enteros y las palabras están en autonomía menos frecuentemente que los dos tipos anteriores (respectivamente 91 y 84 ocurrencias). Esto sucede cuando una palabra es extraída del contexto: por ejemplo cuando un niño sugiere a su compañero: “tienes que escribir guisante” (la palabra */guisante/*). Una situación análoga se da en presencia de una recuperación de una parte del enunciado y su sucesiva reparación, cuando un niño propone escribir por ejemplo “*è ancora qui se nessuno se lo è mangiato*” (está todavía aquí si nadie se lo ha comido) y el compañero observa “*/se se lo fosse mangiato/, perché non lo sappiamo*” (*/si se lo hubiese comido/* porque no lo sabemos).
- la pronunciación también es objeto de autonomía (30 ocurrencias) en situaciones donde se repara una acentuación no correcta, por ejemplo si hay similitudes entre las lenguas como en el caso de la palabra “*pèsol*” en catalán que, dado su parecido con la italiana *pisello* (acento tónico sobre la segunda sílaba), es pronunciada *pesól* y reparada sucesivamente en la modalidad correcta *pèsol*.

7.4.1 Recapitulación

Hemos analizado el metalenguaje presente en las interacciones de los niños, evidenciando el uso de nombres y verbos metalingüísticos y de recursos autonímicos.

El análisis cuantitativo muestra que los recursos autonímicos (58% del total) aparecen con una frecuencia superior respecto a la de verbos (27%) y de nombres (15%), como se detalla en el gráfico 7.1.

Gráfico 7.1. Distribución en porcentaje de formas en metalenguaje



Por lo que refiere al uso de recursos autonómicos los aprendices aíslan y focalizan su atención sobre palabras, enunciados, trozos de enunciados, y en mayor medida sobre unidades inferiores al morfema (valor sonoro o nombre de las letras): la atención a la parte gráfica/ortográfica es predominante, como se ha mostrado en el capítulo anterior.

Entre los nombres es evidente el uso de términos no especializados o no convencionales, pero también de términos metatextuales (libro, hoja, letra) o que se refieren al aspecto gráfico de la lengua (nombre de los signos de puntuación u otros signos gráficos). Finalmente la frecuencia de verbos metalingüísticos es bastante alta: los verbos usados se refieren sobre todo a la lengua escrita y oral, o son verbos metacognitivos y verbos que remiten al significado y a la denominación.

CAPÍTULO 8. LA ESCRITURA COMPARTIDA: UNIDADES DEL TEXTO Y ROLES EN LA PARTICIPACIÓN EN LA TAREA

Introducción

La discusión de los niños sobre los turnos de escritura en la gestión de la tarea ha sido interpretada a partir de los resultados presentados en el capítulo 6. Dicha interpretación ha dado lugar al presente análisis que se estructura en torno a dos ejes: las unidades del texto y los roles que los participantes adoptan en la tarea. En relación a los participantes, hemos registrado una alta frecuencia en las discusiones y acuerdos sobre los turnos de escritura. Respecto a la tarea, los niños tienen que recuperar el contenido del cuento de la memoria compartida en la lectura en voz alta, así como ponerse de acuerdo sobre cómo escribirlo y también determinar entre ellos quién lo escribe en cada momento. Ello da lugar a un cambio de mano en la escritura, con cambio del color del lápiz, al hacer avanzar la historia que se escribe.

Una cuestión importante, que ya se expuso en el capítulo 5, a propósito del protocolo de la tarea, es que se deja decidir libremente a los niños sobre dos aspectos: la lengua de escritura y la alternancia en la re-escritura del texto. La frecuencia con la que los niños efectúan el cambio de mano en la escritura es un tema que nos ha conducido a preguntarnos si se trata exclusivamente de un problema de **roles en la participación en la escritura compartida**, o si el cambio también coincide con un criterio lingüístico, por ejemplo, de homologación entre el cambio de mano y algún cambio en las **unidades del texto**. Es decir, hemos tratado de determinar si el cambio de mano es aleatorio o si coincide con el cambio en las unidades textuales (apartados 1 y 2). La identificación de dichas unidades se hace a través de dos vías: las transcripciones de las discusiones de los niños y los textos producidos por ellos.

Por lo que se refiere a la cuestión de los roles de los participantes en la tarea, se considera que la estructura participativa tiene relevancia para la comprensión de las producciones narrativas (Alam y Rosemberg, 2015; Küntay y Senay, 2003; Nicolopoulou, 2008a; Preece, 1992; Wang y Cassel, 2006): los roles se analizan según una revisión adaptada a partir de la propuesta por Ochs y Taylor (1992) y a su vez revisada por Karolija y Linell (1996). Dicha análisis se presenta en los apartados 3 y 4. También en este caso se utilizan las transcripciones de las interacciones y los textos producidos por las parejas.

Al final de los apartados 2 y 4 se propone una recapitulación de los resultados principales.

8.1. La alternancia en la escritura en las parejas: procedimientos de análisis

Respecto a la cuestión sobre cuándo se da la alternancia en la escritura, esperábamos que los niños se cambiaran de mano usando criterios lingüísticos para efectuar el cambio. Con este fin hemos intentado explorar si el cambio de mano se efectuaba cuando había cambios en las unidades textuales, es decir, si a través de la alternancia de manos en la escritura se podía inferir una delimitación de unidades lingüísticas en el texto. Esta inferencia se basa en la hipótesis de que los cambios de mano pueden regirse por una unidad de enunciación oral del contenido del cuento, hecha por uno de los niños; dicha unidad de enunciación podría coincidir con una unidad textual. La consideración de unidades de enunciación puede, a su vez, basarse en varios aspectos, por ejemplo en los turnos de habla, o en episodios de la historia, o en la alternancia del discurso referido, o finalmente en unidades sintácticas.

Con el fin de establecer cuáles criterios usan los niños para la alternancia en la escritura del texto, hemos identificado las interacciones que tienen como tema dicha alternancia y su realización en los textos, es decir hemos tratado de conyugar la producción de los textos con las discusiones a nuestra disposición. La aproximación a los datos es cualitativa con el soporte de algunos datos cuantitativos (contabilización del número de cambios de mano en la escritura).

Por lo tanto el análisis se ha organizado en la siguiente manera:

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

1. Se han dividido las transcripciones de las interacciones de cada pareja en:
 - macro-secuencias discursivas que tienen como tema la escritura de los diferentes episodios del cuento, recuperados por los niños desde el texto fuente. Por ejemplo, desde el turno X al turno Y se habla del episodio Z, relativo a la llegada de la princesa, etc.;
 - secuencias entre ellos o entre ellos y la investigadora de regulación de la tarea: dichas secuencias pueden aparecer entre las macro-secuencias descritas arriba o en su interior.

SEGUNDO NIVEL

2. Se han puesto en relación las eventuales verbalizaciones coincidentes con el cambio de mano en cada pareja:
 - para cada macro-secuencia o secuencia, se han identificado las interacciones que podían resultar relevantes para la alternancia en la escritura. Para tal fin, se han considerado sólo las interacciones que preludian la realización de un cambio de mano en la escritura. En el capítulo sobre los contenidos en el discurso de los niños, la frecuencia de discusiones sobre los turnos de escritura es superior a la que se presentan aquí como “interacciones relevantes” para el cambio de mano, ya que en aquel caso se han codificado todos los fragmentos sobre el tema de la alternancia en la escritura, y aquí sólo los que anticipan la realización efectiva de un cambio de mano;
 - se han identificado y contabilizado dichos cambios de mano en el texto: estos pueden ser acompañados por una verbalización explícita o suceder sin que los niños lo indiquen expresamente; se ha considerado el orden temporal de presentación de las interacciones y del texto para poder observar el proceso de construcción de los criterios;
 - se han identificado en las interacciones los límites prosódicos de los enunciados dictados por un miembro de la pareja al otro que escribe⁵³. Para evidenciar el límite prosódico de la enunciación, se ha considerado sólo la primera versión propuesta del enunciado dictado por entero y en un solo turno de habla por el mismo interlocutor. No se han considerado los enunciados que se han ido co-construyendo en más turnos y/o entre los dos interlocutores. El enunciado oral y el texto escrito pueden diferir parcialmente, ya que no todo lo que se dice se escribe, ni todo lo que se escribe se ha dicho. Además puede que los enunciados se modifiquen en el curso de la conversación, antes de que los niños encuentren la versión definitiva para la escritura

TERCER NIVEL

3. :Determinación de los criterios en cada pareja:

⁵³ En algunos casos se trata de auto-dictados.

- se ha observado si el cambio de mano coincide con unidades textuales, gráficas o de otro tipo.

En resumen, para presentación de los resultados para cada pareja se propone en forma secuencial:

- a) un primera tabla dividida en cuatro columnas: en la primera columna la **sucesión** de los **temas** en las macro secuencias conversacionales referidas a los episodios ; en la segunda, para cada macro-secuencia, las **interacciones** relevantes para el cambio de mano; en la tercera el **texto** resultante y en la cuarta el número de línea/s en el texto;
- b) una segunda tabla que pone en **relación el texto escrito y las interacciones** sobre el cambio de mano. El texto se presenta en colore diferentes, que delimitan las contribuciones a su redacción por parte de cada miembro de la pareja: dicho texto se presenta en versión normalizada, respetando el límite de la línea gráfica, tal como aparece en el original manuscrito; se muestra el límite de página sólo cuando es relevante para el cambio de mano; se indica la sucesión numérica de los cambios de mano en la escritura;
- c) una **descripción de los criterios** emergentes, aplicados a partir del análisis de los textos y de las interacciones, así como se muestran en las tablas precedentes;
- d) una presentación de los casos en los cuales el **cambio de mano** se realiza en coincidencia con **unidades enunciativas/sintácticas**:
 - la disposición “*per cola et commata*”,
 - el episodio;
 - el límite prosódico en el enunciado dictado.

En la transcripción de las interacciones aparece en negrita lo que se quiere poner en evidencia; en la segunda tabla aparecen en rojo los criterios emergentes.

Al final del siguiente apartado se propone una recapitulación de los resultados principales.

8.2. Resultados

PAREJA 1

a) Sucesión de temas, interacciones y texto

Tabla 8.1. Interacciones relevantes para el cambio de mano en la secuencias de conversación y texto en la pareja 1

Secuencias de conversación considerando los episodios en el texto fuente			Interacción relevante para el cambio de mano	Texto resultante (versión normalizada)	Nº línea texto
Nº	turnos	temas			
1	1-7	elección lengua escritura	---	∅	--
2	8-20	título	---	La principessa sul pisello	1
3	21	la inv. invita colaborar	---	∅	---
4	22-46	episodio 1	31.BAR. no el otro yo 32.CRI. adesso io no? 35. BAR ora io 36. CRI no yo porque mira tú lo que has hecho 37. principessa e basta 38. CRI espera e allora faremo tre parole ciascuno	c'era una volta un príncipe che si voleva sposare con una principessa per davvero.	2-5
5	47	la inv. solicita avanzar	---	∅	---
6	48-74	episodio 5 ev.3	---	un giorno arrivò un temporale.	6-7
7	75-113	episodio 4	---	e il príncipe se ne andò tutto triste al suo palazzo.	8-11
8	114-134	episodio 5 ev 4	---	e in un tratto arrivò una principessa che bussò al palazzo.	12-14
9	135	la inv lee lo escrito e invita a colaborar	---	∅	--
10	136-171	episodio 6	148. GIO fate una frase per uno	e il re aprì la porta vide una principessa ma che non sembrava una principessa	15-24

				sembrava una fontana ma che in tutti i modi diceva che era una principessa per davvero.	
11	172	la inv. solicita avanzar	---	∅	---
12	173-258	episodio 7	204. BAR. (<i>cuenta las palabras escritas</i>) uno, dos, tres, cuatro, última no? [...] 246. CRI (<i>cuenta las palabras escritas</i>) uno due tre e quattro me mancan dos	E la Regina disse: adesso vedremo se è una principessa per davvero.? E la Regina messe 20 materassi e sotto un pisello. Sopra ci mise altre 20 lenzuola di piuma.	25-35
13	259-260	la inv. solicita avanzar	---	∅	---
14	261-376	episodio 8	324. GIO eh basta contare fatene un pezzo non importa se le parole sono tutte nello stesso modo- cinque dell'una cinque dell'altra- fatene un pezzo e poi scrive un po' l'una un po' l'altra.	E all'indomani la Regina le chiese come aveva dormito. Oh molto male rispose la principessa. Sotto le lenzuola c'era una cosa dura che mi faceva venire i lividi sulla schiena.	35 ⁵⁴ -46
15	377-423	episodio 10	.	E il príncipe si sposò convinto che lo faceva con una principessa per davvero.	47-51
16	424-425	BAR pide escribir	424. BAR no no punto. Adesso scrivo	∅	---
17	426-460	episodios 11	---	E il pisello è ancora nel museo se nessuno se l'è	52-63

⁵⁴ En esta tabla, así como en las sucesivas, la repetición del número de línea no es un error, sino que indica que una o más palabras que corresponden a dos episodios diferentes del cuento se han escrito en la misma línea, aunque pueda darse el caso que no hayan sido escritas por el mismo escritor.

		y 11 bis ⁵⁵		mangiato. Ed ecco una storia per davvero. E il pisello lo portarono nel museo e speriamo che non se lo abbia mangiato nessuno.	
18	460-466	las niñas comentan la longitud del texto	---	∅	---

b) *Relación entre el texto y las interacciones*

Clave de colores Cristina → en azul
Barbara → en verde

Tabla 8.2. Texto e interacciones sobre el cambio de mano en la pareja 1

Colocación temporal interacciones (con el orden de turno) en la escritura del texto	Nº línea	Distribución cambio de mano según línea gráfica (texto en versión normalizada)	Cambio de mano
31.BAR no el otro (<i>cambio</i>) yo 32.CRI adesso io no? 35.BAR ora io 37.BAR (<i>escribo</i>) principessa e basta	1.	LA PRINCIPESSA SUL PISELLO	1º
Criterio no identificable	2.	C'ERA UNA VOLTA UN	2º-3º
	3.	PRINCIPE CHE SI VOLEVA SPO-	4º
38. CRI espera e allora faremo tre parole ciascuno (<i>después de "per davvero"</i>)	4.	SARE CON UNA PRINCIPESSA	5º
CANTIDAD DE PALABRAS	5.	PER DAVVERO	6º
	6.	UN GIORNO ARRIVÓ UN	7º-8º
	7.	TEMPORALE.	
	8.	E IL PRINCIPE	9º
	9.	SE NE ANDÒ TUTTO	10º
	10.	TRISTE AL SUO	11º
	11.	PALAZZO.	
	12.	E IN UN TRATTO	12º
	13.	ARRIVÒ UNA PRINCIPESSA	13º
	14.	CHE BUSSÒ AL PALAZZO	14º
	15.	E IL RE APRÌ LA	
148. GIO fate una frase per uno (<i>después de "porta"</i>)	16.	PORTA VIDE UNA	15º
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	17.	PRINCIPESSA MA CHE	
	18.	NON SEMBRAVA UNA PRINCIPESSA	
	19.	SEMBRAVA UNA FONTANA MA CHE	16º 17º

⁵⁵ Las niñas no logran resolver el desacuerdo entre ellas sobre la escritura de este último episodio, así que cada una redacta su versión (11 y 11bis).

<p>CANTIDAD DE PALABRAS</p>	<p>20 IN TUTTI I MODI 21 DICEVA CHE ERA 22 UNA PRINCIPESSA 23 PER DAVVERO 24 E LA REGINA DISSE: 25 ADESSO VEDREMO 26 SE È UNA PRINCIPESSA 27 PER DAVVERO.?</p>	<p>18° 19° 20° 21°</p>
<p>204. BAR. (<i>cuenta las palabras escritas</i>) uno, dos, tres, cuatro, última no? (<i>después de “la”</i>)</p>	<p>28 E LA REGINA</p>	
<p>CANTIDAD DE PALABRAS</p>	<p>29 MESSE 20 30 MATERASSI E SOTTO 31 UN PISELLO.</p>	<p>22° 23°</p>
<p>246. CRI (<i>cuenta las palabras escritas</i>) uno due tre e quattro me mancan dos (<i>después de “mise”</i>)</p>	<p>32 SOPRA CI MISE ALTRE</p>	
<p>CANTIDAD DE PALABRAS</p>	<p>33 20 LENZUOLA 34 DI PIUMA. E ALL’INDO- 35 MANI LA REGINA 36 LE CHIESE 37 COME AVEVA 38 DORMITO. 39 OH MOLTO MALE LE 40 RISPOSE LA PRINCIPESSA. 41 SOTTO LE LENZUOLA</p>	<p>24° 25° 26° 27°</p>
<p>324. GIO eh basta contare fatene un pezzo [...] e poi scrive un po’ l’una un po’ l’altra (<i>después de “dura”</i>)</p>		
<p>UNIDAD EN./SINTÁCTICA</p>	<p>42 C’ERA UNA COSA DURA. 43 CHE MI FACEVA 44 VENIRE LIVIDI 45 SULLA SCHIENA. 46 E IL PRINCIPE SI 47 SPOSÒ CONVINTO 48 CHE LO FACEVA 49 CON UNA</p>	<p>28° 29°</p>
<p>424. BAR no no punto. Adesso scrivo</p>	<p>50 PRINCIPESSA PER DAVVERO.</p>	
<p>UNIDAD EN./SINTÁCTICA Y PUNT.</p>	<p>51 E IL PISELLO È ANCORA NEL MUSEO 52 SE NESSUNO SE LO È 53 MANGIATO. 54 55 ED ECCO UNA 56 STORIA PER DAVVERO. 57 E IL PISELLO</p>	<p>30° 31° 30°bis⁵⁶</p>
	<p>58 LO PORTARONO SUL 59 MUSEO E SPERIAMO 60 CHE NON SE LO</p>	

⁵⁶ CRI no acepta la versión de la compañera (cambio 30) y pide escribir al final del texto, en hoja separada, su propia versión alternativa (cambio 30 bis).

	61 AIA MANGIATO	
	62 NESSUNO	

c) Descripción de los criterios

En las primeras líneas del texto (1-5) no se establece un criterio claro, y las niñas piden simplemente el turno; a partir de la línea 6 el criterio verbalizado es el **número de palabras** (“faremo tre parole ciascuna” haremos tres palabras cada una, turno38) que guía la alternancia (8 cambios). Después la investigadora propone cambiar el criterio según la **unidad “frase”** (“fate una frase” haced una frase, turno148), que se acepta durante dos cambios. Sin embargo el **número de palabras** (5 o 6 palabras) vuelve a ser el criterio elegido en las líneas sucesivas (11 cambios), hasta que la investigadora vuelve a proponer una unidad más amplia (“fatene un pezzo” haced un trozo, turno 324), que se mantiene hasta el final como **unidad enunciativa/sintáctica**.

d) Cambio de mano por unidad enunciativa/sintáctica

La coincidencia del cambio de mano con el **episodio** sucede sólo en el episodio 10: en este caso la puntuación al final determina la alternancia en la escritura (“no, no, punto. adesso scrivo” no, no, punto ahora escribo, turno 424).

episodio 10 en el texto fuente	episodio 10 en el texto resultante
Così il principe si sposò assolutamente convinto che lo faceva con una principessa per davvero.	E IL PRÌNCIPE SI SPOSÒ CONVINTO CHE LO FACEVA CON UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO.

El cambio de mano sucede en coincidencia entre el límite prosódico en el dictado y la unidad enunciativa/ sintáctica en el texto en los siguientes casos (7 ocurrencias):

Turno	límite prosódico en el dictado	unidad sintáctica en el texto	línea
154	vide una principessa	VIDE UNA PRINCIPESSA	16-17
160	una principessa: ma che non sembra una principessa, sembra una fontana	MA CHE NON SEMBRAVA UNA PRINCIPESSA SEMBRAVA UNA FONTANA	17-20
187	adesso vedremo se è una principessa per davvero	ADESSO VEDREMO SE È UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO	26-27
312	sotto le lenzuola c'era una cosa dura	SOTTO LE LENZUOLA C'ERA UNA COSA DURA	42-43
344	che mi faceva venire i lividi sulla schiena	CHE MI FACEVA VENIRE I LIVIDI SULLA SCHIENA	44-45

386	e il principe si sposò convinto, che lo faceva con una principessa per davvero	E IL PRINCIPE SI SPOSÒ CONVINTO CHE LO FACEVA CON UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO	48-51
445	ed ecco una storia per davvero	ED ECCO UNA STORIA PER DAVVERO	56-57

En esta pareja hay una correspondencia casi literal entre el enunciado dictado y lo que resulta en la escritura del texto: sin embargo no siempre lo que se dice se escribe, y esta total literalidad podría no ser observable en otras parejas.

PAREJA 2

a) *Sucesión de temas, interacciones y texto*

Tabla 8.3. Interacciones relevantes para el cambio de mano en la secuencias de conversación y texto en la pareja 2

Secuencias de conversación considerando los episodios en el texto fuente			Interacción relevante para el cambio de mano	Nº línea texto	Texto escrito (versión normalizada)
Nº	Turnos	Tema			
1	1-12	título	4. DIE. la principessa per davvero 5. GIO è il titolo 6. ALB anch'io voglio scrivere 7. GIO poi scrivi tu scrive un po' l'uno e un po' l'altro [...]	1	la principessa per davvero
2	13	la inv. pide empezar	---	---	∅
3	14-45	episodio 1	28. GIO vuoi continuare tu? (después de "per davvero") [...] 31. DIE c'è punto? (después de "per davvero")	2-4	c'era una volta un principe che voleva una principessa per davvero
4	46-48	la inv. invita a colaborar	---	---	∅
5	49-54	episodio 3	---	5-7	però tutte che incontravano avevano un effetto
6	55	la inv. lee lo escrito por los niños y solicita avanzar	---	---	∅
7	56-99	episodio 4	---	7-13	il principe era

					triste perché non incontrava una principessa per davvero
8	100	la inv .solicita avanzar	---	---	∅
9	101-131	episodio 5 ev 4	---	14-18	la principessa aveva incontrato un palazzo che era del príncipe la principessa bussó alla porta
10	132-197	episodio 6		18-26	il re aprì la porta e vide una principessa per davvero ma più di una principessa sembrava una fontana gli entrava l'acqua sui piedi entrò sulla casa
11	198-240	episodio 7	238. DIE no no no me toca a mi (después de "preparò venti materassi") 239. ALB no aspetta. e altri venti materassi [...]	26-30	dopo un po' di tempo la principessa mette un pisello sul letto la principessa preparò venti materassi e altri venti materassi
12	241-243	la inv.solicita avanzar	---	---	∅
13-	244-301	episodio 8	---	31-38	la principessa andò a dormire quando la principessa si alzò e li disse alla regina ho dormito male che li ficcava un pisello sulla pelle
14	303-318	episodio 10	---	38-43	e allora il príncipe era sicuro che era una principessa per davvero e allora il príncipe si sposò con una principessa per davvero
15	319	la inv. solicita avanzar	---	---	∅
16	320-342	episodio 11	---	44-47	e il pisello rimane sul museo e non si sa se il pisello

					rimane sul museo
17	343-344	se comenta longitud del texto	---	---	∅

b) Relación entre el texto y las interacciones

Clave de colores **Diego → en verde**
 Alberto → en azul

Tabla 8.4. Texto e interacciones sobre el cambio de mano en la pareja 2

Colocación temporal interacciones en la escritura del texto	Nº línea	Distribución cambio de mano según línea gráfica (texto en versión normalizada)	Cambio
4. DIE. la principessa per davvero 5. GIO è il titolo 6. ALB anch'io voglio scrivere 7. GIO poi scrivi tu scrive un po' l'uno e un po' l'altro [...]	1.	LA PRINCIPESSA PER DAVVERO	1º
SEPARACIÓN TÍTULO/TEXTO Y UNIDAD EN./SINTÁCTICA	2.	C'ERA UNA VOLTA UN PRINCIPE CHE VOLEVA	2º
28. GIO vuoi continuare tu? (<i>después de "per davvero"</i>) [...] 31. DIE c'è punto? (<i>después de "per davvero"</i>)	3.	UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO	
UNIDAD EN./SINTÁCTICA Y PUNT.⁵⁷	4.	PERÒ TUTTE CHE INCON	3º
	5.	TRAVANO AVEVANO UN	
	6.	EFFETTO IL PRINCIPE	
	7.	ERA TRISTE PERCHÈ NON	4º
	8.	INCONTRAVA UNA PRINC	
	9.	IPESSA PER DAVVERO	
	10.	TORNÓ LA SUO	5º
	11.	PALAZZO TRISTE	
	12.	SCONSOLATO	
	13.	LA PRINCIPESSA AVEVA	6º
	14.	INCONTRATO UN PALAZZO	
	15.	CHE ERA DEL PRÍNCIPE	
	16.	LA PRINCIPESSA BUSSÒ	7º
	17.	ALLA PORTA IL RE	
	18.	APRIÓ LA PORTA	
	19.	E VIDE UNA PRINCIPE	
	20.	SSA PER DAVVERO	
	21.	MA PIÙ DI UNA PRINCI	
	22.	PESSA SEMBRAVA UNA	
	23.	FONTANA GLI ENTRAVA LA	
	24.	ACQUA SUI PIEDI ENTRÒ SULLA	8º

⁵⁷ El niño pregunta si se necesita punto, pero de hecho el punto sólo se denomina y no se pone al interior del texto. El único punto que aparece en este texto es al final.

sintáctica (la “frase”, que es la denominación más frecuente en nuestros datos, para esta unidad) de hecho se alternan siguiéndola.

Esta coincide en tres casos con el **episodio**:

episodio 1 en el texto fuente	episodio 1 en el texto resultante
C’era una volta un príncipe che si voleva sposare con una principessa, pero voleva, soprattutto, che fosse una principessa per davvero	C’ERA UNA VOLTA UN PRINCIPE CHE VOLEVA UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO
episodio 3 en el texto fuente	episodio 3 en el texto resultante
Tutte quelle che incontrava però avevano qualche difetto. Principesse ce ne erano molte...m quello che era difficile da sapere era se erano principesse per davvero.	PERÒ TUTTE CHE INCONTRAVANO AVEVANO UN EFFETTO
episodio 11 en el texto fuente	episodio 11 en el texto resultante
E il pisello lo portarono al museo e deve essere ancora lì se nessuno se l’è mangiato. finisce così questa fiaba che è una fiaba per davvero.	E IL PISELLO RIMANE NEL MUSEO E NON SI SA SE IL PISELLO RIMANE NEL MUSEO

El cambio de mano sucede en coincidencia entre el límite prosódico en el dictado y la unidad sintáctica en el texto en los siguientes casos (5 ocurrencias):

turno	límite prosódico en el dictado	unidad sintáctica en el texto	línea
4	la principessa per davvero	LA PRINCIPESSA PER DAVVERO	1
15	c’era una volta un principe che voleva una principessa per davvero	C’ERA UNA VOLTA UN PRINCIPE CHE VOLEVA UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO	2-4
49	però tutte le principesse che incontrava avevano dei difetti	PERÒ TUTTE CHE INCONTRAVA AVEVANO UN EFFETTO	5-7
90	tornò al suo palazzo triste	TORNÒ AL SUO PALAZZO TRISTE E SCONSOLATO	11-13
101	la principessa per davvero incontra un palazzo che era quello del principe	LA PRINCIPESSA AVEVA INCONTRATO UN PALAZZO CHE ERA DEL PRINCIPE	14-16

PAREJA 3

a) Sucesión de temas, interacciones y texto

Tabla 8.5. Interacciones relevantes para el cambio de mano en la secuencias de conversación y texto en la pareja 3

Secuencias de conversación considerando los episodios en el texto fuente			Interacción relevante para el cambio de mano	Nº línea texto	Texto escrito (versión normalizada)
Nº	Turnos	Tema			
1	1-29	título	---	1	la princesa i el pèsol
2	30-39	aclaraciones sobre la tarea y elección lengua	31. HIL tocca a te io ho fatto il titolo	--	∅
3	40-53	episodio 1	--	2	hi havia una vegada
4	54-61	las niñas piden ayuda para escribir: otras aclaraciones sobre la tarea	---	-	∅
5	62-92	episodio 1	73. HIL quieres escribir más o lo escribo yo? 74. CAR sí quiero escribir más lo acabo /debò debò/ [...] 83. HIL mira hacemos una cosa uno dos tres cuatro. Cuatro frases cada una vale? (cuenta las líneas) o hasta que queremos?	3-5	un príncep que buscaba una princesa debò debò
6	93-137	episodio 2	126.HIL eh vediamo uno due- 127. GIO non stare a contare l'hai scritto 128. HIL no perché quattro ognuna abbiamo detto	5-7	I va sortir a buscar una princesa debò debò
7	138-151	episodio 4	---	7-9	Y va tornar al castell molt trist
8	152-186	episodio 3	---	9-12	Pero totes les princeses tenían algún defecte
9	187-189	hil solicita avanzar	--		∅
10	190-222	episodio 5 ev 3	---	12-14	Una tarda va sortir una

					tempesta molt forta.
11	223-224	la inv. solicita avançar		--	∅
12	225-428	episodio 5 ev.4		15-32	I en aquell moment van trucar a la porta y el rei mateix va obrir la porta
13		episodio 6	354. CAR ok ma ora mi tocca a me (<i>después de la escritura de "repalls"</i>) 376- HIL mira hazlo hasta aquí vale?(<i>indica final de línea 26</i>) 377. CAR no hasta aquí no. Quando acabo la mia frase te lo do		i va trovar una princesa que demanava repalls. (repar) i el rei mateix va quedar bocabadat cuan la princesa li va dir que era una princesa debò debò i el rei la va deixar entrar

b) Relación entre el texto y las interacciones

Clave de colores **Hilaria → en verde**

Carla → en azul

Tabla 8.6. Texto e interacciones sobre el cambio de mano en la pareja 3

Colocación temporal de las interacciones en la escritura del texto	Nº línea	Distribución cambio de mano según línea gráfica (texto en versión normalizada)	Cambio
31. HIL tocca a te io ho fatto il titolo	1.	LA PRINCESA I EL PÈSOL	1º
SEPARACIÓN TÍTULO/TEXTO	2.	HI HAVIA UNA VEGADA	2º
	3.	UN PRÍNCEP QUE	
	4.	BUSCAVA UNA PRINCESA	
73. HIL quieres escribir más o lo escribo yo? (<i>después de "princesa"</i>) 74. CAR sí quiero escribir más lo acabo debò debò [...] 83. HIL mira hacemos una cosa uno dos tres	5.	DEBÒ DEBÒ I VA SORTIR	

cuatro. Cuatro frases cada una vale? (cuenta las líneas 2-5)		
LÍNEA GRÁFICA Y UNIDAD EN./SINT.	6. A BUSCAR UNA PRINCESA 7. DEBÒ DEBÒ I VA	3º
126. HIL eh vediamo uno due- (líneas 6-7) 127. GIO non stare a contare l'hai scritto 128. HIL no perché quattro ognuna abbiamo detto		
LÍNEA GRÁF. Y UNIDAD EN./ SINTÁCTICA	8. TORNAR AL CASTELL 9. MOLT TRIST PERO TOTES 10. LES PRINCESES 11. TENIEN ALGUN 12. DEFECTE UNA TARDE 13. VA SORTIR UNA TEMP 14. ESTA MOLT FORTA. 15. I EN AQUELL MOMENT 16. VAN TRUCAR A LA 17. PORTA I EL REI 18. MATEIX VA OBRIR 19. LA PORTA I 20. VA TROVAR 21. UNA NOIA QUE 22. DEMANAVA 23. REPALLS⁵⁸ . /REPAR/⁵⁹	4º 5º 6º 7º
354. CAR ok ma ora mi tocca a me (después de "repalls")		
UNIDAD EN./SINTACTICA	24. I EL REI VA 25. QUEDAR BOCABADAT 26. QUAN LA PRINCESA 27. LI VA DIR QUE	8º
376- HIL mira hazlo hasta aquí vale?(indica final de línea 26) 377. CAR no hasta aquí no. Quando acabo la mia frase te lo do		
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	28. ERA UNA 29. PRINCESA DEBÒ 30. DEBÒ I EL REI 31. LI VA 32. DEIXAR ENTRAR	9º

c) Descripción de los criterios

La **separación título/texto** es propuesta por una de las niñas al escribir el título ("*tocca a te io ho fatto il titolo*" te toca a ti, yo he hecho el título, turno 31). Al final del segundo cambio la compañera pide terminar siguiendo la **unidad enunciativa/sintáctica** ("sí quiero escribir más lo acabo debò debò"), e inmediatamente después aparece un criterio verbalizado explícitamente, "**frase**" ("cuatro frases cada una", turno 83): en realidad la

⁵⁸ En el texto fuente: "*aixopluc*".

⁵⁹ Término reparado y adjunto por Carla que no acepta la elección léxica de la compañera.

referencia es a la **línea gráfica**, ya que la niña cuenta las líneas escritas precedentemente. La intervención de la investigadora bloquea el propósito (“*non stare a contare l’hai scritto*” no contes ya lo has escrito, turno 127), que vuelve a presentarse evidente en la página sucesiva (línea 15 hasta línea 27), como se muestra en la figura 8.1.

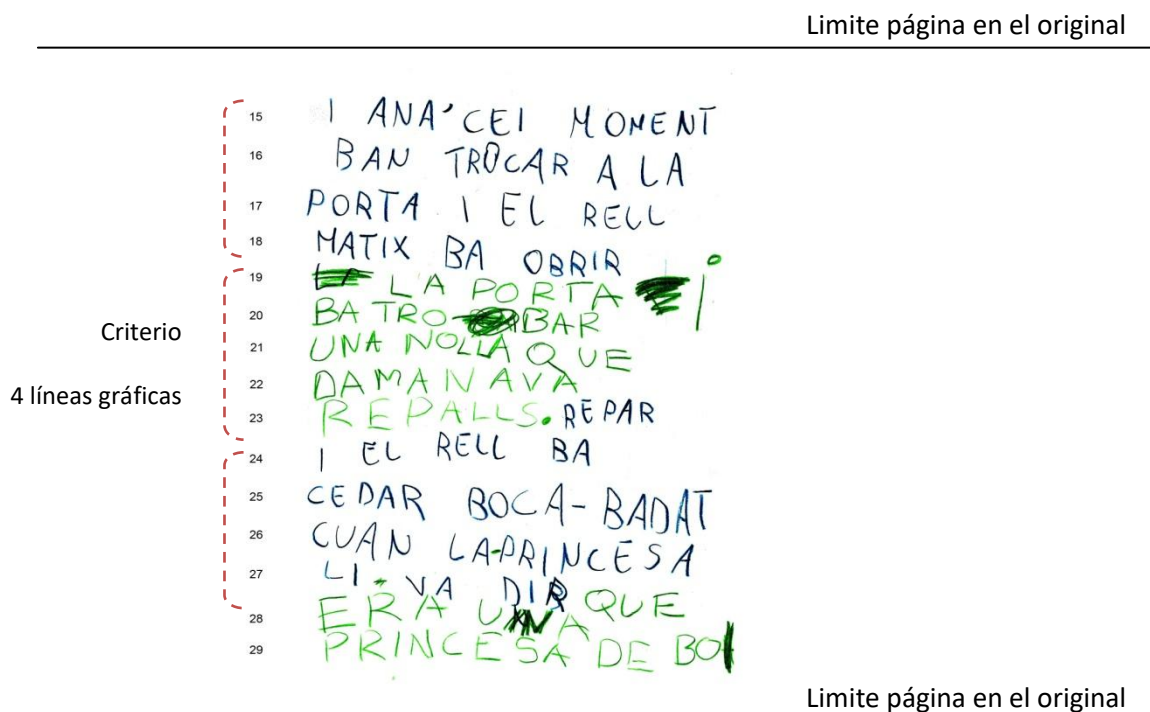


Figura 8.1. Aplicación criterio de alternancia según línea gráfica en la pareja 3

Más adelante CAR rechaza la propuesta de la compañera que pide el cambio de mano al terminar la línea 26 (turno 376) y propone que la alternancia se realice según la **unidad enunciativa/sintáctica** (“*quando acabo la mia frase te la do*” cuando acabo mi frase te la doy, turno 377). En resumen, en esta pareja la alternancia se da por línea gráfica en tres ocasiones y por unidad enunciativa/sintáctica en seis.

d) Cambio de mano por unidad enunciativa/sintáctica

La unidad enunciativa/sintáctica coincide en cuatro casos con el **episodio**: en la lista que sigue se muestra el orden de presentación de los episodios en el texto de las niñas, con el episodio 4 antes del 3.

episodio 1 en el texto fuente	episodio 1 en el texto resultante
Hi havia una vegada un príncep que volia casarse amb una princesa. Però volia, sobretot, que fos una princesa de bo de bo.	HI HAVIA UNA VEGADA UN PRÍNCEP QUE BUSCABA UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ
episodio 2 en el texto fuente	episodio 2 en el texto resultante

El príncep va montar al seu cavall i se'n va anar a córrer el món tot buscant, per casarse, una princesa de bo de bo.	I VA SORTIR A BUSCAR UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ
episodio 4 en el texto fuente	episodio 4 en el texto resultante
El príncep va tornar al seu palau tot trist i ensopit perquè volia de totes totes una princesa de bo de bo	I VA TORNAR AL CASTELL MOLT TRIST
episodio 3 en el texto fuente	episodio 3 en el texto resultante
Però a totes les que va veure les va trovar algun defecte. de princeses prou n'hi havia però que n'era difícil saber si eren princeses de bo de bo	PERÒ TOTES LES PRINCESSES TENIEN ALGUN DEFECTE

El cambio de mano sucede en coincidencia entre el límite prosódico en el dictado y la unidad sintáctica en el texto en los siguientes casos (6 ocurrencias):

turno	límite prosódico en el dictado	unidad sintáctica en el texto	línea
21	la princesa i el pèsol	LA PRINCESA I EL PÈSOL	1
40	hi havia una vegada un príncep que buscava una princesa de bo de bo	HI HAVIA UNA VEGADA UNA PRÍncep QUE BUSCAVA UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ	2-5
97	va a sortir a buscar una princesa que fos de bo de bo	I VA SORTIR A BUSCAR UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ	6-7
138	i va tornar al castell molt trist	I VA TORNAR AL CASTELL MOLT TRIST	7-9
153	totes les princeses li havia trobat algun defecte	PERO TOTES LES PRINCESSES TENIEN ALGUN DEFECTE	9-12
354	i el rei va quedar impresionat quan va dir que era una princesa de bo de bo	I EL REI VA QUEDAR BOCABADAT QUAN LA PRINCESA LI VA DIR QUE ERA UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ	24-30

PAREJA 4

a) Sucesión de temas, interacciones y texto

Tabla 8.7. Interacciones relevantes para el cambio de mano en la secuencias de conversación y texto en la pareja 4

Secuencias de conversación considerando los episodios en el texto fuente			Interacción relevante para el cambio de mano	Nº línea texto	Texto escrito (versión normalizada)
Nº	Turnos	Tema			
1	1-7	Título	--	1	la princesa i el pèsol
2	8	propuesta turnos	8. GIO chi scrive per primo? Prima frase en catalá a ver PED	---	∅

3	9-34	episodio 1	25. PED facciamo una riga ciascuno?	2-3	hi havia una vegada un príncep que volia casarse amb una princesa debò debò
4	35	se solicita avanzar	---	---	∅
5	36-65	episodio 2	41. GIO del seu= ahora me toca a mi = hai fatto una riga per uno? Del seu- 60. ANT p/e/r/ per tot el món a buscar una princesa debò debò 61. GIO finisci la frase continua (<i>a escribir</i>)- buscar una princesa debò debò 62. PED no adesso tocca a me 63. No finiscila finiscila poi la prossima la fa lei [...]	4-7	un día el príncep va sortir del seu palau i va montar el seu cavall i va anar per tot el món a buscar una princesa debò debò
6	66-72	dificultades de la ortografia del catalán	---	---	∅
7	73-83	episodio 3	80. GIO ara tú	7-9	i totes les que trobava tenían algún defecte
8	84	propuesta de unidad enunciativa más amplia y turno	84. GIO continua tu tu di' la frase e PED la scrive	---	∅
9	85-91	episodio 4	---	9-10	va tornar al palau trist i desconsolat
10	92	se solicita avanzar	---	--	∅
11	93-133	episodio 5 ev.3	---	10-12	i va caure una tempesta de llums i trons que feia por
12	134-136	se solicita avanzar	---	---	∅
13	137-194	episodio 5 ev 4	154. PED vale te toca [...] 190. PED adesso tocca a me	12-18	i van a trucar a la porta del palau i era una princesa que deia que era debò debò i li entrava per les puntes de les sabates i li sortia per els talons
14	195-200	lectura de lo que se ha escrito y	---	---	∅

		solicitud a avanzar			
15	201-214	episodio 6	---	18-21	el rei es va quedar boca oberta cuan va veure aquella princesa que demanava ajuda
16	215-231	episodio 7	---	21-23	i la reina li havia preparat un pèsol i molts matelassos de llana i de ploma
17	232	se solicita avanzar	---	----	∅
18	233-265	episodio 8	---	24-29	la princesa es va quedar aquella nit a dormir en aquell llit tan alt la reina el dia següent li va dir si havia dormit bé en aquell llit tan alt i després li va dir la princesa
19	266-275	episodio 10	---	29-30	i el príncep se havia casat amb la princesa
20	276-280	episodio 11	---	30-31	i vet aquí aquesta historia debò debò

b) Relación entre el texto y las interacciones

Clave de colores Pedro → en azul

 Antonia → en verde

Tabla 8.8. Texto e interacciones sobre el cambio de mano en la pareja 4

Colocación temporal interacciones en la escritura del texto	Línea	Distribución cambio de mano según línea gráfica (texto en versión normalizada)	Cambio
8. GIO chi scrive per primo? Prima frase en catalá a ver PED	1.	LA PRINCESA I EL PÈSOL	1°
25. PED facciamo una riga ciascuno (<i>después de "princep"</i>)	2.	HI HAVIA UNA VEGADA UN PRÍNCEP QUE VOLIA CASARSE	
LÍNEA GRÁFICA	3.	AMB UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ	2°
41. GIO del seu (<i>lee</i>)= ahora me toca a mi = hai fatto una riga per uno? Del seu-	4.	UN DÍA EL PRINCEP VA SORTIR DEL SEU	3°
LÍNEA GRÁFICA	5.	PALAU I VA MONTAR EL SEU CABALL	4°
	6.	I VA ANAR PER TOT EL MÓN A	5°

	BUSCAR UN	
61. GIO finisci la frase continua (<i>a</i> <i>escribir después de “buscar”</i>)- buscar una princesa de bo de bo 62. PED no adesso tocca a me (<i>dictar</i>) 63. No finiscila finiscila poi la prossima la fa lei [...]	7. A PRINCESA DEBÒ DEBÒ I TOTES LES	6°
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	8. QUE TROBAVA TENIEN ALGUN DEF 9. ECTE VA TORNAR AL PALAU TRIST	7°
84. GIO continua tu tu di' la frase e PED la scrive (<i>después de</i> <i>“defecte”</i>)	10. I DESCONSOLAT I VA CAURE UNA 11. TEMPESTA DE LLUMS I TRON- 12. S QUE FEIA POR I VAN TRUCAR A LA 13. PORTA DEL PALAU I VA BAIXAR EL 14. REI I ERA UNA PRINCESA QUE DEI-	8° 9°
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	15. A QUE ERA DEBÒ DEBÒ I 16. ENTRA VA PER LES PUNTES DE LES 17. SABATES I LI SORTIA PER ELS 18. TALONS EL REI ES VA QUEDAR 19. BOCA OBERTA CUAN VA VEURE 20. AQUELLA PRINCESA QUE DEMANAVA 21. AJUDA I LA REINA LI HAVIA 22. PREPARAT UN PÈSOL I MOLTS MAT- 23. ELASSOS DE LLANA I DE PLOMA 24. LA PRINCESA ES VA QUEDAR 25. AQUELLA NIT A DORMIR EN AQUELL LLIT TAN ALT 26. LA REINA EL DIA SEGÜENT LI 27. VA DIR SI HAVIA DORMIT BÉ EN 28. AQUELL L- LIT TAN ALT I DESPRÉS LI VA DIR LA 29. PRINCESA I EL PRINCEP SE HAVIA 30. CASAT AMB LA PRINCESA VET AQUÍ AQUESTA HISTOR 31. IA DEBO DEBO	10° 11° 12° 13° 14° 15° 16° 17°
154. PED vale te toca (<i>después de</i> <i>princesa</i>)		
UNIDAD EN./SINTÁCTICA		

c) Descripción de los criterios

La **línea gráfica** es el primer criterio verbalizado explícitamente por los niños (*“facciamo una riga ciascuno?”* ¿hacemos una línea cada uno?, turno 25) que se mantiene por cuatro líneas (2-5) como se muestra en la figura 8.2.

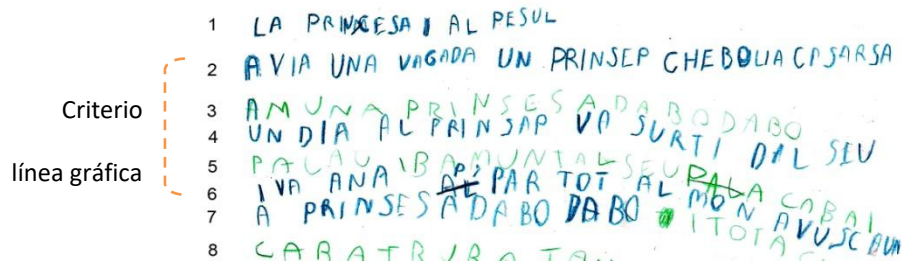


Figura 8.2. Aplicación criterio de alternancia según línea gráfica en la pareja 4

Al terminar la línea 6 la investigadora propone que la unidad de cambio sea más amplia (“finisci la frase”, “di la frase e PED la scrive” termina la frase, di la frase y PED la escribe, turno 61): los niños aceptan y se alternan en la escritura según **unidad enunciativa/sintáctica** (una o más unidades cada cambio), que coincide con el **episodio** en cinco ocasiones.

d) Cambio de mano por unidad enunciativa/sintáctica

El cambio se efectúa doce veces por unidad sintáctica, que coincide en cinco casos con el episodio.

episodio 3 en el texto fuente	episodio 3 en el texto resultante
Però totes les que va veure les va trobar algun defecte. De princeses prou n'hi havia... pero que n'era de difícil saber si eren princeses debò debò	I TOTES LES QUE TROBAVA TENIEN ALGUN DEFECTE
episodio 4 en el texto fuente	episodio 4 en el texto resultante
I el príncep va tornar al seu palau tot trist i ensopit, perquè volia de totes totes una princesa debò debò	VA TORNAR AL PALU TRIST I DESCONSOLAT
episodio 5 ev.3 en el texto fuente	episodio 5 ev.3 en el texto resultante
Un vespre es va desformar una tempesta d'allò més terrible amb llums i trons que espantaven. El vent era molt fort i plovia a bots i barrals. Era una tempesta que feia por.	I VA CAURE UNA TEMPESTA DE LLUMS I TRONS QUE FEIA POR
episodio 6 en el texto fuente	episodio 6 en el texto resultante
La reina, quan ho va saber, va pensar: “Aviat ho sabrem si es una princesa debò debò”. I sense dir-ho a ningú, va pujar al dormitori va treure els matelassos i els llençols del llit i va posar-hi un pèsol. Sobre el pèsol va posar-hi vint matelassos de llana i encara vint més de plomes.	I LA REINA LI HAVIA PREPARAT UN PÈSOL I MOLTS MATELASSOS DE LLANA I DE PLOMA
episodio 11 en el texto fuente	episodio 11 en el texto resultante
I el pèsol el van dur al museu i encara hi deu ser si no se l'ha importat ningú. I vet aquí	I VET AQUÍ AQUESTA HISTORIA DEBÒ DEBÒ

una rondalla debò debò

El cambio de mano sucede en coincidencia entre el límite prosódico en el dictado y la unidad sintáctica en el texto en los siguientes casos (7 ocurrencias):

turno	límite prosódico en el dictado	unidad sintáctica en el texto	línea
56	i va anar per tot el món a buscar una princesa debò debò	I VA ANAR PER TOT EL MÓN A BUSCAR UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ	6-7
73	i totes les princeses que trobava no eran debò debò	I TOTES LES QUE TROBAVA TENIEN ALGUN DEFECTE	7-8
85	va tornar al seu palau tot trist i desconsolat	VA TORNAR AL PALAU TRIST I DESCONSOLAT	9-10
97	i va caure una tempesta molt fort amb llums=no aspetta= i=trons=trons	I VA CAURE UNA TEMPESTA DE LLUMS I TRONS	10-11
233	la princesa es va quedar en aquell llit a dormir- en aquell llit tan alt	LA PRINCESA ES VA QUEDAR AQUELLA NIT A DORMIR EN AQUELL LLIT TAN ALT	24-25
276	i vet aquí aquest compte debò debò	I VETAQUÍ AQUESTA HISTORIA DEBÒ DEBÒ	30-31

PAREJA 5

a) Sucesión de temas, interacciones y texto resultante

Tabla 8.9. Interacciones relevantes para el cambio de mano en la secuencias de conversación y texto en la pareja 5

Secuencias de conversación considerando los episodios en el texto fuente			Interacción relevante para el cambio de mano	Nº línea texto	Texto escrito (versión normalizada)
Nº	Turnos	Tema			
1	1-5	elección lengua de escritura	---	---	∅
2	6-39	título	---	1	la princesa y el guisante
3	40-46	se solicita empezar el texto	40. GIO come comincia questa storia? 41. IMM la scrive lei perché io ho già fatto il titolo	---	∅
4	47-86	episodio 1	72. IMM adesso mi tocca a me (al final de la línea 2)	2-4	Había una vez un príncipe que quería casarse con una princesa de verdad.
5	87-93	se invita a recordar y escribir	---	---	∅
6	94-101	episodio 2	---	5-6	el príncipe se fue

					por todo el mundo.
7	102-110	episodio 3	---	6-8	de princesas habían muchas pero les habían encontrado algún defecto.
8	111-113	se solicita recordar y escribir	---	---	∅
9	114-135	episodio 4	---	9-10	el príncipe se fue otra vez a su castillo. muy triste.
10	136-166	episodio 6	149.[...] va beh forse io posso scrivere (<i>después que la compañera no logra seguir</i>)	11-16	una princesa se fue a su castillo pidiendo reparo i el rey abrió la puerta y vio que era una princesa de verdad. le hacían entrar
14	167-187	episodio 7	186- ALE de pluma (<i>lee</i>). questo lo scrivo io [...] 188. ALE guarda quanto hai scritto	17-21	la reina subió al dormitorio y puso un guisante y encima del guisante puso 20 colchones de lana y otros 20 colchones de pluma
15	188-189	se solicita avanzar	---	---	∅
16	190-220	episodio 8	---	22-24	y al día siguiente la reina le dijo cómo había dormido. he dormido malísimo.
17	221-229	se solicita recordar y avanzar	---	---	∅
18	230-246	episodio 9		25-27	todos saben que una piel tan delicada sólo la puede tener una princesa de verdad
19	247-267	episodio 10		28-29	y el príncipe se casó con ella porque sabía que era de verdad
20	268-277	episodio 11		30-33	y el guisante se lo llevaron al museo y tendría que

					estar todavía ahí si nadie se lo habrá llevado y este cuento se acabó.
--	--	--	--	--	--

b) Relación entre el texto y las interacciones

Clave de colores Immanol → en azul

Alexandra → en verde

Tabla 8.10. Texto e interacciones sobre el cambio de mano en la pareja 5

Colocación temporal interacciones en la escritura del texto	Línea	Distribución cambio de mano según línea gráfica (texto en eversión normalizada)	Cambio
40. GIO come comincia questa storia? 41. IMM la scrive lei perché io ho già fatto il titolo SEPARACIÓN TÍTULO/TEXTO	1.	LA PRINCESA Y EL GUISANTE	1°
72. IMM adesso mi tocca a me (al final de la línea 2) LÍNEA GRÁFICA UNIDAD EN./SINTÁCTICA	2.	HABIA UNA VEZ UN PRINCIPE	2°
LÍNEA GRÁFICA UNIDAD EN./SINTÁCTICA	3.	QUE QUERÍA CASARSE CON UNA	3°
	4.	PRINCESA DE VERDAD.	4°-5°-6°
	5.	EL PRINCIPE SE FUE POR TODO EL ⁶⁰	
	6.	MUNDO. DE PRINCESAS HABÍAN MUCHAS	
	7.	PERO LE HABÍA ENCONTRADO AL	7°
	8.	GÚN DEFECTO.	
LÍNEA GRÁFICA	9.	EL PRÍNCIPE SE FUE OTRA VEZ A	8°
	10.	SU CASTILLO. MUY TRISTE.	9°
149. va beh forse io posso scrivere ⁶¹ UNIDAD EN./SINTÁCTICA	11.	UNA PRINCESA SE FUE A SU CASTILLO PIDIENDO REPARO	10°- 11°
DISP. "PER COLA ET COMMATA" UNIDAD EN./SINTÁCTICA	12.	Y EL REY BAJÓ A ABRIR LA PUERTA Y	12°
	13.	VIÓ QUE ERA UNA PRINCESA DE VERDAD.	13°
	14.	LE HACÍAN ENTRAR.	14°
	15.	LA REINA SUBIÓ AL DORMITORIO Y PUSO UN GUISANTE Y ENCIMA DEL	15°
	16.		
	17.		
	18.		
	19.		

⁶⁰ Artículo agregado por IMM: atribuimos la escritura del entero enunciado a ALE.

⁶¹ ALE tiene dificultad en seguir escribiendo, así que el enunciado es desarrollado por el compañero: consideramos el comienzo de ALE como un "falso inicio" y atribuimos a IMM la escritura de la unidad entera.

	20. GUISANTE PUSO 20 COLCHONES	
186- ALE de pluma (<i>lee</i>). questo lo scrivo io [...] guarda quanto hai scritto (<i>después de "pluma"</i>)	21. DE LANA Y OTROS 20 COLCHONES DE PLUMA.	
	22. Y AL DÍA SIGUIENTE LA REINA LE	16°
	23. DIJO CÓMO HABÍA DORMIDO.	
DISP. "PER COLA ET COMMATA"	24. HE DORMIDO MALÍSIMO.	17°
Unidades no determinables	25. TODOS SABEN QUE UNA PIEL TAN DELI-	18°
	26. CADA SÓLO LA PUEDE TENER UNA PRIN-	19°
	27. CESA DE VERDAD⁶².	
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	28. Y EL PRÍNCIPE SE CASÒ CON ELLA	20°
	29. PORQUE SABÍA QUE ERA DE VERDAD	
	30. Y EL GUISANTE SE LO LLEVARON AL MUS-	21°
	31. EO Y TENDRÍA QUE ESTAR TODA	
	32. VIA AHÍ SI NADIE SE LO	
	33. HABRÁ LLEVADO Y ESTE CUENTO SE ACABÓ.	

c) Descripción de los criterios

La **separación entre título y texto** es evidenciada al principio explícitamente ("*tocca a lei perchè io ho già fatto il titolo*" le toca a ella porque yo ya he hecho el título, turno 41); el mismo niño propone una alternancia según **línea gráfica**, aunque no la denomine expresamente (al final de la línea 2: "*adesso mi tocca a me*" ahora me toca a mí, turno 72): En los turnos sucesivos de escritura el cambio acontece por unidad **enunciativa/sintáctica** o por sintagma, que tampoco se denomina (cambios 3-7). Más adelante se aplica otra vez el criterio línea gráfica (figura 8.3), aunque no se denomine explícitamente tampoco esta vez.

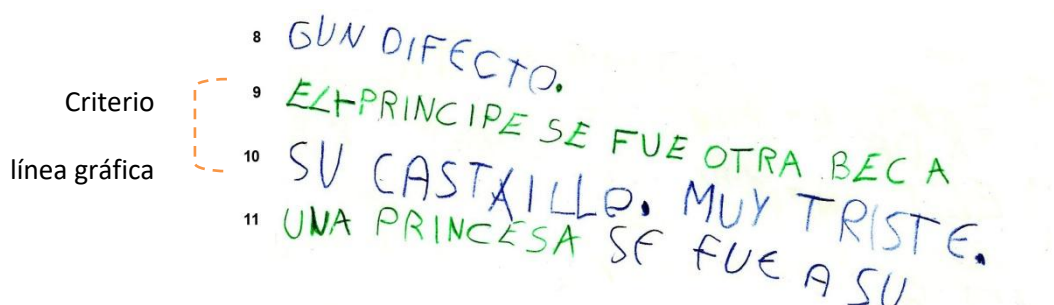


Figura 8.3. Aplicación criterio de alternancia según línea gráfica en la pareja 5

⁶² Otra vez ALE manifiesta dificultad en terminar el enunciado que ha empezado a escribir e IMM, que lee lo que la compañera está escribiendo, decide completar la última parte del enunciado.

d) Cambio de mano por unidad enunciativa sintáctica

En todos los otros cambios (13) el criterio seguido es la **unidad sintáctica** que coincide en dos casos con la disposición “*per cola et commata*”:

Línea 16 **LE HACIAN ENTRAR.**
 Línea 24 **HE DORMIDO MALÍSIMO.**

y en seis casos con el **episodio**.

episodio 2 en el texto fuente	episodio 2 en el texto resultante
El príncipe montó en su caballo y marchó a correr mundo buscando, para casarse, una princesa de verdad	EL PRÍNCIPE SE FUE POR TODO EL MUNDO.
episodio 3 en el texto fuente	episodio 3 en el texto resultante
Pero todas las que conoció algún defecto les encontró. Princesas habían muchas... pero ¡qué difícil era saber si eran princesas de verdad!	DE PRINCESAS HABÍAN MUCHAS PERO LE HABÍAN ENCONTRADO ALGÚN DEFECTO.
episodio 7 en el texto fuente	episodio 7 en el texto resultante
Al enterarse la reina pensó: “En seguida sabremos si es una princesa de verdad”. Y sin decírselo a nadie, subió al dormitorio, quitó colchones y sábanas y colocó un guisante sobre la cama. Encima del guisante puso veinte colchones de lana y luego otros veinte de plumas.	LA REINA SUBIÓ AL DORMITORIO Y PUSO UN GUISANTE Y ENCIMA DEL GUISANTE PUSO 20 COLCHONES DE LANA Y OTROS 20 DE PLUMA.
episodio 10 en el texto fuente	episodio 10 en el texto resultante
Y el príncipe se casó convencido de que su esposa era una princesa de verdad.	Y EL PRÍNCIPE SE CASÓ CON ELLA PORQUE SABÍA QUE ERA DE VERDAD
episodio 11 en el texto fuente	episodio 11 en el texto resultante
Y el guisante lo llevaron al museo y allí debe estar aún si es que alguien no se lo ha comido... Y aquí termina este cuento ¡que es un cuento de verdad!	Y EL GUISANTE SE LO LLEVARON AL MUSEO Y TENDRÍA QUE ESTAR TODAVÍA AHÍ SI NADIE LO HABRÁ LLEVADO Y ESTE CUENTO SE ACABÓ.

Otros criterios mencionados por los niños no se refieren a unidades claramente determinadas, sino sólo a la percepción que es oportuno pedir el turno: por ejemplo en la línea 11, cuando IMM decide de ayudar la compañera que no logra avanzar (“*questo lo posso scrivere io*” esto lo puedo escribir yo, turno 149), o cuando después de la línea 20 ALE constata que el compañero ha escrito mucho (“*guarda quanto hai scritto*” mira cuanto has escrito, turno 186).

El cambio de mano sucede en coincidencia entre el límite prosódico en el dictado y la unidad sintáctica en el texto en tres casos:

turno	límite prosódico en el dictado	unidad sintáctica en el texto	línea
165	le hacían entrar	LE HACÍAN ENTRAR.	16
247	y el príncipe se casó con ella	Y EL PRÍNCIPE SE CASÓ CON ELLA	28
251	y era seguro que se casaba con una princesa de verdad	PORQUE SABÍA QUE ERA DE VERDAD	29

PAREJA 6

a) Sucesión de temas, interacciones y texto resultante

Tabla 8.11. Interacciones relevantes para el cambio de mano en la secuencias de conversación y texto en la pareja 6

Secuencias de conversación considerando los episodios en el texto fuente			Interacción relevante para el cambio de mano	Nº línea texto	Texto escrito (versión normalizada)
Nº	Turnos	Tema			
1	1-17	título	---	1	la princesa y el guisante
2	18-24	acuerdos sobre la tarea	---	--	∅
3	25-52	episodio 1	29. MÓN ehi non ci sto . Adesso tocca a te, perché io non ci stavo [...] 32. MÓN no tu devi continuare : ho scritto quería qui c'è la I	2-4	había una vez un príncipe que quería una princesa pero que fuese de verdad
4	53	indicación sobre los turnos	53. GIO adesso tocca a te scrivere , lei detta [...]	---	∅
5	54-87	episodio 2	85. MÓN una princesa de verdad e dopo il punto eh? Perchè questa si che è una frase (después de "de verdad")	4-6	montó en su caballo y se fue a buscar una princesa de verdad
6	88-90	invitación a colaborar	---	---	∅
7	91-94	episodio 3	---	7-9	había un montón de princesas pero era difícil de saber si eran de verdad
8	95-97	indicación sobre los turnos	95. GIO ok adesso mi sa che tocca a SAN	---	∅

			scrivere e a te dire		
9	98-101	episodio 4	---	9-10	y el príncipe volvió a su castillo todo triste
10	102-108	se solicita recordar y avanzar	---	---	∅
11	109-126	episodio 5 ev.3	---	11	hubo una tempestad muy fuerte
12	127-128	se solicita avanzar	---	---	∅
13	129-130	episodio 5 ev. 4	---	11-13	y alguien tocó a la puerta y el rey fue a abrir
14	131-134	turnos y solicitud de avanzar	131. MÓN adesso mi tocca a me	---	∅
15	135-211	episodio 6	---	13-20	el rey quedó boca abierta cuando vio una princesa de verdad más que una princesa parecía una fuente le caía agua por el pelo y por la ropa y el rey estaba boca abierta cuando vio que era una princesa que le pedía refugio
16	212-245	episodio 7	215. MÓN tocca a lei (al terminar la página)	20-25	cuando la reina lo supo subió a la habitación sin decírselo a nadie puso veinte almohadas y veinte más de pluma y en medio puso un guisante pronto lo sabremos si es una princesa de verdad
17	246	se solicita avanzar	---	---	∅
18	247-303	episodio 8	---	25-27	la princesa no pudo cerrar los ojos en toda la noche
19	304-305	se solicita avanzar y turnos	305. SAN tú MÓN (invita a continuar)	---	∅
20	306-316	episodio 9	---	27-29	la reina dijo que ahora ya sabían que era una princesa de verdad
21	317	se solicita avanzar	---	---	∅
22	318-320	episodio 10	---	30	el príncipe se casó
23	321-	turno	322. SAN può toccare	---	∅

	322		a lei (<i>dictar</i>)?		
24	323-341	episodio 11	331. MÓN [...] adesso tocca a me perché hai già fatto quattro linee (<i>después de "comido"</i>).	31-35	y el guisante se lo llevaron al museo y todavía tiene que estar ahí si nadie se lo ha comido y aquí está un cuento de verdad

b) Relación entre el texto y las interacciones

Clave de colores Sandra → en verde

Mónica → en azul

Tabla 8.12. Texto e interacciones sobre el cambio de mano en la pareja 6

Colocación temporal interacciones en el texto	Línea	Distribución cambio de mano según línea gráfica (<i>texto en versión normalizada</i>)	Cambio
SEPARACIÓN TÍTULO/TEXTO	1.	LA PRINCESA Y EL GUISANTE.	1°
29. MÓN ehi non ci sto. Adesso tocca a te perché io non ci stavo [...] 32. MÓN no tu (SAN) devi continuare: ho scritto quería qui c'è la I	2.	HABÍA UNA VEZ UN PRÍNCIPE QUE QUERI-	2°
LÍNEA GRÁFICA	3.	A UNA PRINCESA PERO QUE FUESE	3°
53. GIO adesso tocca a te scrivere , lei detta [...] (<i>después de "de verdad"</i>) UNIDAD EN./SINTÁCTICA	4.	DE VERDAD MONTÓ EN SU CABALLO Y	4°
	5.	SE FUE A BUSCAR UNA PRINCESA DE	5°
85. MÓN una princesa de verdad e dopo il punto eh? perché questa sì che è una frase (<i>después de "de verdad"</i>)	6.	VERDAD.	
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	7.	HABÍA UN MONTÓN DE PRINCESAS	6°
95. GIO ok adesso mi sa che tocca a SAN scrivere e a te dire (<i>después de "de verdad"</i>)	8.	PERO ERA DIFICIL DE SABER	7°
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	9.	SI ERAN DE VERDAD Y EL PRINCIPE	
	10.	VOLVIÓ A SU CASTILLO TODO TRISTE	8°
	11.	HUBO UNA TEMPESTAD MUY FUERTE Y	
	12.	ALGUIEN TOCÓ LA PUERTA Y EL REY	9°
131. MÓN adesso mi tocca a me	13.	FUE A ABRIR EL REY QUEDÓ BOCA	10°

(después de “abrir”)	ABIERTA	
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	14. CUANDO VIO UNA PRINCESA DE 15. VERDAD MÁS QUE UNA PRINCESA PARE 16. CÍA UNA FUENTE LE CAÍA AGUA POR 17. EL PELO Y POR LA ROPA Y EL REY 18. ESTABA BOCA ABIERTA CUANDO VIO 19. QUE ERA UNA PRINCESA QUE LE PEDÍA 20. REFUGIO CUANDO LA REINA LO SUPO	11° 12° 13° 14°
215. MÓN <i>tocca a lei</i>	21. SUBIÓ A LA HABITACIÓN SIN DECIRSELO	
LÍMITE DE LA PÁGINA	Límite página en el original manuscrito	
Unidades no identificables	22. A NADIE PUSO VEINTE ALMOHADAS Y VEINTE 23. MÁS DE PLUMA Y EN MEDIO PUSO UN 24. GUISANTE PRONTO LO SABREMOS SI	15° 16° 17°
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	25. ES UNA PRINCESA DE VERDAD LA PRINCE- 26. SA NO PUDO CERRAR LOS OJOS 27. EN TODA LA NOCHE LA REINA	18° 19° 20°
305. SAN tú MÓN (después de “noche”)	28. DIJO QUE AHORA YA SABÍAN QUE 29. ERA UNA PRINCESA DE VERDAD 30. EL PRÍNCIPE SE CASÓ.	21° 22°
322. SAN <i>può toccare a lei</i> (dictar)?		
UNIDAD EN./SINTÁCTICA	31. Y EL GUISANTE SE LO LLEVARON AL 32. MUSEO Y TODAVÍA TIENE QUE 33. ESTAR EL GUISANTE SI NINGUNO SE 34. LO HA COMIDO Y AQUÍ ESTÁ UN	23° 24°
331. MÓN [...] adesso <i>tocca a me</i> <i>perché hai già fatto quattro linee</i> (después de “comido”).		
LÍNEA GRÁFICA ⁶³	35. CUENTO DE VERDAD.	

c) Descripción de los criterios

La **separación título/texto** es evidente, aunque no se mencione. Lo mismo sucede al final de la línea 2 cuando se pide cambiar de mano al terminar la **línea gráfica** y se justifica la “invasión del espacio” de la tercera línea (“*ehi non ci sto, tocca a te*” ehi no cabe, te toca a ti, turno 29 “*devi continuare: ho scritto /quería/ qui c’è la I*” tienes que continuar he escrito

⁶³ La niña MÓN denomina la línea gráfica, pero de hecho este cambio de mano y los precedente siguen un criterio enunciativo/sintáctico

quería, aquí está la I, turno32). A seguir la investigadora propone un cambio al final de la expresión formularia “*de verdad*” (turno 53) y MÓN recupera la sugerencia dos líneas más abajo, poniendo una marca de puntuación que delimita la **unidad enunciativa/sintáctica** (“*e dopo un punto perché questa sí che è una frase*”, y luego un punto, porque esta sí que es una frase); la invitación por parte de la investigadora a alternarse en la escritura sucede otra vez, poco después, y siempre en concomitancia con la expresión formularia “*de verdad*”, que cuando aparece en el texto fuente delimita casi siempre el final de un episodio.

d) Cambio de mano por unidad enunciativa/sintáctica

Los cambios sucesivos acontecen según **episodio** y **unidad enunciativa/sintáctica**, que es el criterio aplicado en la mayoría de los cambios (20 casos en total). En un caso la unidad sintáctica coincide con la línea gráfica (disposición “*per cola et commata*”).

Línea 318 **EL PRÍNCIPE SE CASÓ**

El **límite de la página** provoca un cambio de mano que las niñas subrayan sin ninguna duda (“*tocca a lei*”, le toca a ella, turno 215); sólo al final vuelven a mencionar la línea gráfica (“*adesso tocca a me perché hai già fatto quattro linee*”, ahora me toca a mi, porque has hecho ya cuatro líneas, turno 331), aunque el cambio siga haciéndose por unidad enunciativa/sintáctica.

El episodio coincide con dicha unidad en siete casos:

episodio 3 en el texto fuente	episodio 3 en el texto resultante
Pero todas las que conoció algún defecto les encontró. Princesas, había muchas...Pero ¡que difícil era saber si eran princesas de verdad	HABÍA UN UN MONTÓN DE PRINCESAS PERO ERA DIFICIL DE SABER SI ERAN DE VERDAD
episodio 4 en el texto fuente	episodio 4 en el texto resultante
Y el príncipe regresó a su palacio triste y cabizbajo, porque deseaba por encima de todo una princesa de verdad	Y EL PRÍNCIPE VOLVIÓ A SU CASTILLO TODO TRISTE
episodio 5 ev.3 en el texto fuente	episodio 5 ev.3 en el texto resultante
Una tarde se desató una tormenta de lo más espantoso, con unos relámpagos y unos truenos que asustaban. El viento era muy fuerte y el agua caía a cantaros. Era una tempestad que atemorizaba a cualquiera	HUBO UNA TEMPESTAD MUY FUERTE
episodio 8 en el texto fuente	episodio 8 en el texto resultante
La princesa pasó la noche en esa cama tan	LA PRINCESA NO PUDO CERRAR LOS

alta. Al día siguiente, la reina le preguntó si había dormido bien.« Oh, muy, muy mal! -respondió la princesa- no he podido pegar ojo en toda la noche».No sé qué es lo que debe haber en esta cama: una cosa dura se me clavaba en la piel y me ha dejado perdida de cardenales...¡Válgame Dios, que noche!	OJOS EN TODA LA NOCHE
episodio 9 en el texto fuente De esta manera comprobaron que tenía que ser realmente una princesa de verdad. Porque a pesar de los veinte colchones de lana y de veinte más de plumas, ella había sentido la molestia del guisante. Y todo el mundo sabe que una piel tan delicada sólo puede tenerla una princesa de verdad	episodio 9 en el texto resultante LA REINA DIJO QUE AHORA YA SABÍAN QUE ERA UNA PRINCESA DE VERDAD
episodio 10 en el texto fuente Y el príncipe se casó convencido de que su esposa era una princesa de verdad	episodio 10 en el texto resultante EL PRÍNCIPE SE CASÓ.
episodio 11 en el texto fuente El guisante... lo llevaron al Museo, y allí debe estar aún si es que alguien no se lo ha comido...	episodio 11 en el texto resultante EL GUISANTE LO LLEVARON AL MUSEO Y TODAVÍA TIENE QUE ESTAR REL GUISANTE SI NINGUNO SE LO HA COMIDO

El cambio de mano sucede en coincidencia entre el límite prosódico en el dictado y la unidad sintáctica en el texto en doce casos.

turno	Límite prosódico en el dictado	Unidad sintáctica en el texto	línea
54	montó en su caballo y partió	MONTÓ EN SU CABALLO Y SE FUE	4-5
77	a buscar una princesa de verdad	A BUSCAR UNA PRINCESA DE VERDAD	5-6
91	había un montón de princesa pero era difícil de saber si eran de verdad	HABÍA UN MONTÓN DE PRINCESAS PERO ERA DIFÍCIL DE SABER SI ERAN DE VERDAD	7-9
98	y el príncipe volvió a su castillo todo triste	Y EL PRÍNCIPE VOLVIÓ A SU CASTILLO TODO TRISTE	9-10
158	más que una princesa parecía una fuente	MÁS QUE UNA PRINCESA PARECÍA UNA FUENTE	15-16
166	le caía agua por el cabello	LE CAÍA AGUA POR EL PELO Y POR LA ROPA	16-17
197	cuando vio que era una princesa que le pedía refugio	CUANDO VIO QUE ERA UNA PRINCESA QUE LE PEDÍA REFUGIO	18-19
310	la reina dijo que <ahora ya sabían> que era una princesa de verdad	LA REINA DIJO QUE AHORA Y SABÍAN QUE ERA UNA PRINCESA DE VERDAD	27-29
318	el príncipe se casó	EL PRÍNCIPE SE CASÓ	30
323	ehm ehm: y el guisante lo	Y EL GUISANTE LO LLEVARON	31-32

	llevaron al museo<lo llevaron al museo>	AL MUSEO
337	y aquí está un cuento de verdad	Y AQUÍ ESTÁ UN CUENTO DE VERDAD

8.2.1. Recapitulación

En los precedentes apartados hemos tratado de evidenciar cuáles son los criterios que los niños utilizan para alternarse en la escritura.

En la tabla 8.13. se propone una síntesis del análisis efectuado y se muestran para cada pareja los criterios aplicados, considerando también su frecuencia de uso en el cambio de mano: si la frecuencia con la cual una pareja usa un criterio es mayor de la usada para otro criterio, podemos razonablemente suponer que ese criterio está considerado por los aprendices como una unidad del texto más significativa que otra. Es decir, nos puede indicar qué nivel de análisis de las unidades textuales están efectuando los niños.

Tabla 8.13. Criterios para la alternancia de escritura en las parejas y frecuencia de cambios de mano

Criterios	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Palabras (ningún criterio observable)	6					
Separar título/texto		1	1		1	1
Título, línea gráfica				1		
Número palabras	19					
Línea gráfica			3	3	3	2
Límite página						1
Disposición “ <i>per cola et commata</i> ”					2	1
Episodio	1	3	4	5	5	7
Enunciativo/sintáctico	6	7	2	8	10	12
Total cambios de mano	31	11	9	17	21	24

Los números que aparecen en la tabla en disposición horizontal corresponden a los criterios observados para la alternancia en la escritura. Los números puestos en las columnas en color y con disposición vertical indican la coincidencia entre el límite prosódico en el dictado (enunciado dictado por entero y en un solo turno de habla por el mismo interlocutor) y una unidad sintáctica, que puede a su vez coincidir con un episodio del cuento o con la disposición “*per cola et commata*” (línea de sentido).

Si examinamos la tabla en los números puestos en disposición horizontal observamos que el cambio se realiza según:

- criterios de tipo gráfico: separación entre título y texto (en 4 parejas), número de palabras (en 1 pareja), línea gráfica (en 4 parejas) o límite de página (en 1 pareja);
- homologación del criterio gráfico con el criterio sintáctico: disposición *per cola et commata* (en 2 parejas).
- criterio de tipo estructural: el cambio de mano sucede al cambiar episodio en el cuento (en todas las parejas se observa por lo menos una vez)
- criterio enunciativo/sintáctico: la unidad sintáctica es consideradas en todas las parejas más de una vez

La frecuencia de aplicación de un criterio u otro varía bastante entre las parejas: en la pareja 1 los criterios utilizados son sobre todo de tipo gráfico (25 cambios); en las parejas 2, 4, 5 y 6 el criterio enunciativo sintáctico es el más frecuente, mientras que en la pareja 3 el criterio gráfico y el episódico tienen una frecuencia casi igual. Sólo en las pareja 5 y 6 aparece una homologación entre el criterio gráfico y la unidad sintáctica (3 ocurrencias). Considerando el total de cambio de mano el criterio que es aplicado con más frecuencia es el enunciativo/sintáctico.

La consideración por parte de los niños de la unidad sintáctica es confirmada también por el número de veces en el cual el límite prosódico en el enunciado dictado coincide con una unidad sintáctica y con el cambio de mano en la escritura (ver columnas con escritura en disposición vertical): quien dicta organiza la unidad que después se realiza en lo escrito. Esto sucede en las parejas 1 y 3 siempre, en las parejas 2, 4, 6 la mayoría de las veces, en la pareja 5 sólo alguna vez.

El tema de la división del trabajo en la pareja (uno escribe, el otro dicta) nos introduce al siguiente análisis sobre los roles de los participantes en la tarea.

8.3. Los roles de los participantes en la tarea: procedimientos de análisis

En este apartado analizamos los roles de los participantes en la tarea, con el fin de determinar cuál es “*la división del trabajo comunicativo*” (Karolija y Linell 1996, p. 823) y la estructura participativa a la tarea. Por un lado se examina el rol de los niños, por el otro lo de la investigadora que, como observadora participante, ha intervenido también en la conversación: en este caso se trata de determinar cuál es su papel en términos de solicitudes ofrecidas a los niños para el desarrollo de la tarea.

El hecho de tomar en cuenta en esta parte del análisis también las intervenciones de la investigadora podría parecer contradictorio respecto a la opción metodológica y a los procedimientos adoptados en los capítulos 6 y 7. La elección se justifica por los diferentes objetivos que guían los análisis: en el capítulo 6 el foco está puesto sobre las prioridades en la “agenda” de los niños y, en el capítulo 7, sobre los recursos discursivos que usan. En el análisis que presentamos aquí, el foco está puesto sobre los roles de cada participante. Está claro que la presencia de la investigadora no es neutra en ningún caso, pero en los capítulos considerados cambian los objetivos del análisis.

El análisis es a la vez cuantitativo y cualitativo y se ha desarrollado de la siguiente manera:

PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS

En cada pareja se han considerado:

- el total de los turnos de habla;
- el número total de palabras escritas en el texto resultante;
- las macro-secuencias discursivas que se originan de la discusión alrededor de la escritura de cada episodio.

SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS

En cada pareja se han definido:

- *el hablante principal* (HP): el interlocutor más activo, es decir, quién interviene en más turnos de habla;
- *el escritor principal* (EP): quien escribe el mayor número de palabras en el texto.

Para estos dos roles se consideran respectivamente los valores porcentuales en relación al total de los turnos de habla y al número total de palabras escritas en cada texto: para el análisis de la estructura participativa se han considerado significativas diferencias superiores al 15%.

En relación a las macro-secuencias discursivas referidas a los episodios:

- *el iniciador del episodio* (I): quien toma el primer substancial⁶⁴ turno de habla antes de iniciar la escritura de un nuevo episodio;

⁶⁴ Se entiende como iniciador quien ha propuesto algo nuevo que en cuanto tal es “substancial (“*a topic inicial elicitor*”, según Button & Casey, 1984, citado por Karolija & Linell, 1996)”.

- *el autor del episodio (AE)*: quien, aunque en turnos diferentes, propone el enunciado que resulta en la versión definitiva del texto resultante. Se ha considerado en este caso la total correspondencia (la correspondencia literal) entre lo que se ha dicho, como resulta en las transcripciones, y lo que se ha escrito en el texto. Si el texto del episodio, en su versión definitiva, ha sido propuesto por ambos miembros de la pareja, el episodio se ha codificado como compartido.

Para el sucesivo análisis se consideran significativas diferencias entre los miembros de la pareja superiores a 3 episodios.

Los resultados se presentan en la manera siguiente:

- I. Se ofrece **una perspectiva general sobre la estructura participativa**.
- II. Se analiza **la estructura participativa caso a caso**.
- III. Se explora **el papel de la investigadora**.

8.4. Resultados

I. Estructura participativa: perspectiva general

La distribución de los roles adentro de cada pareja se muestra en la tabla 8.13, que se presenta dividida en dos partes. Dichas división permite distinguir, por un lado los roles en relación al total de turnos de habla y al total de palabras en el texto, y por el otro los roles examinados en base a las macro-secuencias discursivas. En ambas tablas se evidencia en **negrita** quién entre sus miembros toma uno de los roles definidos anteriormente.

Tabla 8.13. (1) Distribución de los roles en las parejas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
HP	BAR 40% CRI 38%	DIE 40% ALB 36%	HIL42% CAR 37%	ANT 39% PED 34%	IMM 40% ALE 29%	MON 37% SAN 28%
Tot. turnos	GIO 22% 469	GIO 24% 346	GIO 21% 428	GIO 27% 280	GIO 31% 278	GIO 35% 341
EP	CRI 62% BAR 38%	ALB 57% DIE 43%	CAR 55% HIL 45%	PED 59% ANT 41%	IMM 59% ALE 41%	SAN 54% MÓN 46%
Tot. pal. texto	169	166	100	187	163	205

Tabla 8.13 (2) Distribución de los roles en las parejas

Tot.ep. recuperados	9	9	6	11	10	12 ⁶⁵
I	BAR 5 CRI 4	ALB 7 DIE 2	CAR 5 HIL 1	PED 6 ANT 5	ALE 6 IMM 4	MÓN 7 SAN 5
AE	BAR 6 CRI 2 ⁶⁶ Compartidos 2	DIE 1 ALB 0 Compartidos 8	CAR 5 HIL 1 Compartidos Ø	ANT 3 PED 3 Compartidos 5	IMM 5 ALE 1 Compartidos 4	MÓN 3 SAN 2 Compartidos 7

En la primera parte de la tabla en la línea que corresponde al “hablante principal”, se indican; además de los porcentajes correspondientes a cada interlocutor, los turnos de habla totales: el dato nos permite evidenciar que, a paridad de tiempo dejado a disposición de los niños para terminar la tarea (máximo 1 hora, tiempo empleado: en media 46 minutos), las discusiones han sido más o menos intensas (entre 469 turnos en la pareja 1 y 278 en la pareja 5). La distribución de los turnos en cada pareja varía, como se muestra en la tabla 8.15: los datos acompañados por asterisco se refieren a los porcentajes de turnos tomados por la investigadora.

Tabla 8.15. Porcentaje de turnos de habla: hablante principal, segundo y tercero

	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Hablante principal	40%	40%	42%	39%	40%	37%
Hablante 2	38%	36%	37%	34%	31%*	35%*
Hablante 3	22%*	24%*	21%*	27%*	29%	28%

Las diferencias de porcentaje entre el hablante principal y hablante 2 no es significativa en las parejas, con una menor diferencia en las primeras cuatro (entre 2 y 6 puntos porcentuales), y una mayor en las parejas 5 y 6 (11 puntos porcentuales): esto coincide con una mayor intervención de la investigadora.

⁶⁵ Aunque los episodios en el TF sean 11, la presencia de dos eventos en el episodio 5 permite que la máxima recuperación posible sea equivalente a 12 episodios, como sucede en esta pareja.

⁶⁶ CRI re-escribe el episodio final porque no está de acuerdo con la versión de la compañera, así que aunque los episodios recuperados en esta pareja sean 9, resultan en el conteo final como 10, ya que uno se ha escrito dos veces.

El rol de “escritor principal” es evidente en tres parejas (la 1, la 4 y la 5), donde uno de los miembros toma el rol de escriba, mientras en las otras tres la diferencia porcentual de palabras escritas por cada uno no es demasiado significativa (entre 14 y 8 puntos porcentuales). Sin embargo la división entre quien escribe y quien habla o dicta no es siempre tan clara: a pesar de que puede haber uno de los miembros de la pareja que preferentemente escribe, ambos intervienen en manera equiparable en el discurso, con la excepción de la pareja 5 donde el niño IMM es prevalente tanto en las intervenciones como en la escritura.

El dato que acabamos de comentar nos da pero sólo una visión parcial del tipo de intervención en los turnos de habla. Tomando como unidad de referencia las macro-secuencias discursivas (que se originan a partir de la discusión sobre la escritura de los episodios), podemos examinar mejor la co-costrucción del discurso que precede o acompaña la escritura. Constatamos que las parejas recuperan en sus textos un número variable de episodios y de hecho sólo dos parejas (la 4 y la 6) los recuperan todos. El rol de “iniciador del episodio” es tomado en manera clara sólo en dos parejas (la 2 y la 3); en las otras cuatro los niños se alternan en manera casi equivalente: esto puede ser debido al protocolo mismo de la tarea, que invita los niños a colaborar y alternarse en la escritura y el dictado. En cambio, en tres parejas (la 1, la 3 y la 5) uno de los niños toma el rol de “autor del episodio”, determinando lo que efectivamente se escribe; en las otras parejas la decisión sobre la escritura del episodio es compartida o equivalente entre los dos interlocutores.

Sin embargo para poder describir la estructura participativa en las parejas, necesitamos volver a examinar la distribución de los roles en cada una de ellas.

II. Estructura participativa: caso a caso

Pareja 1

En esta pareja se produce el número más alto de turnos de habla: el porcentaje de turnos para cada niña es casi igual, con una pequeña diferencia a favor de BAR, que pero es el autor de la mayoría de los episodios (6 sobre 9; sólo dos compartidos). Ambas niñas resultan ser el iniciador del episodio en un número igual de casos. CRI en cambio toma el rol de escriba, ya que la diferencia entre los porcentajes de producción de las dos niñas es importante (24 puntos). Tal estructura de participación nos indica una predominancia de uno de los participantes (BAR) que tiende a tomar el rol de quien establece lo que se tiene que escribir, y un tipo de colaboración conflictiva, evidenciada por la re-escritura del último episodio del texto por parte de CRI.

Pareja 2

Los turnos de habla de los niños son casi equivalentes, con una pequeña ventaja de DIE, mientras que ALB es el iniciador de la mayoría de los episodios (7 sobre 9), que resultan estar co-construidos en la escritura por los dos niños conjuntamente en casi la totalidad del texto (7 sobre 9). ALB es el escritor principal (+ 14%). Estos datos nos indican una colaboración activa y una facilidad en lograr el acuerdo.

Pareja 3

HIL es el hablante principal, pero CAR es el autor y el iniciador de la mayoría de los episodios (en ambos casos 5 sobre 6); no hay episodios compartidos. CAR es también el escritor principal, pero con poca diferencia sobre HIL. Los turnos de habla totales son muy numerosos (428): también en este caso podemos hablar de una colaboración activa con predominancia de uno de los participantes (CAR). Retomando algunos datos desde el capítulo anterior, esta es una de las dos parejas en las cuales uno de sus miembros evidencia la menor competencia del otro (HIL) respecto a la lengua de escritura (catalán).⁶⁷

Pareja 4

ANT es el hablante principal, ambos niños se dividen la autoría de los episodios (3 cada uno y 5 compartidos) y se alternan en el iniciarlos. Sin embargo PED escribe significativamente más de la compañera (+ 18%). La relación es de colaboración activa aunque también en este caso PED reconozca una mayor competencia de la compañera en la lengua de escritura (catalán)⁶⁸ y posiblemente por eso prefiera tomar el rol de escriba, dirigido o aconsejado por ella.

Pareja 5

Esta pareja produce el número menor de turnos de habla (278). IMM es el hablante principal con una diferencia significativa respecto a su compañera: la investigadora interviene más que ella. IMM resulta ser el escritor principal (+18% respecto a su compañera) el autor del episodio en más casos (5), aunque casi la mitad de los episodios estén construidos conjuntamente (5 sobre 11); ALE sin embargo da su contribución iniciándolos la mayoría de las veces. Hay colaboración activa con predominancia de uno de los participantes (IMM).

⁶⁷ Véase capítulo 7, ejemplo 19

⁶⁸ Véase capítulo 6, fragmento 39.

Pareja 6

Como para la precedente pareja hay una diferencia significativa a favor de MÓN en el porcentaje de turnos tomados (11 puntos) y el segundo hablante es la investigadora. Por el contrario, se observa una diferencia mínima a favor de MÓN como iniciador y autor de los episodios, construidos conjuntamente en la mayoría de los casos (7 sobre 12). SAN es el escritor principal con una diferencia poco significativa respecto a MÓN (8 puntos porcentuales). La estructura de participación nos indica una colaboración activa.

III. El papel de la investigadora

Por lo que se refiere al papel de la investigadora, se han codificado sus intervenciones, determinando *a posteriori* las tipologías de solicitudes que ha ofrecido a los niños en la realización de la tarea, como se muestra en la tabla 8.16: en cada tipología se especifican las acciones que la investigadora realiza y se ofrecen unas ejemplificaciones. Constatando que sus intervenciones durante la tarea han sido muy similares en todas las parejas, los ejemplos que se proponen son tomados de la misma pareja (pareja 1).

Tabla 8.16. Acciones de la investigadora durante la realización de la tarea

GESTIONA LA TAREA	
Explica la tarea	60. no non si può copiare dal libro no no se puede copiar del libro
Explica su rol	104. Ah dovete decidere voi io sono qui solo a guardare non faccio la maestra ah tenéis que decidir vosotros, yo estoy aquí sólo para mirar, no hago de maestra
Se propone como mediadora y favorece la colaboración	21. potete dire insieme cosa volete scrivere discuterlo insieme podéis decir juntas qué queréis escribir discutirlo juntas 51. guarda tu se sei d'accordo mira tú si estás de acuerdo
Realiza gestión técnica	29. ditelo forte quello che-volete dire decirlo fuerte lo que queréis decir
FAVORECE LA REFLEXIÓN	
Pregunta por la elección de la lengua	1. si tratta di vedere se volete scrivere questa storia in catalano o in italiano hay que decidir si queréis escribir esta historia en catalán o en italiano
Pide justificar una elección	6 è troppo difficile- perché dici BAR?

	<p>es demasiado difícil- ¿por qué lo dices BAR? 98. perché? allora come doveva scrivere? ¿porqué? entonces cómo tenía que escribir?</p>
Pide aclarar entre dos opciones	<p>120. e tu invece avresti messo? ¿y tú en cambio pondrías? 356. non va bene? come metteresti tu? ¿no está bien? cómo pondrías tú?</p>
OFRECE ANDAMIAJE	
Repite lo dicho	<i>(en muchas ocasiones)</i>
Pide repetir	<p>349. eh non ti ascolta però dice di no. va beh ripetile che non ha ascoltato eh no te escucha pero dice que no. bueno, vuelvas a repetir que no te ha escuchado</p>
Aprueba	<p>458. ok bravissime ok, muy bien</p>
Ofrece ayuda	<p>390. volete che ve lo rilegga? ¿queréis que vuelva a leerlo?</p>
Lee lo escrito por las niñas	<i>(en muchas ocasiones)</i>
Pide explicar a la compañera	<p>354. spiegaglielo explícaselo</p>
Responde a la evaluación pedida	<p>462. come voi nessuno <i>(ha fatto tante pagine)</i> tanto como vosotras nadie <i>(ha hecho tantas páginas)</i></p>
PROMUEVE EL MANTENIMIENTO DE LA COHERENCIA	
Solicita una unidad más amplia enunciaci3n	<p>23. di' qualcosa in piú di c'era una volta decir algo más de <i>c'era una volta</i> 55. no- dite tutta la frase che volete dire no- decid toda la frase que queréis decir</p>
o de escritura	<p>148. fate una frase per uno haced una frase cada una</p>
Solicita avanzar	<p>21 cosa vuoi scrivere? ¿qué quieres escribir? 374. andiamo avanti che se no non finiamo piú seguimos adelante sino no terminamos más</p>
Solicita recordar	<p>111. cosa vi ricordate? ¿qué os recordáis? 60. dobbiamo ricordare tenemos que recordar</p>

8.4.1. Recapitulación

La participación a los turnos de habla es equilibrada adentro de las parejas, con diferencias no significativas entre los hablantes. Los niños se alternan en la enunciación oral y en la escritura, tomando a veces el rol de iniciador y/o de autor del episodio o de escritor. También la autoría de una buena parte de los episodios es compartida entre los miembros de las parejas. Sin embargo, la división del trabajo indica una parcial separación de roles adentro de algunas parejas: este resultado será retomado en la discusión final para una breve reflexión sobre las posibles ventajas del trabajo compartido entre pares.

La investigadora asume un papel de andamiaje a la actividad de los niños, favoreciendo la reflexión y promoviendo el mantenimiento de la coherencia en el texto.

CAPÍTULO 9. LA CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO

Introducción

Después de haber explorado en los precedentes capítulos cómo los niños interactúan para desarrollar el texto, cómo evidencian las unidades textuales a través de la alternancia en los turnos de escritura y cómo discuten los roles de participación en la tarea, en este capítulo analizamos el texto que producen.

Para tal fin son necesarias algunas consideraciones. La primera concierne las características de la tarea: los textos son el resultado de la re-escritura de un cuento, que ha servido como modelo. El uso de un modelo para la re-escritura ha dejado libre los niños de la tarea de construir una historia *ex novo*, en su estructura y contenido, y debería haberles permitido centrar mayormente su atención sobre la forma del texto, como han mostrado numerosos estudios empíricos previos (Ferreiro et al. 1996; Pontecorvo, 1991; Sepúlveda, 2012; Teberosky, 1990; Tolchinsky 1990).

La segunda consideración desciende directamente de la primera e interesa los modos de organización de la narración, en nuestro caso un cuento popular de la literatura infantil. En particular interesa el mantenimiento en los textos resultantes de la estructura episódica de la historia y de su realización en el discurso. Si lo que los niños logran conservar en sus textos es tanto la estructura de la historia, cuanto las propiedades lingüísticas (discursivas, semánticas, sintácticas y gráficas) del texto de referencia, se puede deducir que exhiben un conocimiento del lenguaje escrito, según el género en cuestión.

La última consideración tiene que ver con el punto de vista del niño y contextualiza y matiza las precedentes. La perspectiva que adoptamos no es normativa y no trata de categorizar los errores en los textos infantiles, cuanto de *“comprender qué significan estas desviaciones y en qué medida nos dan un acceso indirecto a una cierta representación del texto y de sus elementos”* (Pontecorvo y Ferreiro. 1996, p. 33).

Nuestros escritores debutantes están construyendo sus conocimientos sobre las propiedades del lenguaje escrito, que es adquirido no sólo a través de la escritura misma, sino también a través de los intercambios orales, como se ha mostrado en los precedentes capítulos de análisis. Estos conocimientos derivan del uso del lenguaje y no al revés: el niño accede a conocer el lenguaje escrito, porque lo usa y no es que lo usa porque lo

conoce (en coherencia con la perspectiva de la “*adquisición basada sobre el uso*” propuesta por Tomasello, 2003).

Nuestro intento es tanto evaluar si los niños son capaces de acercarse al texto fuente, como de explorar la expresión a varios niveles de sus conocimientos del texto escrito. Es decir, trataremos de identificar las huellas del **proceso de apropiación de un género discursivo particular, la narración**, en el producto.

Partiendo del análisis del texto fuente consideraremos los textos resultantes desde diferentes perspectivas. En primer lugar, con el fin de explorar si se mantiene **la coherencia** en los textos de los niños pondremos en evidencia la concordancia estructural y de discurso entre el texto-fuente y los textos resultantes de las parejas. En particular, centraremos nuestra atención sobre algunas características salientes de la narración. Luego trataremos de buscar las regularidades sintácticas y léxicas, para indagar si y cómo se mantiene **la coherencia semántica de la historia y la cohesión** en el texto de los niños. Finalmente nos ocuparemos de mostrar cómo, también a nivel de presentación del texto, los niños se preocupan de dar un “*rostro gráfico*” a su producto, a través de las disposiciones externas (segmentaciones, puntuación, párrafos etc.). El capítulo se concluye con una breve recapitulación de los resultados principales.

9.1. La construcción del texto: procedimientos de análisis

En este análisis examinamos cómo construyen sus textos las parejas. Si, como hemos visto en los capítulos anteriores, la interacción en las parejas ha dado lugar a numerosas ocasiones de reflexión sobre el lenguaje y las lenguas, esta misma condición podría haber permitido (o no) el mantenimiento de la coherencia y de la cohesión, que conjuntamente definen la organización de un texto.

A este fin exploramos la relación entre el texto fuente y los textos resultantes teniendo en cuenta varios niveles: estructural, discursivo, semántico, sintáctico y gráfico.

Por lo tanto el análisis se ha desarrollado de la siguiente manera:

I. PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS. EL TEXTO FUENTE

Se ha considerado el texto fuente examinándolo según:

- a) la organización estructural;
- b) la estructura cronológica de la historia y su realización en el discurso;

- c) los constituyentes que caracterizan el discurso narrativo: espacio, personajes, eventos, situación problemática y resolución

El texto se presenta en su versión en castellano.

II. SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS. **TEXTO FUENTE vs. TEXTOS RESULTANTES**

Para determinar cómo se mantiene la **coherencia**, se han puesto en relación los textos resultantes de la re-escritura con el texto fuente, observando:

- a) la conservación de la estructura de la historia a través de la recuperación de los episodios;
- b) el mantenimiento del orden cronológico de los episodios y de los nexos causales entre ellos;
- c) la preservación de los constituyentes (espacio, personajes, eventos, situación problemática y resolución).

III. TERCER NIVEL DE ANÁLISIS. **TEXTO FUENTE vs. TEXTOS RESULTANTES**

Para explorar cómo se mantiene la **coherencia semántica** y la **cohesión** se ha examinado la organización sintáctica de los textos observando:

- a) la presencia de conectores temporales y de frases formularias
- b) los tiempos y los modos verbales usados;
- c) la mención a personaje y objetos y sus relaciones referenciales a lo largo del texto

IV. CUARTO NIVEL DE ANÁLISIS. **TEXTOS RESULTANTES**

Se ha analizado la organización gráfica de los textos resultantes.

9.2. Resultados

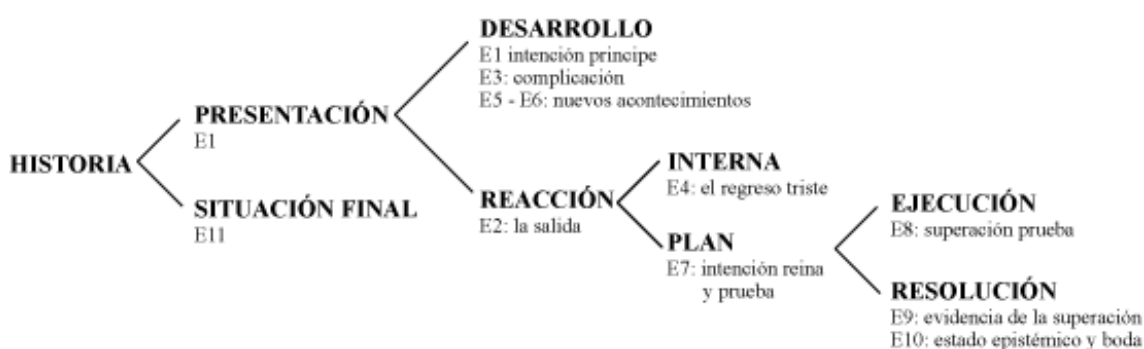
I. EL TEXTO FUENTE

a) *Organización estructural*

Para describir la organización estructural de la historia que se ha propuesto los niños, hemos tenido en cuenta los componentes que la caracterizan (según la *Gramática de la Historia*, Stein y Glenn, 1979, 1982, véase capítulo 2.5.1.1.): presentación y situación final,

desarrollo y reacción, reacción interna y plan, ejecución y resolución. En la figura que se presenta a continuación, intentamos reproducir gráficamente dicha organización estructural. La presentación no sigue el orden cronológico de los eventos, sino un orden de relación parte/todo. Es decir, que a diferencia de otro tipo de relación jerárquica no comporta la inclusión en una clase (jerarquía super-ordinal, Mandler, 1984). Este esquema está dibujado considerando la relación entre los componentes y la relativa ubicación de los episodios del cuento (etiquetados como $E+n$) según la situación que expresan.

Figura 9.1. Organización estructural de la historia



b) Estructura cronológica

En la tabla 9.1. se presenta la estructura cronológica de la historia y la realización del discurso en el texto fuente. Las partes en negrita en el texto indican los constituyentes que se quieren analizar a nivel de discurso: *espacio* (o *setting*), *personajes* (intención, descripción, auto-presentación, estado emocional o interno, creencia o conocimiento), *eventos* (acción y descripción), *problemas* y *resolución*.

Tabla 9.1. Estructura cronológica de la historia y discurso en el texto fuente

Episodio	Estructura cronológica (historia)	Texto fuente (discurso)
E1	Inicio y pres. pers. 1	había una vez un príncipe
	Intención pers. 1	que quería casarse... deseaba que fuese una princesa de verdad.
E2	Primer evento (la salida)	... montó en su caballo y marchó a correr mundo ...
E3	Problema dificultad	pero todas las que conoció algún defecto les encontró.
E4	Segundo evento (el regreso)	... regresó a su palacio ,
	Estado emocional	triste y cabizbajo

E5	Tercer evento (la tormenta)	...se desató una tormenta,
	Descripción evento	con unos relámpagos y unos truenos que asustaban. El viento era muy fuerte y el agua caía a cantaros. Era una tempestad que atemorizaba a cualquiera...
	Cuarto evento (la llamada) pres. pers.2 y descripción	..alguien llamó a la puerta del palacio... .. el rey bajo a abrir... ... quedó boquiabierto cuando vio
E6	Pres. personaje 3	... una princesa que pedía cobijo.
	Descripción personaje 3	..iba tan empapada que más que una princesa, parecía una fuente...
	Auto presentación pers. 3	... ella afirmó ser una princesa de verdad.
E7	Pres. pers. 4	al enterarse, la reina pensó:
	Intención pers.4	«pronto sabremos si es una princesa de verdad.»...
	Quinto evento (prueba con referencia a objetos en la situación)	...subió al dormitorio... ... colocó un guisante sobre la cama... ... puso veinte colchones de lana y... otros veinte de plumas.
E8	Sexto evento (respuesta a la prueba y superación)	...pasó la noche en esa cama tan alta... no he podido pegar ojo en toda la noche. Una cosa dura se me clavaba en la piel...
E9	Evidencia de la superación	de esta manera comprobaron que tenía que ser realmente una princesa de verdad... todo el mundo sabe que una piel tan delicada sólo puede tenerla una princesa de verdad.
E10	Estado epistémico y resolución	y el príncipe se casó convencido de que su esposa...
E11	Situación final	el guisante... lo llevaron al museo,
	Cierre formulario	y aquí termina este cuento ;que es un cuento de verdad;

c) *Constituyentes del texto narrativo*

Reorganizando los datos de la precedente tabla, el inventario de los constituyentes (*espacio, personajes, eventos, situaciones problemáticas* que dan lugar a un plan y llevan a la *resolución* de la complicación), se presenta en el texto fuente en la siguiente manera:

ESPACIO	palacio		regresó a su palacio
	dentro del palacio	dormitorio y cama	subió al dormitorio...colocó un guisante sobre la cama
	museo		el guisante lo llevaron al museo

PERSONAJES	el príncipe	intención	que quería... deseaba... una princesa de verdad
		estado interno	triste y cabizbajo
		estado epistémico	convencido de que su esposa...
	el rey	descripción	quedó boquiabierto
	la princesa	auto-presentación	ella afirmó ser una princesa de verdad
		descripción	pero iba tan empapada, que, más que una princesa, parecía una fuente...
la reina	intención	pronto sabremos si es una princesa de verdad	

EVENTOS	evento 1	la salida	montó en su caballo y marchó a correr mundo
	evento 2	el regreso	regresó a su palacio
	evento 3	la tormenta descripción de la tormenta	se desató una tormenta
			de lo más espantoso con unos truenos y unos relámpagos que asustaban...
	evento 4	la llamada	alguien llamó a la puerta
	evento 5	la prueba con referencia a objetos	colocó un guisante sobre la cama y puso veinte colchones... y otros veinte
evento 6	respuesta a la prueba y superación	no he podido pegar ojo en toda la noche...una cosa dura se me clavaba en la piel	

PROBLEMAS Y RESOLUCIÓN	complicación	pero todas las que conoció algún defecto les encontró... ¡qué difícil era de saber si eran princesas de verdad!
	prueba	la princesa pasó la noche en esa cama tan alta. Al día siguiente, la reina le preguntó si había dormido bien. «Oh, muy, muy mal! - respondió la princesa-
	evidencia de la superación de la prueba	...de esta manera comprobaron que tenía que ser realmente una princesa de verdad... y todo el mundo sabe que una piel tan delicada sólo puede tenerla una princesa de verdad.
	boda y cierre final	y el príncipe se casó y aquí termina este cuento ¡que es un cuento de verdad!

Partiendo de los episodios del texto fuente, en la siguiente parte trataremos de mostrar cómo la historia y el discurso son asimilados en los textos resultantes.

II. TEXTO FUENTE vs. TEXTOS RESULTANTES: EL MANTENIMIENTO DE LA COHERENCIA

a) Estructura de la historia

En este apartado exploramos si los elementos (presentación, desarrollo, reacción interna, plan, ejecución, resolución y situación final) que hemos identificado como peculiares para

que la historia se reconozca como tal, son conservados los textos resultantes, a través de la recuperación de los episodios del cuento.

Consideramos recuperado un episodio si en el texto aparece alguna mención, aunque parcial, a un determinado evento o situación presente en el episodio, independientemente de la recuperación más o menos literal del texto fuente. La tabla 9.2. muestra los episodios recuperados en los textos de cada pareja.

Tabla 9.2. Episodios recuperados desde el texto fuente en los textos resultantes

Texto fuente/ Parejas	E1	E2- 1ev	E3	E4- 2ev	E5- 3ev	E5- 4ev	E6	E7- 5ev	E8- 6ev	E9	E10	E11	tot
P1	*			*	*	*	*	*	*		*	*	9
P2	*		*	*		*	*	*	*		*	*	9
P3	*	*	*	*	*	*							6
P4	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	11
P5	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	10
P6	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	12

Cinco de los seis textos son completos, es decir, se han desarrollado hasta el final. El texto de la pareja 3 se concluye con el episodio 6, ya que el tiempo a disposición para la escritura se había terminado en aquel momento de la prueba. Por este motivo a partir del episodio 7 se considera que la recuperación de un episodio ha sido completa si aparece en cinco textos.

Así la recuperación de la estructura de la historia en los textos resultantes se presenta de la manera especificada en la tabla 9.3.

Tabla 9.3. Recuperación de la estructura de la historia en los textos resultantes

Componentes estructurales	Episodios texto fuente	Nº textos
Presentación/ orientación	Episodio 1	6
Reacción	Episodio 2 primer evento: la salida	4
Desarrollo/problema	Episodio 3: la complicación	5
Reacción interna	Episodio 4 segundo evento: el regreso triste	5
Desarrollo: nuevos acontecimientos	Episodio 5 tercer evento: la tormenta	4
	cuarto evento: la llamada	5
	Episodio 6: la llegada	6
Plan	Episodio 7 Quinto evento: la intención de la reina y la prueba	5
Ejecución	Episodio 8 Sexto evento: la respuesta a la prueba y su superación	5

Resolución	Episodio 9 La evidencia de la superación de la prueba	2
	Episodio 10 El estado epistémico que permite la boda	3 5
Situación final	Episodio 11 Cierre formulario	5

Observamos que los niños no manifiestan dificultad en recuperar la gran mayoría de los episodios, con la única excepción del episodio 9, recuperado sólo en dos casos y de parte del 10 (en tres casos).

La estructura de la historia es generalmente mantenida y los niños encuentran algún problema únicamente en la fase de la resolución. Esto podría estar relacionado con su dificultad en enfrentar y resolver el tema de la evidencialidad (que se presenta en el episodio 9) y del consiguiente estado epistémico del personaje (que se muestra en el episodio 10)⁶⁹.

b) Orden cronológico y nexos causales

Por lo que se refiere al orden cronológico se ha examinado si los textos presentan inversiones en la presentación de los episodios o de los eventos.

Las cuatro inversiones observadas son presentadas a continuación. Los números entre paréntesis indican el orden de aparición de los enunciados en el texto resultante.

PAREJA 1

Texto fuente		Texto resultante
E4	Segundo evento Estado emocional	Y el príncipe regresó a su palacio triste y cabizbajo, porque deseaba por encima de todo una princesa de verdad.
E5	Tercer evento	Una tarde se desató una tormenta de lo más espantoso,
		e il príncipe se ne andò (2) tutto triste al suo palazzo (3) un giorno arrivò un temporale. (1)

La inversión del orden de los eventos en dos episodios sucesivos podría ser interpretada como un error de nexo causal entre los episodios: en la historia el príncipe volvió triste a su palacio porque no encontraba princesas de verdad (episodio 3) y no a causa del temporal (episodio 5), como parece en este caso.

⁶⁹ Varios estudios (Bermúdez 2005; Chafe, 1986; Palmer 1986) relacionan el tema de la evidencialidad con el estado epistémico del hablante.

PAREJA 3

	Texto fuente		Texto resultante
E3	Problema dificultad	Pero todas las que conoció algún defecto les encontró. Princesas, había muchas...Pero ¡qué difícil era de saber si eran princesas de verdad!	pero totes les princeses tenían algún defecte (3)
E4	Segundo evento Estado emocional	Y el príncipe regresó a su palacio triste y cabizbajo, porque deseaba por encima de todo una princesa de verdad.	y va tornar al castell (1) molt trist. (2)

El dato puede ser leído en dos maneras diferentes: podría tratarse de la inversión del nexo causal, antes viene la consecuencia (*el príncipe está triste*) y después la causa (*pero todas las princesas tenían algún defecto*), o más bien de un uso no correcto del conector (*pero* conjunción adversativa que aparece en el texto fuente), usado en este caso en lugar de *porqué*. Nuestra interpretación es conforme con esta última lectura: se prefiere mantener la literalidad del texto fuente, aunque la función del conector no sea la misma.

PAREJA 4

	Texto fuente		Texto resultante
E6	Presentación pers. 3	El rey quedó boquiabierto cuando vio que quien llamaba era una princesa que pedía cobijo.	el rei es va quedar boca oberta quan va veure aquella princessa que demanava ajuda (2)
	Descripción pers. 3	Pero iba tan empapada, que, más que una princesa, parecía una fuente. El agua le chorreaba por el pelo y por el vestido y le entraba en los zapatos y le salía por los tacones.	i li entrava per les puntes de les sabates i li sortia per els talons (3)
	Auto presentación pers. 3	Pero ella afirmó ser una princesa de verdad.	i era una princesa que deia que era debò debò (1)

La inversión en los acontecimientos en el episodio no altera el sentido de lo sucedido.

PAREJA 6

Texto fuente		Texto resultante
E7	Pres. pers.4 Intención pers. 4 Quinto evento (prueba con referencia a objetos en la situación)	Al enterarse la reina pensó: «En seguida sabremos si es una princesa de verdad» Y sin decírselo a nadie, subió al dormitorio, quitó colchones y sábanas y colocó un guisante sobre la cama. Encima del guisante puso veinte colchones de lana, y luego, otros veinte de plumas.
		cuando la reina lo supo (1) pronto lo sabremos si es una princesa de verdad (3) subió a la habitación sin decírselo a nadie puso veinte almohadas y veinte más de pluma y en medio puso un guisante (2)

También en este caso, como en el precedente, la inversión entre la intención y la acción consiguiente no altera el sentido de los acontecimientos. Es decir, en las dos últimas inversiones (parejas 4 y 6) lo que cambia es el tiempo del discurso, ya que el orden en el texto (“*el orden del decir*”) no corresponde al orden de ocurrencia (“*el orden de lo dicho*”).

A parte estas pocas excepciones en todos los otros textos los hechos se van enunciando tal como ocurren, sin retrocesos ni anticipaciones, y las pocas inversiones no parecen afectar la estructura de la historia, ni se ven alteradas las conexiones causales entre los episodios.

c) La preservación de los constituyentes

Respecto a la conservación en el discurso narrativo del espacio, de los personajes, de los eventos, de los problemas, de la resolución y del cierre final, examinamos cómo estos se mantienen en los textos de los niños.

La referencia al espacio es conservada en los seis textos resultantes (indicados de aquí en adelante como T+n^o, que indica la pareja) de la siguiente manera:

Tabla 9.4. Espacio en el discurso

Espacio	Texto fuente	Texto resultante
palacio	regresó a su palacio	T1 se ne andò... al suo palazzo T2 aveva incontrato un palazzo T3 va tornar al castell T4 va tornar al palau T5 se fue otra vez a su castillo T6 volvió a su castillo
dentro del palacio	dormitorio con cama	subió al dormitorio... colocó un guisante
		T1 messe 20 materassi e sotto un pisello

		sobre la cama	T2 mette un pisello sul letto T3 --- T4 li havia preparat un pèsol i molt matelassos T5 subió al dormitorio T6 subió a la habitación
museo		el guisante lo llevaron al museo	T1 il pisello è ancora nel museo T2 il pisello rimase sul museo T3 --- T4 --- T5 el guisante se lo llevaron al museo T6 el guisante se lo llevaron al museo

La referencia al palacio/castillo es mantenida en todos los textos, mientras que la al ambiente interno al palacio (el dormitorio con la cama) es implícita en algunos casos (T1, T2, T4) y se realiza a través de la mención a los objetos que están en el dormitorio (la cama, los colchones). También el espacio/museo es mencionado en la mayoría de los textos.

Respecto a los personajes, a su descripción, intención y estado interno la presentación es la siguiente:

Tabla 9.5. Personajes en el discurso

Personaje	Estado	Texto fuente	Texto resultante
el príncipe	intención	que quería... deseaba una princesa de verdad	T1 che si voleva sposare T2 che voleva T3 que buscaba T4 que volía casarse T5 que quería T6 que quería
	estado interno	triste y cabizbajo	T1 tutto triste T2 --- T3 molt trist T4 trist i desconsolat T5 muy triste T6 todo triste
	estado epistémico	convencido que su esposa era una princesa de verdad	T1 si sposò convinto T2 era sicuro T3--- T4--- T5 porque sabía

			T6 ---
el rey	manifestación del estado interno	quedó boquiabierto	T1--- T2--- T3 va quedar bocabadat T4 va quedar boca abierta T5 --- T6 quedó boca abierta
la princesa	auto-presentación (en discurso indirecto)	ella afirmo ser una princesa de verdad	T1 diceva che era T2 --- T3 li va dir que era T4 i era una princesa que deia T5 --- T6---
	descripción	más que una princesa, parecía una fuente. el agua le chorreaba por el pelo y por el vestido y le entraba en los zapatos...	T1 non sembrava una principessa sembrava una fontana T2 ma più di una principessa sembrava una fontana gli entrava l'acqua sui piedi T3 --- T4 i li entrava por les puntas de les sabates i li sortia per els talons T5 --- T6 más que una princesa parecía una fuente le caía agua por el pelo y por la ropa
la reina	intención	pronto sabremos si es una princesa de verdad	T1 adesso vedremo se è una princesa per davvero T2--- T3--- T4--- T5--- T6 pronto lo sabremos si es una princesa de verdad

Todos los personajes aparecen en los textos resultantes; la intención del primer personaje se conserva integralmente, mientras que la del cuarto (la reina) sólo en dos casos (T1 y T6): esto podría deberse a que la intención del príncipe es la que permite la orientación inicial del cuento, mientras que la de la reina es más implícita, tratándose de un pensamiento. El estado interno del príncipe se recupera en cinco textos.

La descripción de los personajes es mantenida mayormente en el caso de la princesa que del rey: la presencia de una comparación (*más que una princesa parecía una fuente*) podría haber favorecido su memorización. Al contrario la atribución de un conocimiento (o

estado epistémico) al personaje/príncipe resulta más dificultosa y se expresa sólo en tres textos.⁷⁰

Respecto a los eventos la presentación es la siguiente:

Tabla 9.6. Eventos en el discurso

Evento		Texto fuente	Texto resultante
evento 1	la salida	montó en su caballo y marchó a correr mundo	T1 --- T2 --- T3 i va sortir a buscar T4 va sortir... i va anar per tot el món T5 se fue por todo el mundo T6 montó en su caballo y se fue
evento 2	el regreso	regresó a su palacio	T1 se ne andò T2 --- T3 va tornar al castell T4 va tornar al palau T5 se fue otra vez a su castillo T6 volviò a su castillo
evento 3	la tormenta	se desató una tormenta	T1 arrivò un temporale T2 --- T3 va sortir una tempesta T4 va caure una tempesta T5 --- T6 hubo una tempestad
	descripción	de lo más espantoso con unos truenos y unos relámpagos que asustaban...	T1 --- T2 --- T3 --- T4 una tempesta de llums i trons que feia por T5--- T6---
evento 4	la llamada	alguien llamó a la puerta	T1 arrivò una principessa T2 la principessa aveva incontrato un palazzo T3 van trucar a la porta T4 van trucar a la porta

⁷⁰ Varios estudios (Choi, 1995; Ozturk & Papafragou, 2007) confirman este dato: la adquisición de los elementos semánticos gramaticales de la evidencialidad parecerían ser problemáticos en niños de esta edad. Esta dificultad podría estar relacionada con la adquisición tardía de un léxico concerniente conceptos abstractos que remiten a la fuente de la información y a la actitud epistémica del hablante (Gopnik & Meltzoff, 1997; Smiley & Huttenlocher, 1995; Snedeker & Gleitman, 2004).

			T5 --- T6 alguien tocó a la puerta
evento 5	la prueba con referencia a objetos	colocó un guisante y puso veinte colchones... y otros veinte	T1 messe 20 materassi e sotto un pisello ... altre 20 lenzuola T2 mette un pisello...preparò venti materassi e altri venti T3 --- T4 li havia preparat un pèsol i molts matalassos T5 puso un guisante... y 20 colchones ... y otros 20 T6 puso veinte almohadas.. y veinte más y... un guisante
evento 6	respuesta a la prueba y superación	no he podido pegar ojo en toda la noche...una cosa dura se me clavaba en la piel	T1 sotto le lenzuola c'era una cosa dura T2 le ficcava un pisello sulla pelle T3 --- T4 li va dir si había dormit bé T5 le dijo cómo había dormido T6 no pudo cerrar los ojos

También los eventos se conservan en la mayoría de los casos (entre seis y cuatro recuperaciones cada evento). Por lo contrario la descripción del evento (evento 3: la tormenta) es recuperada sólo en un texto: esto es en línea con los resultados de otro estudio previo (Tolchinsky y Sandbank, 1990), que ha interpretado dicha dificultad como una falta de práctica social de la descripción.

Los problemas, la resolución y el cierre final se ven así reflejadas en los textos:

Tabla 9.7. Problemas, resolución y cierre final en el discurso

Probl./resoluc.	Texto fuente	Textos resultantes
Dificultad en realizar la intención	Pero todas las que conoció algún defecto les encontró... ¡qué difícil era de saber si eran princesas de verdad!	T1 --- T2 pero tutte che incontrava avevano un effetto T3 pero totes les princeses tenien algún defecte T4 i totes les que trovava tenien algún defecte T5 pero les habían encontrado algún defecto

		T6 pero era difícil de saber si eran de verdad
La prueba	La princesa pasó la noche en esa cama tan alta. Al día siguiente, la reina le preguntó si había dormido bien. «Oh, muy, muy mal! -respondió la princesa-	T1 la Regina le chiese come aveva dormito oh molto male T2 la principessa si alzò e li disse alla Regina ho dormito male T3 --- T4 la reina li va dir si havia dormit bé i després li va dir la princesa T5 la reina le dijo cómo había dormido he dormido malísimo T6 no pudo cerrar los ojos en toda la noche
Evidencia de la superación de la prueba	De esta manera comprobaron que tenía que ser realmente una princesa de verdad... Y todo el mundo sabe que una piel tan delicada sólo puede tenerla una princesa de verdad.	T2 --- T3 --- T4 --- T5 todos saben que T6 ahora ya sabían que
Resolución	y el príncipe se casó	T1 e il príncipe si sposò T2 e allora il príncipe si sposò T3 --- T4 el príncip se havia casat T5 y el príncipe se casó T6 el príncipe se casó
Cierre final	y aquí termina este cuento ¡que es un cuento de verdad!	T1 ed ecco una storia per davvero T2 --- T3 --- T4 i vet aquí esta historia de bo de bo T5 y este cuento se acabó T6 y aquí está un cuento de verdad

Las situaciones/problemas, la resolución y el cierre final son conservadas en la mayoría de los textos. En cambio, como ya hemos mencionado antes, la evidencia de la superación de la prueba es mantenida sólo en dos casos.

III. TEXTO FUENTE vs. TEXTOS RESULTANTES: EL MANTENIMIENTO DE LA COHERENCIA SEMÁNTICA Y DE LA COHESIÓN

Para explorar cómo se mantiene la coherencia semántica y la cohesión trataremos de mostrar cómo se organizan sintácticamente los textos de los niños. Para tal fin hemos adoptado los criterios y la metodología de transcripción de los textos propuesta por el equipo del Group Aixois de Recherche en Syntaxe (equipo GARS, Blanche-Benveniste y Jeanjean, 1980, Blanche-Benveniste et al, 1984), ya descrita en el capítulo 5.

Para nuestro objetivo, en este análisis examinamos el uso de:

1. conectores temporales, frases formularias en los asociados y conectores de otros tipo en el interior del texto;
2. tiempos y modos en la construcción verbal y, en los regidos, su realización en el discurso referido;
3. menciones a los personajes y objetos y sus relaciones referenciales a lo largo del texto.

El análisis de los puntos 1 y 2 remite mayormente al mantenimiento de la coherencia semántica, mientras que el examen del punto 3 explora el uso de los recursos lingüísticos de cohesión.

a) Los conectores y las frases formularias

En los textos de los niños los conectores aparecen en partes diferentes del texto. La tabla 9.8 resume los tipos de conectores encontrados y su posición en los textos. En la posición señalamos si se trata de un elemento asociado o regido y dónde aparece en el texto: en la presentación (indicado como P), en el resto del texto (indicado como R), y dentro de este último, en un regido con discurso directo (indicado como DD).

Tabla 9.8. Posiciones de los conectores en el texto de las parejas

Tipo	conector	posición		Textos
temporal	un giorno, un día	asociado	P	T1, T4
	e, i, y	asociado	P R	T1, T2, T3, T4, T5,
	e in un tratto	asociado	R	T6
	adesso, ahora	regido	DD	T1
	e all'indomani, al día	asociado	R	T1, T6
	següent, el día siguiente			T1, T4, T5
	dopo un po' di tempo, i	asociado	R	
	després			T2, T4
	quando, cuando, cuan	asociado;	R	
	e allora	regido	R	T2, T3, T6
una tarda	asociado	P	T2	
i en aquell moment	asociado	R	T3	
pronto	asociado	DD	T3	
		regido	T6	
adversativo	ma	regido	R	T1, T2
	ma che in tutti i modi	asociado	R	T1
	però	asoc; reg.	P R	T2, T3, T5, T6
causal	perché, ché (perché)	regido	P R	T2, T5
hipotético	si	regido	DD	T2, T4, T5, T6
			R	
espacial	sopra	asociado	R	T1

Las conexiones observadas son principalmente temporales y, en menor medida, adversativas, hipotéticas, causales y espaciales. Entre los conectores con valor temporal la mayoría se presenta como reiteración de la misma posición paradigmática (como elemento asociado) y nos proporciona un cuadro de la organización del discurso en los textos.

Notamos en todos los textos la presencia de la fórmula presentativa inicial en su forma canónica (*c'era una volta*, *había una vez*, *hi había una vegada*). Las ocurrencias indeterminadas (*un giorno* un día *una tarda*) se presentan preferiblemente al principio del texto, mientras que las determinadas (*i en aquell moment*, *el día siguiente*, *dopo un po' di tempo*) en su desarrollo. Los conectores que indican un acontecimiento en el presente o en el futuro (*ahora*, *adesso*, *pronto*) aparecen en elementos regidos en discurso referido.

Señalamos también la frecuencia de la conjunción “y” (con sus equivalentes “e”, “i”, respectivamente en italiano y catalán) que interpretamos en la mayoría de los casos como elemento asociado con valor temporal: en nuestro corpus “y” relaciona al verbo, que nombra los acontecimientos e indica la sucesión de los eventos. El uso de otro elemento temporal no elimina necesariamente la conjunción: así encontramos enunciados del tipo *e in un tratto*, *i després*, *e all'indomani*.

Los conectores adversativos (*ma*, *pero*, *ma che in tutti i modi*) señalan la intención de anticipar el problema central del cuento o las dudas respecto a la identidad del personaje.

Finalmente en los textos se expresan explícitamente la causalidad y las situaciones hipotéticas siempre en elementos regidos, y sólo en un caso aparece un conector espacial en posición de asociado.

b) Tiempos y modos verbales

La elección de los verbos no puede ser evaluada por si misma sin considerar la totalidad del texto, ya que su utilización comporta hacer numerosas elecciones y aplicar normas de escritura precisas (qué tiempos usar, qué persona, etc.). Una de las principales dificultad para los escritores debutantes puede estar relacionada con la necesidad de mantener un sistema coherente a lo largo de todo el texto.

En el análisis del uso de los verbos consideramos si están colocados en la parte del texto-evento, en el cual se relatan los eventos y acontecimientos que ocurren en el tiempo, o del texto discurso, en el cual se citan las palabras de los personajes.

En los textos resultantes, en la parte del texto-evento, hemos observado principalmente el uso del modo indicativo, en dos casos el uso del modo subjuntivo, en formas conjugadas y uso del gerundio y del infinitivo en formas finitas. En el indicativo los tiempos son principalmente el indefinido para los eventos (*passato remoto* en italiano, *pretèrit perifràstic* en catalán) y para la introducción y las descripciones el imperfecto (*imperfet* en catalán, *imperfetto* en italiano).

Sin embargo, es sobre todo en el uso del tiempo de los eventos y de los acontecimientos que los niños manifiestan alguna dificultad, como se muestra en la tabla 9.9 que detalla las desviaciones encontradas en el total de los textos.

Tabla 9.9. Desviaciones en el uso del los tiempos verbales en el texto-evento

Nº texto	tiempo no convencional	uso en el texto	Texto
T2	pluscuamperfecto presente indefinido/presente	acción acción situación final	la principessa aveva trovato un castello che era del principe dopo un po' di tempo la principessa mette un pisello sul letto e il pisello rimase sul museo e non si sa se il pisello rimane sul museo .
T4	pluscuamperfecto pluscuamperfecto	acción acontecimiento	i la reina li havia preparat un pèsol i el príncep se havia casat
T5	imperfecto futuro perfecto	acción situación final	le hacían entrar y el guisante lo llevaron al museo y tendría que estar todavía ahí si nadie

			se lo habrá llevado
--	--	--	----------------------------

Se observa que en el texto 2 la lista de los indefinidos es interrumpida por el presente, como si el escritor participara directamente a la acción. La dificultad se manifiesta también con los tiempos con valor aspectual perfectivo (terminado) o imperfectivo (de duración), como sucede en el texto 5 que usa para la acción terminada el imperfecto. El uso del pluscuamperfecto (*trapassato prossimo* en italiano, *pluscuamperfet* en catalán), dos veces en el texto 4 y una en el texto 2, revela una dificultad en marcar las relaciones temporales de antecedente y consecuente entre los eventos.

El uso no convencional de los tiempos verbales en la situación final es diferente en el texto 2 y en el texto 5. En el primero se trata de una repetición lexical (e *il pisello rimase sul museo/il pisello rimane sul museo*) que, aunque en una visión normativa dificulte la lectura, da cuenta de la intención del escritor de poner énfasis en la permanencia del objeto (el guisante) en el lugar (el museo). En el segundo la proyección excesiva hacia el futuro puede ser justificada por la dificultad de “gestionar” el único condicional (*tendría*) que aparece en los textos.

A pesar de que en el cuento que hemos propuesto hay un uso limitado del discurso referido (en dos ocasiones en discurso directo y en dos en indirecto), este es mantenido en los textos resultantes (entre una y cuatro veces en cada texto) con una preeminencia del discurso indirecto sobre el directo. En la escritura del texto-discurso se han encontrado siempre verbos en indicativo; los tiempos usados han sido el imperfecto y pluscuamperfecto, sobre todo para el discurso indirecto, el futuro, el presente y para el discurso directo el pretérito perfecto compuesto (*passato prossimo* en italiano, *pasat perfet compost* en catalán). Solo en el texto 2 las dos formas, indirecta y directa, se presentan conjuntamente en el mismo enunciado:

*quando la principessa si alzò gli disse alla regina ho dormito male
[per]ché gli ficcava un pisello nella pelle
cuando la princesa se levantó dijo a la reina he dormido mal
[por]que se le metía un guisante en la piel)⁷¹*

El cambio de forma se justifica pero con un cambio de escritor y por lo tanto de perspectiva.

⁷¹ Se proporciona la traducción de esta parte, por el uso de algunos términos jergales en italiano (*gli ficcava*)

Finalmente no se han encontrado modalidades interrogativas o negativas, ni en la parte del texto evento ni en la parte del texto- discurso, y la concordancia entre persona y verbo ha sido respetada, con una única excepción.

La intención de los escritores parece ser la de garantizar en primer lugar la concatenación cronológica de los episodios y de los eventos y secundariamente la voz de los personajes, que se manifiesta en los elementos regidos en discurso referido.

c) El mantenimiento del referente

Uno de los mecanismos que dotan de cohesión un texto es el mantenimiento del referente a través de *procedimientos lexicales y gramaticales* o por medio de la *supresión de elementos en el enunciado* (elipsis).

En los cuadros siguientes se detallan los procedimientos lexicales de designación y los procedimientos gramaticales de relación respecto a los personajes y los objetos que hemos encontrado en los textos resultantes.

REFERENCIA A OBJETOS O A ESPACIOS		
un guisante, un pisello, un pèsol	1ª mención	T1, T2, T3, T4, T5, T6
el guisante, il pisello, el pèsol	título y menciones sucesivas	T1, T2, T3, T4, T5, T6
una cosa dura	sucesiva mención	T1
lo	anáfora	T6
che	anáfora (espacial)	T1
ci (ahí, arriba del guisante)		T1
el palacio, il palazzo, el palau	1ª mención	T1, T2, T3, T4, T6
la casa	sucesiva mención	T2
el castillo	1ª mención	T5
che	anáfora	T2
en aquel llit	repetición	T4
ahí (al museo)	anáfora (espacial)	T5

Observamos que los niños diferencian entre la primera mención y las menciones sucesivas. La primera mención a un personaje aparece normalmente al inicio del texto, pero se puede encontrar también en su desarrollo: para que esto suceda es suficiente que el protagonista encuentre otro personaje o descubra un nuevo objeto. En nuestro caso, hasta que la princesa no se presenta en la escena, se designa siempre con un indefinido.

Al contrario, el uso de un determinante definido proporciona el efecto de algo que ya es familiar. Lo mismo puede suceder cuando los personajes, aunque sean designados por primera vez, son emblemáticos de una cierta situación narrativa: es el caso del rey y de la

reina, que son esperables en un cuento de príncipes y princesas y que aparecen en primera mención en todos los textos acompañados por un determinante definido.

Los procedimientos lexicales encontrados comprenden:

- extensiones del grupo nominal (*princesa, princesa de verdad*) o agregación de un demostrativo (*aquella princesa*);
- uso de sinónimos o casi sinónimos. Por ejemplo para la princesa, *una noia* (una chica) o para el palacio *castillo* o *casa*
- proformas léxicas + calificación (para el guisante: *una cosa dura*);
- repeticiones adyacentes de términos o de construcciones. Por ejemplo:

e allora il principe era sicuro che era una principessa per davvero
e allora il principe si sposò con la principessa per davvero (T2)

o

la princesa es va quedar aquella nit a dormir en aquell llit tan alt
la reina al día següent li va dir si havia dormit bé en aquell llit tan alt (T4)

- sustituciones por proformas verbales:

e il principe si sposò
convinto che lo faceva con una principessa per davvero (T1)

En los procedimientos gramaticales se ha evidenciado el uso de:

- pronombres personales (*ella*, la princesa)
- pronombres indefinidos (*alguien*, la princesa)
- relativos (*que, che*, en relación a todos los personajes y una vez a un espacio)
- posesivos (*su* caballo, *su* castillo, del príncipe)
- pronombres con función dativa: *mi* (a *mi*) *faceva*; *le* (a *ella*) *chiese*; *li* (a él) *va dir*, sobretodo en proximidad o adentro del discurso referido;
- deixis espacial: *ahí* (en el museo).

En la casi totalidad, las relaciones son de tipo anafórico, con un solo caso de relación catafórica (*alguien*, antes de la entrada en escena de la princesa).

Hemos observado también casos de elipsis, totalmente frecuentes en la lengua. Por ejemplo:

- del sujeto

un día el príncep va sortir del seu palau
i Ø va montar el seu caball

i Ø va anar per tot el mon (T4)

- de una parte del GN:

*todos saben que una piel tan delicada sólo la puede tener una princesa de verdad
y el príncipe se casó con ella porque sabía que era Ø de verdad*
(T5)

- de construcciones verbales:

*i la reina li havia preparat un pèsol
i Ø Ø molts matalassos de llana i plomes (T4)*

El uso de la gran mayoría de estos procedimientos es convencional e indica una cierta maestría de los niños en mantener la cohesión del texto: por ejemplo el empleo de sinónimos en la designación de los personajes, el uso de los determinantes en las primera y sucesivas menciones, el uso de relativos, posesivos y pronombres con valor dativo, las elipsis. Las repeticiones al contrario, aunque puedan dificultar la lectura, testimonian el intento de los niños de producir un texto comprensible, que no se preste a equivocaciones.

IV. TEXTOS RESULTANTES: LA ORGANIZACIÓN GRÁFICA

Desde los primeros años de la escuela primaria los niños descubren que lo escrito produce sentido, no solamente porque emplea palabras, sino también por otras características que están vinculadas con la organización del espacio en la página y su presentación (Blanche-Benveniste, 2008; Teberosky, 2012): la página es la unidad-base a considerar, ya que constituye el soporte material para la escritura y es a todos los efectos un espacio gráfico, donde los niños realizan varios tipos de segmentaciones.

A soporte de lo que afirmamos, hemos visto en el capítulo 6 como frecuentemente los alumnos que han participado a nuestro estudio se preocupen de la presentación gráfica del texto: en particular en sus discusiones han evidenciado cuestiones relativas a la disposición en la página de las líneas gráficas, a la separación de las palabras y al uso de las marcas de puntuación.

En esta parte del análisis indagaremos cómo dichas cuestiones se reflejan en la realización gráfica del texto.

La línea gráfica

El problema del límite de la línea gráfica puede surgir a menudo por una dificultad por parte de los niños de prever el espacio que queda a disposición para escribir: el límite físico de la línea se presenta inesperado, obligándolos a decidir cómo separar la palabra. No es un

caso que en las interacciones se subraye casi con estupor que “se ha terminado la línea”. Es el ejemplo que proponemos en la figura abajo.

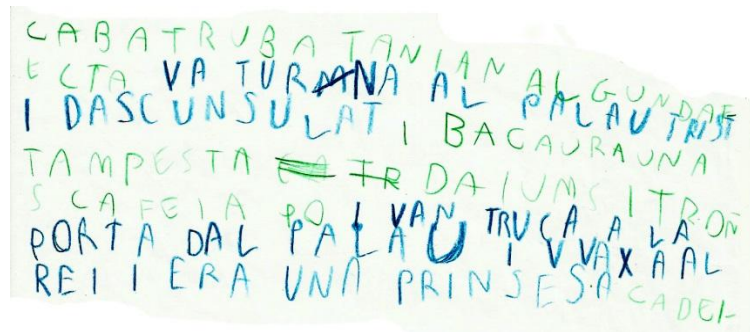


Figura 9.2. Línea gráfica en el texto 4

Al contrario, en otros casos, la necesidad de no separar las palabras en dos líneas sucesivas, obliga los niños a dejar espacios blancos al final de la línea.

La separación entre las palabras

Numerosos estudio empíricos ha demostrado que los niños pre-alfabetizados no logran hacer corresponder término a término la palabra gráfica y la palabra oral (Ferreiro, 2000; 2002; Veldhius y Kurvers, 2012). Desde la *scriptio continua* de los primeros textos los niños empiezan a efectuar segmentaciones que no siempre son convencionales y presentan casos de hipo e hipersegmentaciones, las primeras mucho más frecuentes que las segundas (Bigas, 2006; Ferreiro y Pontecorvo, 1996).

En la práctica escolar los maestros insisten sobre la correcta segmentación, a menudo no teniendo en cuenta que se trata de un proceso evolutivo, que tiene sus propias reglas de desarrollo. Este requerimiento se demuestra evidente en el escrito que presentamos, donde las niñas se preocupan de evidenciar la separación de las palabras con el uso de un guión entre ellas.

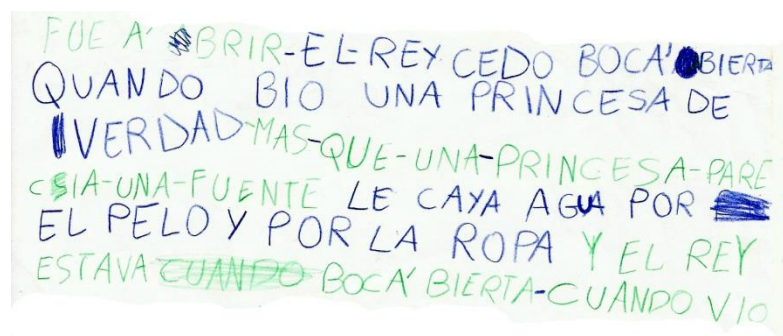


Figura 9.3. Segmentación en palabras gráficas en el texto 6

En los textos las hiposegmentaciones son muchos más numerosas (59 en el total de textos) que las hipersegmentaciones (4) y el porcentaje de palabras segmentadas correctamente, en relación a las palabras totales, es alto: entre el 83% (texto 4) y el 99% (texto 1 y texto 6).

Tabla 9.16 Relación total palabras texto y porcentaje segmentaciones correctas

	T1	T2	T3	T4	T5	T6
Nº total palabras	172	168	104	195	163	205
% palabras gráficas correctas	99%	93,5%	98%	83%	95%	99%

El resultado puede ser interpretado como una consecuencia de la relativa estabilización de la palabra gráfica, producido por la alfabetización.

La puntuación

En todos los textos de nuestros escritores aparecen marcas de puntuación con un rango entre 1, (en el texto 2) y 14 (en el texto 1).

En el texto 2 el único punto se presenta al final: tiene más o menos la misma función de la palabra FIN que a veces los niños tienen la necesidad de poner, aunque nos parezca obvio, para marcar el límite del texto.

En el texto 6 aparecen cuatro puntos que segmentan el texto en partes correspondientes a: título, presentación, desarrollo y situación final. El texto (normalizado) es el siguiente:

la princesa y el guisante. ← TÍTULO

había una vez un príncipe que quería una princesa pero que fuese de verdad montó en su caballo y se fue a buscar una princesa de verdad. ← PRESENTACIÓN

había un montón de princesas pero era difícil de saber si eran de verdad y el príncipe volvió a su castillo todo triste hubo una tempestad muy fuerte y alguien tocó a la puerta y el rey fue a abrir el rey quedó boquiabierto cuando vio una princesa de verdad más que una princesa parecía una fuente le caía agua por el pelo y por la ropa y el rey estaba boquiabierto cuando vio que era una princesa que le pedía refugio cuando la reina lo supo subió a la habitación sin decírselo a nadie puso veinte almohadas y veinte más de plumas y en medio puso un guisante pronto lo sabremos si es una princesa de verdad la princesa no pudo cerrar los ojos en toda la noche la reina dijo que ahora ya sabían que era una princesa de verdad el príncipe se casó. ← DESARROLLO

y el guisante lo llevaron al museo y todavía tiene que estar el guisante si ninguno se lo ha comido y aquí está un cuento de verdad. ← SITUACIÓN FINAL

En el texto 5 la disposición de los puntos evidencia la segmentación en párrafos y en unidades enunciativas.

LA PRINCESA Y EL GUIANTE
 AVIA UNA BEC UNA PRINCESA
 QUE QUERIA CASARCE CON UNA
 PRINCESA DE BERDAD.
 EL PRINCIPE SE FUE POR TODO EL
 MUNDO. DE PRINSESAS ABIAN MUCHAS
 PERO LE ABIA ENCONTRADO AL
 GUN DIFECTO.
 EL PRINCIPE SE FUE OTRA BEC A
 SU CASTILLO. MUY TRISTE.
 UNA PRINCESA SE FUE A SU
 CASTILLO PIDIENDO REPARO
 Y EL REI BATO A ABRIR LA PUERTA Y
 BIO QUE ERA UNA PRINCESA DE
 BERDAD.
 LE ACIAN ENTRAR.

Figura 9.4. Segmentación por unidades enunciativas y párrafos en el texto 5

Podemos apreciar, en este caso, que la presentación divide la página en párrafos (enmarcados por puntos y aparte) que corresponden a delimitaciones sugeridas por la situación o el lugar.

la princesa y el guisante

Había una vez un príncipe que quería casarse con una princesa de verdad. ← SITUACIÓN INICIAL

El príncipe se fue por todo el mundo. De princesas habían muchas pero les había encontrado algún defecto. ← FUERA DEL CASTILLO

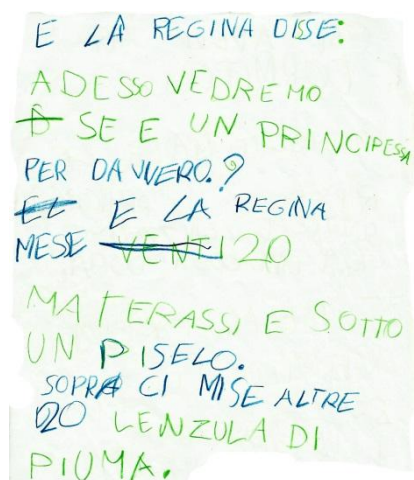
El príncipe se fue otra vez a su castillo. muy triste. una princesa se fue a su castillo pidiendo reparo el rey bajo a abrir la puerta y vio que era una princesa de verdad. ← EN EL CASTILLO

Le hacían entrar. ← ALGO NUEVO VA A PASAR

Las unidades enunciativas tienen longitud variable y están compuestas por un número diferente de palabras.

Los puntos dentro de los párrafos delimitan unidades enunciativas de longitud variable: en particular notamos un cierto efecto estilístico que nos proporciona la unidad más corta, cuando los niños evidencian el estado interno del príncipe, enmarcándolo entre dos puntos (el príncipe se fue otra vez a su castillo. muy triste.)

El texto 1 es el único que usa marcas de puntuación diferentes del punto. Es el único también que establece una delimitación gráfica del discurso directo, con los dos puntos para introducirlo y la doble marcación, de punto y punto de interrogación, para terminarlo.



E LA REGINA DISE:
ADESSO VEDREMO
SE E UN PRINCIPES
PER DA VVERO?
E LA REGINA
MESE ~~VEVEI~~ 20
MA TERASSI E SOTTO
UN PISELO.
SOPRA CI MISE ALTRE
20 LENZULA DI
PIUMA.

Figura 9.5. Puntuación alrededor del discurso directo en el texto 1

A pesar de la no total convencionalidad de las marcas usadas (punto y punto de interrogación para terminar la citación de las palabras de la reina) el discurso directo queda claramente dividido del resto del texto.

9. 2.1. Recapitulación

El análisis efectuado sobre el mantenimiento de la estructura de la historia en los textos resultantes nos muestra que los niños son capaces de recuperar los elementos que la constituyen. La secuencia cronológica de los episodios y eventos es respetada: no hay, en la casi totalidad de los textos, anticipaciones o retrocesos y los hechos se van enunciando tal como ocurren. Sólo en muy pocos casos se observan inversiones de eventos en episodios sucesivos y algunos problemas en establecer los nexos causales entre ellos. El espacio, los personajes, los eventos, las situaciones/problemas, el inicio y el cierre del cuento son conservados en el discurso. Los niños no tienen dificultad para describir los personajes y sus estados internos, pero sí para atribuirle un conocimiento.

Respecto a la organización sintáctica del texto se observa un uso prevalente de conectores temporales entre los enunciados, respecto a otros de tipo causal, hipotético o adversativo. Nuestros escritores hacen un uso diferenciado de los verbos en la parte del texto- evento o del texto-discurso, y en esto son mantenidas las formas directa e indirecta del discurso referido, con una prevalencia de estas últimas. Sin embargo, es sobre todo en el uso del tiempo de los eventos y de los acontecimientos que los niños manifiestan alguna dificultad en conservar la distinción entre el aspecto perfectivo e imperfectivo del verbo.

Al contrario, demuestran una cierta maestría en el mantenimiento de la referencia a los personajes y objetos presentes en el cuento, a través del empleo de recursos lexicales y gramaticales que favorecen la cohesión del texto.

Las disposiciones gráficas son una preocupación evidente para los aprendices: a través de la organización espacial del texto ellos ponen en evidencia unidades lingüísticas que ayudan a dar sentido al texto.

CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Introducción

En consideración de la cuestión central que ha dado origen a nuestra investigación, cómo introducir lo escrito en la alfabetización inicial en un contexto multilingüe, hemos diseñado una tarea que nos permitiera al mismo tiempo de experimentar una práctica didáctica innovadora y observar los conocimientos, los procesos y las reflexiones desarrolladas por los niños acerca de las lenguas y de sus escrituras. Dicha tarea preveía la reescritura en pareja de un cuento conocido de la literatura popular infantil, a partir de la lectura en voz alta del mismo por parte del adulto, en las tres lenguas previstas en el currículo de la escuela. La interacción que se desarrolló en las parejas alrededor del texto a escribir y la producción del mismo fue objeto de los cuatro análisis empíricos que conforman este estudio.

En el primer análisis se trató de mostrar cuáles eran las temáticas o las preguntas de aprendizaje que los niños problematizaban y los propósitos que perseguían cuando se enfrentaban a la escritura de un texto.

En el segundo análisis se observaron las características del discurso desarrollado entre los aprendices, en términos de acciones discursivas y de uso del metalenguaje.

En el tercer análisis, a partir de las discusiones surgidas acerca de la alternancia entre los dos miembros de las parejas en la escritura del texto, se formuló la hipótesis sobre si el cambio de escritor coincidía con un cambio de unidad lingüística en el texto o si solo dependía de la estructura de participación en el trabajo compartido.

En el cuarto análisis se indagó si se mantenía la coherencia y la cohesión en los textos resultantes, examinando los elementos estructurales, discursivos, semánticos sintácticos y gráficos, que se conservaban (o no) en relación al texto fuente.

En los primeros cuatro apartados del capítulo discutiremos los resultados de estos análisis, para volver a mirarlos luego desde una óptica más amplia: esto nos llevará a replantear, en el apartado cinco, algunas temáticas que hemos enfrentado en este informe y que se han hecho más evidentes en consecuencia de los análisis de los datos. En el sexto apartado expondremos las limitaciones de este estudio, propondremos líneas futuras de investigación que podrían abrirse partir de este trabajo y, finalmente, ofreceremos algunas recomendaciones didácticas.

10.1. Discusión sobre los contenidos temáticos y propósitos en el discurso compartido

El análisis de los contenidos temáticos y de los propósitos que emergen en la interacción de las parejas, mientras re-escriben conjuntamente el texto, muestra que los niños han problematizado diferentes cuestiones respecto las lenguas y a sus escrituras. La consideración de tales cuestiones puede constituir lo que Swain (2000) ha denominado la “agenda” de los niños, y nos ayuda a focalizar los aspectos que ellos priorizan o que son mayormente accesibles para ellos en esta fase de la alfabetización y en estas condiciones particulares.

Los resultados muestran que los niños focalizan sus esfuerzos y sus preguntas principalmente sobre aspectos gráficos y en particular sobre aspectos que se refieren al formato gráfico y a la ortografía.

El análisis cualitativo de los propósitos que los niños persiguen cuando se enfrentan a problemas del formato gráfico muestra que ellos se preocupan por organizar el espacio en el texto y por respetar determinadas convenciones escriturales (formato, grafía, forma de las letras), así como por delimitar la unidad palabra y otras unidades textuales (tales como “frase”, título separado del texto, discurso directo), a veces evidenciadas a través el uso de la puntuación.

En relación a las cuestiones de tipo ortográfico, cuestionarse por determinar el uso de las letras según las circunstancias y las lenguas ha constituido una cuestión central en la redacción del texto. En particular, considerando que las ortografías de las lenguas presentes en el contexto tienen a menudo normas diferentes, se ha observado en las interacciones de las parejas unas tendencias aparentemente contrastantes. Por un lado, las discusiones de los niños se han centrado en las características de la ortografía particular de una lengua. Por ejemplo, la cuestión relativa a las duplicaciones de letras aparece sólo en las parejas que escriben su texto en italiano. Por otro lado, los niños parecen esperar una correspondencia directa entre fonema y grafema, como si la ortografía fuera sólo la transcripción de un sistema fonético. Sin embargo, encontraron dificultades cuando los valores fonéticos y sus realizaciones gráficas eran diferentes en las tres lenguas (por ejemplo, en la escritura de CI y CHI en italiano y castellano). Finalmente, la frecuencia de cuestiones sobre ortografía se ha desarrollado mayormente en las parejas que han escrito su texto en catalán, lengua que se considera con una ortografía menos transparente respecto a las otras dos.

En cambio, el escaso énfasis reservado a cuestiones de tipo alfabético encuentra su probable justificación en el hecho que, al final del curso primero de Primaria, los niños ya han alcanzado una buena comprensión del funcionamiento de nuestro sistema de escritura.

Estos datos confirman el resultado de un estudio precedente, efectuado en este mismo contexto (Ottin Pecchio, 2009): en dicho estudio se evidenciaba la centralidad dada a la solución de problemas ortográficos y gráficos, debidos al primer contacto con el texto escrito y a la presencia de más lenguas en el ambiente social y de enseñanza

Además, varias cuestiones respecto a la organización del texto y del discurso han tenido relevancia en los intercambios de las parejas. En esta situación de re-escritura compartida, los aprendices evidenciaron preocupaciones que tienen que ver con las relaciones, posiciones y significados de las palabras en los enunciados y en el texto. Dado el contexto multilingüe de enseñanza, nuestros escritores debutantes han estado sometidos al doble esfuerzo de construir oraciones con sentido y, al mismo tiempo de usar, para expresarse, lenguas que tienen normas de organización a veces similares, a veces diferentes.

El análisis cualitativo de los propósitos acerca de estas temáticas revela que, cuando los niños interactuaban para organizar el discurso de la narración, empezaba a emerger una distinción entre la forma escrita y la forma oral. En el texto es necesaria la organización, el mantenimiento de la coherencia y la justificación de la perspectiva de los personajes. Al mismo tiempo, es necesario que se desarrollen convenciones que prevén el uso de frases formularias, variedad léxica y la recuperación de “*las mismas palabras*” (el *verbatim*) del texto fuente que ha servido de modelo para la re-escritura.

Por lo que se refiere al aspecto lexical, los niños problematizaron cuestiones relativas a la definición de términos o a la búsqueda de sinónimos, y a la comparación o traducción de una lengua a otra. También el aspecto morfosintáctico estuvo presente en las preguntas y discusiones de los niños, que intentaron determinar el uso del verbo y de sus argumentos y establecer las concordancias morfológicas.

Este resultado es coherente con estudios previos que muestran como los niños, si están en contacto con textos, lectores y escritores, pueden atender tanto al contenido, como a la estructura y a la forma del texto (Sepúlveda 2012; Sepúlveda y Teberosky, 2011; Teberosky et al., en preparación). A diferencia de estos estudios, que han analizado el desarrollo longitudinal de las competencias escritas individuales de los niños en programas de intervención didáctica, la situación que se ha propuesto en nuestra investigación ha previsto una tarea de re-escritura compartida. Esto ha permitido la construcción dinámica

del texto a través de la interacción entre dos interlocutores, y ha favorecido el trabajo analítico durante la producción escrita y oral.

El tema de las lenguas particulares parecía más bien un tema transversal en la interacción de las parejas, que han enfrentado en sus discusiones diferentes aspectos en la comparación entre las tres lenguas del contexto: las ortografías, la solución de problemas lexicales y de pronunciación, la auto-evaluación de la propia competencia en una lengua particular o la propia identidad lingüística.

La escritura compartida y el diálogo alrededor de los turnos de escritura ha dirigido nuestra atención hacia la cuestión de la delimitación de las unidades gráficas y textuales y sobre el papel de la estructura participativa en el desarrollo de la tarea misma y en la construcción del texto, temática que ha dado origen al análisis propuesta en el capítulo sobre la escritura compartida.

10.2. Discusión sobre los recursos discursivos

Respecto a los recursos discursivos se han examinados: 1) las acciones discursivas y 2) el uso del metalenguaje en el discurso de las parejas.

10.2.1. Las acciones discursivas

En el análisis cualitativo de las acciones discursivas que los niños ponen en juego mientras interactúan con el propósito de re-escribir conjuntamente el texto, tratamos de mostrar cómo estas puedan ser definidas en relación a situaciones particulares de ocurrencia y al contenido de su interacción. Debido al hecho de que parece difícil y contradictorio examinar dichas acciones como categorías discretas, se consideró el contexto local en el cual acontecen y su colocación en el discurso. Para tal fin se agruparon las acciones observadas en cuatro ejes principales, según si éstas se relacionaban con: 1) la enunciación oral del contenido del cuento, 2) la realización del texto en su contenido y forma, 3) las lenguas en las cuales se escribía o 4) la gestión de la tarea.

Abordar el análisis según estos ejes nos permitió evidenciar algunas características peculiares de cada situación, y tener en cuenta los requerimientos y los logros cognitivos que determinadas acciones discursivas suponen.

1. La relación con “lo que ya se ha dicho” es lo que confiere a las acciones discursivas relativas a la enunciación oral del contenido del cuento una característica dialógica

en doble sentido: la primera se realiza a través de la relación entre el texto fuente y los enunciados propuestos por los niños, la segunda se constituye a través de las posiciones que cada uno de los locutores toma frente a la enunciación del otro.

Respecto a la relación con el texto fuente son observables acciones de recuperación del contenido del cuento, que implican para los niños un esfuerzo de memoria a corto plazo y memoria episódica: la primera es necesaria para recordar lo que se dicta o se propone en el inmediato, la segunda para recuperar los acontecimientos, los personajes, las acciones u objetos del cuento, y en general la estructura temporal de la historia. Se demanda también memoria y atención para recuperar “*las mismas palabras*” del texto fuente: los niños empiezan a diferenciar lo que el texto “*quiere decir*”, su interpretación, y lo que “*dice*”, o la literalidad, (como han mostrado en Lee et al., 2001). En otros estudios, esta “literalidad emergente” ha sido relacionada con intervenciones educativas específicas que se basan sobre tareas de re-escritura y análisis del lenguaje que se escribe (Sepúlveda, 2012)

En lo relativo a las posiciones recíprocas de los interlocutores se observaron numerosas reformulaciones, repeticiones, construcción conjunta de enunciados y evaluaciones sobre lo dicho: estas acciones han sido descritas en otros estudios como medios potentes de adquisición del lenguaje (Martinot, 2006), que posibilitan la “*construcción de un espacio dialógico intersubjetivo*” (Bernicot et al.2006: 49).

2. El cambio fundamental que constituye el contacto con lo escrito requiere otras acciones en el discurso que se desarrolla acerca del texto. Se requiere atención al “*lenguaje que se escribe*”, típico en este caso de los cuentos de narrativa infantil. Los niños denominaron unidades de la lengua, formulando preguntas con uso de recursos autonímicos, definiendo palabras, explicando y argumentado las propias elecciones sobre lo que se estaba escribiendo, comparando y comentado lo que se estaba redactando. Todas estas acciones son relativas a la adquisición de un nuevo vocabulario y de estructuras diferentes de las que acontecen en la conversación ordinaria: interpretamos su ocurrencia como el resultado del contacto con lo escrito, sus normas y convenciones.
3. La presencia de diferentes lenguas en el contexto dio lugar a denominaciones, a traducciones y reparaciones que se refieren al léxico, a la pronunciación o a la ortografía. A través de dichas acciones, los niños compararon sus conocimientos sobre las lenguas específicas y reconocieron a menudo la competencia del otro. Dicho reconocimiento tiene sus raíces en el establecimiento de la intersubjetividad, es

decir, en la habilidad de comprender los procesos mentales y los conocimientos propios y ajenos y es el resultado de la interacción con lo demás (Tomasello, 2003).

El contexto multilingüe parece haber favorecido el análisis y las reflexiones sobre las lenguas en contacto, llevando los niños a tratar de compararlas y al mismo tiempo de diferenciarlas, así como se ha mostrado en numerosos estudios empíricos previos (Castellotti y Moore 2002; Cavalli y Coletta 2002, Moore y Castellotti, 2001; Ottin Pecchio, 2009)

4. La necesidad de colaborar dio lugar a la emergencia de acciones relativas a la distribución de roles y a la definición de las modalidades de realización en la tarea. Su protocolo, en particular el uso de diferentes colores para la contribución de cada participante, parece haber fomentado la interacción misma y la responsabilidad sobre la autoría de cada parte escrita.

10.2.2. El metalenguaje

La dimensión metalingüística y el metalenguaje son transversales a los contenidos del discurso de las parejas, y se presentan a propósito de todos los aspectos evidenciados, e independientemente de las acciones discursivas que se hubieran puesto en acto

Los resultados del análisis cuantitativos sobre el uso del metalenguaje en el discurso de los niños muestra que los recursos autonímicos aparecen con una frecuencia superior respecto a la de los nombres y los verbos metalingüísticos y confirma los resultados de otros estudios empíricos previos (Gomila, 2000): la densidad metalingüística en el discurso de los alumnos, al principio de la alfabetización, está constituida principalmente por este recurso metalingüístico.

Por lo que se refiere a los nombres, el análisis cualitativo hizo emerger que la referencia a categorías morfosintácticas o gramaticales está casi ausente, lo cual parece justificado en el momento de la primera alfabetización, cuando muy posiblemente los alumnos no han recibido (o han recibido muy poco) input en este sentido. Por el contrario, es consistente el uso de nombres de signos de puntuación o gráficos, seguido por nombres metatextuales, por nombres de las lenguas presentes en el contexto y nombres de unidades de la lengua. En nuestra situación, se hizo evidente el uso de términos no especializados o no convencionales, que denominan igualmente partes de la lengua y que testimonian el comienzo de una terminología metalingüística en los aprendices.

Los verbos metalingüísticos usados se refieren sobre todo a la lengua escrita y oral, pero se presentan también verbos metacognitivos y verbos que remiten al significado o a la denominación. Contrariamente a los resultados de otro estudio empírico previo (Domínguez, 2014), los verbos aparecen con frecuencia superior a la de los nombres: posiblemente debido al trabajo en pareja, donde alternativamente un niño tomaba protagonismo y proponía, comentaba, reformulaba, reparaba lo que el otro estaba haciendo, ha dado origen a varias ocasiones para su uso.

Respecto a los recursos autonímicos, los niños concentraron su atención en los signos de nivel inferior a los morfemas, como el valor sonoro de las letras, particularmente en las situaciones de deletreo de palabras, o sobre el nombre de las letras mismas. El dato es coherente con la preocupación y ocupación, predominante al principio de la alfabetización, de extraer las letras que sirven para escribir. Igualmente la autonomía se observa cuando los niños extraen del contexto de uso palabras, enunciado o trozos de ellos o cuando reparan la pronunciación.

Estos resultados muestran que la situación de interacción, que permite “hablar sobre lo escrito y lo dicho”, favorece la reflexión acerca de la lengua. Por otro lado, se confirma la relación recíproca que existe entre el conocimiento metalingüístico y la situación formal de aprendizaje (Olson, 1996; Ferreiro, 2002; Lahire, 1994; Teberosky, 2003). La presencia y uso de tres lenguas y escrituras diferentes debe haber favorecido ulteriormente este proceso.

10.3. Discusión sobre la escritura compartida: unidades del texto y roles en la participación a la tarea

Las frecuentes discusiones acerca de los turnos de escritura entre los miembros de las parejas nos llevó a preguntarnos si los niños usaban algún criterio para alternarse, tal como cambiar de mano al cambiar unidades del texto o si se trataba de una cuestión de división del trabajo comunicativo y, por lo tanto, de una cuestión relativas a los roles de cada uno en la tarea.

10.3.1. Unidades del texto

Los resultados del análisis de los criterios usados por los niños para la alternancia en la escritura confirmaron nuestra hipótesis inicial: en la gran mayoría de las veces el cambio de mano correspondía a cambios en las unidades del texto.

Una cuestión importante es que los niños no habían determinado los criterios *a priori*, sino posteriormente, sea contando las palabras o las líneas o encontrando un criterio para el cambio de mano, que luego podían también discutir: en este sentido la interacción ha sido un soporte importante a la interpretación de los resultados. Por otra parte, dichos criterios eran visibles en el texto, ya que el cambio de escritor correspondía a un cambio de color en la escritura.

En el análisis, la determinación de los criterios se había regido por la identificación en el texto de diferentes unidades, que corresponden a cuatro niveles progresivos de complejidad o abstracción:

1. criterios de tipo gráfico: el cambio se ha efectuado por línea gráfica, palabra, separación título/texto, límite de la página
2. homologación del criterio de tipo gráfico con el criterio sintáctico: cambio por líneas de sentido o disposiciones *per cola et commata*,
3. criterio estructural: cambio al cambiar episodio del cuento
4. criterio enunciativo/prosódico/sintáctico: la “frase”.

Con frecuencia, los niños habían verbalizado explícitamente estos criterios al denominar unidades como la “palabra” (el número de palabras), la “línea”, el “título” (separado del texto) o alguna otra unidad no explícitamente nombrada o bien denominada como “frase”, pero que se no respondía con una estructura gramatical determinada. En otras ocasiones, los niños no habían verbalizado claramente el criterio, y habían llegado intuitivamente al cambio de mano. Observamos que el uso de términos para referirse a las unidades del texto presupone una toma de consciencia lingüística y revela el desarrollo de las conceptualizaciones sobre las mismas.

Algunos de los criterios adoptados por los niños correspondieron a ciertas representaciones infantiles sobre las unidades textuales. Varios estudios empíricos previos habían mostrado que las segmentaciones del texto en escritores debutantes solía tener ciertas características de formato que delimitan unidades (Cappeau y Roubaud 2005; Fabre-Cols, 2000; Ferreiro y Pontecorvo, 1999; Teberosky, 2012). Es decir, al principio de la alfabetización, los niños pueden considerar una unidad gráfica como unidad con valor

lingüístico: por ejemplo, los aprendices usan la “línea” como unidad del texto, como si tuviera en sí misma un significado lingüístico (Kress, 1994). Estos resultados nos indican que las unidades que los niños conceptualizan tienen una base hasta cierto punto de tipo material (separación entre título y texto, palabra gráfica, líneas, límite página, disposición por episodios en el libro): así, es la forma del soporte material que permite crear sentido (Teberosky, 2012).

Por otro lado, el protocolo de la tarea pudo haber favorecido el emerger de otras unidades. Por ejemplo, la consideración de la unidad prosódica/enunciativa puede ser debido a los turnos de habla, al dictado entre los alumnos o a la lectura en voz alta del adulto que usaba la prosodia para facilitar la comprensión. El cambio de mano al cambiar de episodio puede haber estado favorecido por la estructura episódica de la narración, o por la disposición espacial en el libro que ha sido modelo para la tarea y que presentaba un episodio en cada página, acompañado por una ilustración significativa. En la mayoría de los casos, los niños mostraron ser capaces de alternarse en la escritura, utilizando un criterio enunciativo/sintáctico que delimitaba unidades más abstractas para la co-construcción del texto. A veces para delimitar esta unidad, ellos usaban o mencionaban la puntuación, considerada, junto con el formato un indicador de la intención de los niños de producir un texto escrito (Ferreiro, 1996). La elección predominante de este criterio fue favorecida también por las intervenciones de la investigadora que solicitaba a menudo formular una unidad enunciativa más amplia para guiar la escritura.

Finalmente, las características de la tarea, que requiere la alternancia y la cooperación en la escritura, debió también haber favorecido la segmentación del texto en unidades: por lo tanto una tarea de este tipo constituyó no sólo un instrumento valioso para el análisis propuesto, sino también una herramienta pedagógica útil para favorecer la reflexión sobre las unidades textuales.

10.3.2. Los roles de los participantes en la tarea

La participación en la tarea fue en general bastante equilibrada: los niños se alternaron en la enunciación oral y en la escritura, tomando el rol de iniciador y/o de autor del episodio y otras veces de escritor. Igualmente en la participación a los turnos de habla no se registraron diferencias significativas.

Sin embargo, mirando la división del trabajo adentro de cada pareja, observamos que en algunos casos hay una parcial separación de los roles: uno de los dos miembros tiende a asumir el rol de escritor, mientras que el otro propone lo que hay que escribir. Es

interesante notar que esto sucede cuando hay un reconocimiento por parte de quién toma el rol de escritor de la competencia del otro en la lengua elegida para la escritura.

Estos datos son equiparables a los resultados de otros estudios empíricos previos que, en tareas de recuento o re-escritura de historias, subrayan la importancia de la alternancia de roles entre los pares para la construcción conjunta de un texto y el desarrollo de los conocimientos lingüísticos (Cassel, 2004; Jones, 2003; Preece, 1992; Wang y Cassel, 2006; Teberosky, 1988). En este sentido, la colaboración entre pares, donde un miembro de la pareja no es necesariamente más experto que el otro, es en cierta medida comparable con la colaboración entre experto (maestro o compañero más grande) y menos experto (según Daiute y Dalton, 1993). A diferencia de lo que sucede con un adulto que propone, pide explicaciones, repite, ofrece andamiaje en modo explícito y consciente, la colaboración entre pares se manifiesta en modo más implícito. A pesar de que los niños tuvieran un nivel parecido en las conceptualizaciones sobre la lengua, pudieron ofrecer ayuda cada uno al otro, porque su maestría en la escritura podía ser diferente y a veces complementaria. Consideramos que una tarea compartida desarrollada entre iguales, como la que se ha propuesto en este estudio, permite a cada uno de trabajar más allá de su propia habilidad individual y crecer hacia nuevos aprendizajes respecto a las lenguas y sus escrituras.

Respecto al rol de la investigadora se codificaron sus intervenciones, determinando las tipologías de solicitudes ofrecidas a los niños durante la tarea. En particular, ella trató de explicar la tarea, de favorecer la reflexión a través de preguntas, de repuestas de clarificaciones sobre las elecciones que los niños habían efectuado, y de ofrecer andamiaje, repitiendo lo dicho por ellos, leyendo lo que se había escrito, pidiendo explicaciones y solicitando avanzar o recordar el contenido del cuento. Su intención fue siempre evitar la pérdida de coherencia narrativa y completar la enunciación: por ello, muchas veces sugirió a los niños de no quedarse en el conteo de palabras o de líneas y propuso que cada participante completara su enunciado. Acciones de este tipo han favorecido, en parte, que la alternancia en los turnos de escritura fuera guiada principalmente por unidades enunciativas/sintácticas.

10.4. Discusión sobre la construcción del texto

Para describir la construcción del texto de las parejas se exploró si y cómo se realizaba la coherencia y la cohesión en sus textos. Al tal fin se analizó tanto la conservación de la

estructura de la historia, como el mantenimiento de las propiedades lingüísticas (discursivas, semánticas, sintácticas) del texto de referencia en los textos resultantes.

Los resultados muestran que los elementos que caracterizan el discurso narrativo fueron generalmente mantenidos en los textos resultantes: el espacio, los personajes, los eventos, las situaciones/problema fueron conservados en el discurso. Sólo en pocos casos se observó la inversión de algunos eventos, que no alteraba el sentido de lo sucedido. Así también se observaron algunas indecisiones sobre el uso de nexos causales entre los episodios. Los episodios fueron recuperados en la mayoría de los casos, con la excepción de aquellos que referían al tema de la evidencialidad y del consiguiente estado epistémico de un personaje. Algunos estudios concuerdan con relacionar el tema de la evidencialidad con el estado epistémico del hablante (Bermúdez, 2005; Chafe, 1986): en particular los niños de esta edad parecían tener dificultad en adquirir un léxico concerniente conceptos abstractos que remitían a la fuente de la información (Gopnik y Meltzoff, 1997; Snedeker y Gleitman, 2004). En algunos estudios conducidos en contextos multilingües, se ha documentado también que el reconocimiento y denominación de deseos e intenciones precede el reconocimiento y denominación de estados mentales referidos a pensamientos y conocimientos (D'Amico et al., 2008). Nuestros resultados evidenciaron que los niños son capaces de describir los personajes y sus intenciones, pero que tenían dificultad en atribuirles un conocimiento. Este dato resultó coherente con otros estudios empíricos previos que habían analizado el proceso evolutivo de presentación de los personajes (Nicolopoulou, 2008; Nicolopoulou y Richner, 2007). Este proceso va desde la presentación del personaje como actor (descrito en términos de conducta externa y características observables), hacia su presentación como agente (representado con una psicología rudimentaria, capaz de manifestar emociones e intenciones), hasta la presentación como persona (capaz de creencias representacionales complejas).

A diferencia que con los personajes, se observó una parcial dificultad al enfrentarse a la descripción de los eventos, dificultad que podría derivar de la falta de práctica social de esta modalidad de organización discursiva (según la interpretación sugerida por Tolchinsky y Sanbank, 1990). En fin, la recuperación de elementos materiales (el guisante, los colchones) es conservó integralmente en los textos de las situaciones/problema.

Respecto al mantenimiento de la coherencia semántica y de la cohesión se exploró cómo se organizaban sintácticamente los textos: los resultados indicaron que los niños de esta edad eran propensos a buscar una “coherencia local” por encima de una “coherencia global”. Es decir, no hicieron una previsión del texto a priori, y se preocuparon principalmente de concatenar secuencias relativamente pequeñas, a través del desarrollo

temporal de la narración. Esto es evidente en el mayor uso de conectores temporales entre los enunciados, respecto a otros de tipo causal, hipotético o adversativo. La clara inferioridad en el uso de marcadores de tipo adversativo, causal e hipotético parecería indicar una preferencia en los textos para construcciones paratácticas (o de yuxtaposición) y sólo un comienzo de hipotaxis (o subordinación), concordemente con los resultados de otros estudios empíricos previos (Ledesma, 2014; López García, 1999).

Considerando los verbos en el texto-evento y en el texto-discurso, se observó que los niños hicieron un uso diferenciado y bastante convencional de los modos y tiempos verbales en cada uno. Sin embargo, algunas desviaciones aparecieron en el uso de los tiempos de los eventos. Por ejemplo, a veces, los niños usaban el presente en lugar del pasado: en estas situaciones y parecía difícil conservar el “hilo” de los acontecimientos que se sucedían en el “*allí y entonces*” de la narración sin ceder al “*aquí y ahora*” del escritor. Del mismo modo, hubo alguna indecisión sobre el uso de los tiempos verbales en la distinción entre valor aspectual perfectivo e imperfectivo.

Al contrario, los niños no tuvieron dificultad en usar los tiempos convencionales en el discurso referido, tanto directo como indirecto. Contrariamente a lo que sucede con niños en edad pre-escolar, que prefieren usar el discurso directo (Ely y McCabe, 1993; Hickman, 1993; Köder, 2013; Nordqvist, 2001, citados en Teberosky y Jarque, 2015), la exposición al lenguaje letrado y a la literatura pareciera favorecer en los niños de esta edad el uso de las dos formas. Citar las palabras del otro requería saber cambiar de perspectiva, desde la del narrador o hablante hasta la del personaje citado: se trataba de un cambio de plano que presupone tener en consideración el punto de vista del otro (Tomasello, 2003). Y desde la gramática tiene consecuencias sobre las relaciones referenciales necesarias en la cohesión del texto.

Respecto a la cohesión, los niños manifestaron una cierta maestría en el mantenimiento del referente en personajes u objetos. El uso de determinantes indefinidos para la primera mención y del definido para las sucesivas menciones, típico de la narración, el empleo de sinónimos, proformas léxicas, pronombres personales, posesivos, relativos, pronombres dativos, el empleo de elipsis, nos indicó una sensibilidad emergente a la perspectiva del otro, del lector que necesita tener todos los elementos para que la información que se proporciona sea comprensible. La necesidad de que esta sea lo más clara posible, se observa también en el uso de las repeticiones: Ferreiro y colaboradores (1996) habían demostrado como muchas de las repeticiones puedan ser interpretadas como un esfuerzo por parte del escritor debutante de diferenciar lo escrito de lo oral.

Finalmente, a través de las disposiciones gráficas en la página, la materialidad de la línea, las segmentaciones de las palabras, la posición de las marcas de puntuación en “*lugares estratégicos*” (párrafo, delimitaciones enunciativas y de partes estructurales del texto), los niños pusieron en evidencias unidades lingüísticas, que podrían ser interpretadas como un intento de favorecer la organización del texto.

La dimensión muy reducida de la muestra no nos permite hacer generalizaciones sobre el desarrollo de los conocimientos del lenguaje escrito de la narración en el momento evolutivo que hemos considerado, el principio de la alfabetización formal. Sin embargo, los resultados que presentamos completan los precedentes y muestran como dichos conocimientos se han ido construyendo en un vaivén entre oralidad y escritura. Por lo tanto, los resultados son fiables en la medida en la cual están *situados* (en el sentido propuesto por Mondada y Pekarek Doehler, 2000) en esta condición particular de producción de un texto.

10. 5. Algunas reflexiones

Ciertas temáticas que hemos estado enfrentando a lo largo de este informe se hicieron más evidentes a la luz de los resultados que hemos venido presentando, y constituyen la base para algunas reflexiones sobre lo que esta tesis doctoral propone y sostiene. Específicamente:

1. La consideración de la importancia del texto (narrativo) como unidad de análisis y trabajo en la alfabetización inicial.
2. El valor de las actividades alrededor de los textos: la lectura en voz alta, los comentarios sobre lo leído, escuchado y escrito y la reescritura.
3. La situación multilingüe que posibilitó la circulación de las lenguas y la reflexión sobre ellas.
4. La interacción entre pares que permitió que los aprendices asumiesen diferentes posiciones enunciativas.
5. La distribución de los roles entre los participantes que favoreció la comprensión de las producciones (orales y escritas).
6. La posibilidad de volver *observable* materialmente el cambio de mano en la escritura que contribuyó a que esto fuera objeto de discusión.
7. Las unidades lingüísticas que se evidenciaron a partir de dicha alternancia en la escritura.

8. La importancia de los instrumentos (en el sentido de Vygotsky) para mediar los procesos de adquisición lingüística.

En los próximos breves apartados organizamos la discusión alrededor de estas temáticas, proponiendo un contraste con algunas cuestiones teóricas y resultados empíricos de otros estudios. En el apartado que sigue consideramos los puntos 1 y 2; en el segundo los puntos 3, 4 y 5, en el tercero los puntos 6, 7 y 8.

10.5.1. El texto y las actividades alrededor de ello

Como hemos ampliamente documentado en la exposición del marco teórico, la investigación reciente ha mostrado que, ya a partir de la alfabetización inicial, es posible desarrollar alrededor del texto una gran variedad de actividades que favorecen la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos (Ferreiro et al., 1996; Sepúlveda y Teberosky, 20011; Teberosky y Sepúlveda, 2009; Tolchinsky, 1990; 1993). Algunos de estos estudios, de forma semejante al nuestro, se basan sobre propuestas innovadoras de intervención pedagógica en el aula, que prevén organizar la enseñanza principalmente alrededor de tres actividades: la lectura en voz alta de textos auténticos -generalmente de literatura infantil-, la re-escritura a partir del texto leído, el discurso sobre lo leído y lo escrito.

En nuestra opinión esta aproximación proporciona, entre otras, fundamentalmente dos ventajas. La primera se refiere al foco sobre los aprendizajes infantiles, no solamente en el inmediato, sino también a largo plazo, como se ha documentado en algunos estudios longitudinales (Ledesma, 2014; Sepúlveda, 2012). La segunda es que ofrece la oportunidad de observar los niños en un contexto natural: esta aproximación constituye un paradigma ecológicamente válido y, al mismo tiempo, nos permite de adoptar la perspectiva de los hablantes y escritores (perspectiva émica). Considerar su punto de vista, sus preguntas, sus dudas, las soluciones, convencionales o no que ellos encuentran es una prioridad para la organización de la enseñanza. En este sentido, pensamos que el estudio que hemos presentado responda a los requisitos que acabamos de comentar.

10.5.2. Lo que la interacción posibilita en la re-escritura compartida en un contexto multilingüe

La condición de re-escritura compartida propuesta en nuestro estudio implica que la interacción suceda a través de la oralidad y se realice en la escritura. Esto tiene consecuencias importantes para el aprendizaje lingüístico de los alumnos

Por un lado, el hecho mismo de estar en parejas para atender una tarea, obliga a la interacción. En esta interacción, los aprendices trabajan juntos para resolver diferentes problemas lingüísticos (la situación de “diálogo colaborativo”, según Swain, 2000). En la perspectiva socio-cultural del aprendizaje, el lenguaje es considerado tanto un instrumento cognitivo que permite la construcción del significado, como un instrumento social que permite la comunicación con lo demás. Es decir, lo que se dice y se escribe puede entenderse simultáneamente como proceso y como producto (“*saying*” y “*what was said*”, según Wells, 2000 citado en Swain et al., 2002: 172). En los intercambios que hemos observado, los niños estaban participando a un acto cognitivo de construcción del significado y a su verbalización. Una vez que la verbalización (o la escritura) había sucedido, “lo que se había dicho (o se había escrito)” se volvía un objeto sobre el cual hablar y reflexionar y como objeto podía ser explorado ulteriormente por los participantes. En esta situación, el diálogo colaborativo que ha emergido durante el proceso de escritura parece haber mediado el aprendizaje lingüístico.

Hay que considerar también que la tarea de reescritura compartida ha sido diseñada para favorecer y fomentar al máximo la interacción: no se han invitado solamente los niños a colaborar, sino que se han atribuido colores para la escritura de cada uno. Este protocolo ha permitido que los roles (uno escribe, el otro observa, dicta, corrige, evalúa) se hicieran visibles en las contribuciones de cada uno a la escritura y a la enunciación. Una situación de este tipo ha favorecido intercambios más densos. En este sentido, pensamos que la naturaleza de la tarea ha contribuido a incrementar la interacción y por lo tanto la reflexión. Del mismo modo, ha dado la posibilidad a los niños de alternarse en las `posiciones enunciativas y de experimentar diferentes roles y nos ha permitido observar cómo los ellos iban construyendo sus producciones.

Por otro lado, hemos argumentado que la escritura es un artefacto idóneo para analizar el lenguaje. La situación de primer contacto formal con lo escrito permite pasar del “*saber hacer con el lenguaje*” al “*pensar sobre el lenguaje*” (en palabras de Ferreiro, 2002, p.167). La escritura hace posible que el lenguaje y sus unidades se vuelvan objetos

referencialmente opacos, sobre los cuales se pueden efectuar nuevas análisis. La re-escritura compartida ha permitido que estas se realizaran.

Reflexión y análisis se han producido también por la presencia de más lenguas en el contexto: la comparación sobre varios aspectos de las lenguas usadas, los intentos de generalización o de diferenciación, las expectativas de regularización o de analogía entre ellas, han sido ocasión para un trabajo intenso de los niños sobre la lengua y los idiomas.

Las tres condiciones que han caracterizado nuestro estudio –tarea interactiva, escritura y contexto multilingüe- no suelen ser exploradas conjuntamente: pensamos que esta tesis doctoral aporte en este sentido elementos novedosos que, de todos modos, necesitan ser ulteriormente indagados.

10.5.3. Unidades lingüísticas e instrumentos para la adquisición

Uno de los resultados de nuestro estudio indica que, a través de la alternancia de autores y de colores en la escritura, se han vuelto *observables* las contribuciones de cada uno en la tarea: si por un lado esto ha facilitado nuestro análisis, poniendo en evidencia determinadas unidades textuales que regían el cambio de mano, por el otro ha permitido que el cambio y las unidades quedaran visibles, materialmente registradas, también para los niños. Generalmente la capacidad de aislar unidades de la lengua (tales como letras, palabras, oraciones etc.) ha sido puesta en relación con el surgir de la conciencia metalingüística y con la alfabetización (Olson, 1994; 1996; Homer, 2000). Sin embargo, sólo últimamente en el campo de la Lingüística Aplicada se ha empezado a focalizar la atención sobre el uso *offline* y *online* del lenguaje (Veldhuis y Kurvers, 2012). El primero estaría relacionado con el conocimiento explícito y consciente del lenguaje o meta-conocimiento, el segundo con un conocimiento implícito, más relacionado al proceso. Veldhuis y Kurvers (2012) proponen que exista un continuum entre las dos modalidades y no una oposición neta. Nuestros resultados parecen indicar que cuando los niños evidencian unidades lingüísticas y textuales están efectuando un análisis del proceso de segmentación de lo escrito, en sus relaciones con lo oral, más cercano a la modalidad *online*. Es decir, el análisis sucede durante el proceso (uso *online*) y puede generar unos *observables* que suponen un cierto nivel de conceptualización por parte de los aprendices (uso *offline*). La evidencia de dichas unidades ha permitido “*poner el lenguaje en primer plano*” (Sepúlveda y Teberosky, 2011), dirigiendo, en este caso, la atención de los aprendices sobre las segmentaciones del texto.

Al mismo modo el lenguaje se ha puesto en primer plano a través de una gran variedad de actividades y acciones: comentar palabras o textos, definir, escribir, evaluar,

explicar, formular, interpretar, leer, preguntar, re-escribir, reformular, re-leer, reparar, repetir, responder, reproducir literalmente, entre otras. Tales actividades han consentido a los aprendices recuperar el contenido y la forma del cuento, mantener la coherencia semántica y la cohesión en el texto que han escrito conjuntamente, comparar las diversas lenguas y sus escrituras, experimentar diferentes roles y posiciones enunciativas. Igualmente que para las unidades textuales, esto ha sucedido durante el proceso y ha dado lugar a una reflexión y a una posible adquisición lingüística.

Dicha posible adquisición ha sido mediada por un uso nuevo de los instrumentos que hemos puesto a disposición de los aprendices. En acuerdo con la perspectiva socio-cultural del aprendizaje, entendemos los instrumentos sea como artefactos materiales (por ejemplo, los libros de literatura infantil) sea como patrones de uso (cómo los maestros y los aprendices usan estos instrumentos). A través de la lectura en voz alta, la situación de interacción entre pares, el diálogo colaborativo en torno a lo leído y escrito, la (re)escritura compartida hemos propuesto un uso distinto de los materiales. La cuestión general que ha dado origen a nuestra investigación – cómo introducir lo escrito en la alfabetización inicial en un contexto multilingüe- encuentra aquí una sugerencia fuerte para la enseñanza: es necesario cambiar los materiales, dar nuevos instrumentos y dirigir su uso en manera nueva, con el fin de favorecer los aprendizajes.

Los resultados de este trabajo han mostrado cómo a través de la interacción se construyen y re-construyen los conocimientos sobre las lenguas y sus escrituras, y han puesto de manifiesto la creatividad tanto de la situación de interacción, como de las soluciones que encuentran los niños. Pensamos que en ello reside la principal aportación de nuestro estudio.

10.6. Limitaciones, líneas futuras de investigación y recomendaciones didácticas

Así como hemos evidenciado algunas aportaciones de esta tesis, es necesario considerar también las limitaciones o dificultades que hemos encontrado en su desarrollo y las líneas de investigación que podrían abrirse a partir de sus resultados.

Una primera limitación puede ser constituida por la dimensión muy reducida de la muestra. Considerando que nuestro estudio ha adoptado un enfoque principalmente cualitativo, la generalización sobre los conocimientos infantiles del lenguaje escrito, según el género narrativo, no puede efectuarse: futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, para contrastar los resultados que hemos presentado. Al mismo modo, en situaciones parecidas a la que hemos analizado (situación interactiva en torno a lo escrito

en la alfabetización inicial) sería interesante proponer una tarea de re-escritura por parte de cada pareja en cada lengua del contexto, símilmente a como ya hemos explorado en un estudio previo, conducido pero a nivel individual (Ottin Pecchio, 2009).

Otra dificultad la hemos encontrado en la implementación de la tarea. Nuestro estudio ha adoptado una perspectiva metodológica que intenta conyugar la investigación con la práctica educativa. Es decir, la investigación trata de aportar nueva comprensión de determinados fenómenos educativos y de realizar unas propuestas para la mejoría de las prácticas. Entre otras condiciones, este enfoque prevé una colaboración estrecha entre investigadores y maestros o educadores, para que la intervención (la implementación de una tarea, un programa, una estrategia, unos materiales) sea evaluada en la práctica y pueda generar nuevas teorías. En el contexto examinado, dicha colaboración ha sido limitada por la resistencia por parte de algunos maestros en compartir nuestra visión sobre la enseñanza/aprendizaje de lo escrito. La dificultad de considerar el texto como unidad de producción y análisis en la alfabetización inicial es notoria para quien se ocupa de educación y didáctica. A pesar de las aportaciones del constructivismo sobre el tema, en muchas situaciones los maestros parecen poco propensos a trabajar en este sentido. La perspectiva aditiva que concibe natural en la enseñanza una progresión que va desde las unidades mínimas (fonema, palabra) hacia unidades mayores (la oración, el texto), sigue siendo en muchas aulas la condición más común. Por estos motivos, se ha tenido que ajustar la intervención programada a la tarea que ha sido objeto de nuestro análisis, con una limitación evidente respecto a la generación de nuevas teorías. Sin embargo, los resultados de nuestro estudio han mostrado cómo los conocimientos se han ido construyendo a través de la oralidad y de la escritura: por ello nos parece importante considerarlas ambas en otros esfuerzos empíricos.

Finalmente, la discusión sobre los resultados de este estudio nos permite avanzar algunas recomendaciones didácticas o aplicaciones para la docencia. En particular subrayamos:

- la importancia de considerar el punto de vista de los aprendices sobre la/s lengua/s, para organizar la enseñanza;
- el valor del trabajo cooperativo entre parejas de pares, para favorecer la adquisición lingüística;
- el interés de proponer tareas de re-escritura de textos auténticos, para que los aprendices se familiaricen con el “lenguaje que se escribe”,

- la conveniencia de implementar programas de intervención en el aula para el asesoramiento de maestros.

Este último punto nos lleva a considerar lo oportuno y eficaz que sería que las Universidades trabajen en estrecha colaboración con los centros escolares, para que la teoría no quede desligada de la práctica, y la práctica pueda beneficiarse de los avances de la investigación en campo educativo.

REFERENCIAS

- Abbot, H.P. (2002). *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Akinci, M.-A., Jisa, H., & Kern, S. (2001). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. En Verhoeven, L. & Strömquist, S. (Eds.). *Narrative development in a multilingual context* (pp. 189–208). Amsterdam: John Benjamins.
- Akhtar, N., & Tomasello, M. (2000). The social nature of words and word learning. En Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L. B., Woodward, A. L., Akhtar, N., ... & Hollich, G. (Eds.). *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition* (pp. 115-135). New York: Oxford University Press.
- Alam, F., & Rosemberg, C. R. (2015). Un análisis del proceso de construcción interaccional en narrativas de ficción entre pares. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(1), 1-16. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/32923>
- Arditty, J. (2003). Acquisition et interaction. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, (49), 19-40.
- Arditty, J. (2004). Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *AILE*, 21, 167-201.
- Arditty, J. & Vasseur, M. T. (1999). Interaction et langue étrangère: présentation. *Langages*, 3-19.
- Arnon, I. & Snider, N. (2010). More than words: Frequency effects for multi-word phrases. *Journal of Memory and Language*, 62, 67–82.
- Auer, P. (1995). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. En Milroy, L., & Muysken, P. (Eds.). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 115-135). Cambridge: Cambridge University Press.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50-57.
- Aukrust, V. (2004). Talk about talk with young children: pragmatic socialization in two communities in Norway and the US. *Journal of Child Language*, 31, 177–201.

- Auroux, S. (1994). L'hypothèse de l'histoire et la sous-détermination grammaticale. *Langages*, 25-40.
- Authier-Revuz, J. (2003). Le fait autonymique: langage, langue, discours. Quelques repères. En Authier-Revuz, J., Doury, M., Reboul-Touré, S. (Eds). *Parler des mots: le fait autonymique en discours* (pp. 67-96). Paris: Presse Sorbonne Nouvelle.
- Bamberg, M., & Marchman, V. (1990). What holds a narrative together? The linguistic encoding of episode boundaries. *Papers in Pragmatics*, 4, 58-121.
- Barac, R., & Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child development*, 83(2), 413-422. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), 469-497.
- Berman, R. A. (2001). Narrative development in multilingual contexts. A cross-linguistic perspective. En Verhoeven, L., & Strömquist, S. (Eds.). (2001). *Narrative development in a multilingual context* (pp. 419-428). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Berman, R., & Slobin, D. I. (Eds.). (1994). *Relating events in narratives*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Bermúdez, F. W. (2005) *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Doctoral dissertation. Stockholm University.
- Bernicot, J., Salazar Orwig, A. & Veneziano, E. (2006). Les reprises: formes, dialogues, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, 42(2), 29-50.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, Vol. IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Biber, D. (2009). A corpus-driven approach to formulaic language in English. *International journal of corpus linguistics*, 14(3), 275-311.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child development*, 70(3), 636-644.
- Bialystok, E. (2001). Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual review of applied linguistics*, 21, 169-181.

- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language learning*, 57, 45-77.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E., Luk, G., & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific studies of reading*, 9(1), 43-61. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0901_4
- Bigas, M. (2006) *La segmentació del text escrit en un grup d'infants de primer curs de primària*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2011/hdl_10803_32153/TMBS2de3.pdf
- Blanche-Benveniste, C. (1982). La escritura del lenguaje dominguero. En Ferreiro, E. & Gómez, M. (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp.247-270). México: Siglo XXI.
- Blanche-Benveniste, C. (1993). Les unités: langue écrite, langue orale. En Pontecorvo, C. & Blanche-Benveniste, C. (Eds.). *Proceedings of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data* (pp. 139-194). Strasbourg: European Science Foundation.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). Questions et répons. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 153-159.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura, irreductible a un «código». En Ferreiro, E. (Ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp.15-30). Barcelona: Gedisa.
- Blanche-Benveniste, C. (2008). Les unités de la langue écrite et de la langue parlée. *Cahiers de l'Université de Perpignan*, 137, 192-217.
- Blanche Benveniste, C.; Borel C., Beulofeu J., Durand J., Giacomini A. & Loufrani (1984). Des grilles pour le français parlé. *G.A.R.S.*, 19, 169.
- Blanche-Benveniste C., & Jeanjean, C. (1980). Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non-francophones d'origine dans les memes classes. *Recherche*, 2. Aix en Provence, Universite de Provence.

- Blanche-Benveniste C. & Jeanjean, C. (1986). *Le français parlé: transcripción et édition*. Paris: Didier- Erudition.
- Blum-Kulka, S. (2005). Modes of meaning making in young children's conversational storytelling. *The sociolinguistics of narrative*, 149-170.
- Blum-Kulka, S; Huck-Taglicht, D. & Avni, H. (2004). The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 307-328.
- Blum-Kulka, S. & Snow, C. (2004). The potential of peer talk. *Discourse studies: Thematic Issue: Peer Talk and Pragmatic Development* 6(3), 291-307.
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 19-48.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2008). Maternal responsiveness to young children at three ages: Longitudinal analysis of a multidimensional, modular, and specific parenting construct. *Developmental Psychology*, 44(3), 867-874.
- Branca-Rosoff, S., & Gomila, C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, 2, 113-126.
- Bridges, K., & Hoff, E. (2014). Older sibling influences on the language environment and language development of toddlers in bilingual homes. *Applied psycholinguistics*, 35(2), 225-241.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.
- Brockmeier, J., & Olson, D. R. (2002). What is a culture of literacy? En Brockmeier, J., Olson, D. R., Wang, M. (Eds.), *Literacy, Narrative and Culture* (pp. 1-14). London and New York: Routledge.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Bruner, J.S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

- Bruner, J.S. (1996). Frames for thinking: Ways for making meaning. En Olson, D. R. & Torrance, N. (Eds.). *Modes of thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 93-105). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Calsamiglia H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Calvet, L. J. (2006). *Toward an ecologie of world languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candelier, M. (1998). L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen Evlang . En Billiez, J. (Ed.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène* (pp.299-308). Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Candelier, M. (Ed.). (2003). *Janua Linguarum—la porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cappeau, P. & Roubaud, M.N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas Pédagogie.
- Carrasco Gutiérrez, Á. (2004). Algunas explicaciones para la simultaneidad en las oraciones subordinadas sustantivas. En García Fernández, L. & Camus Bergareche, B. (Eds.). *El pretérito imperfecto* (pp. 407-480). Madrid: Gredos.
- Cassel, J. (2004) Toward a model of technology and literacy development: Story listening system. *Applied Developmental Psychology*, 25, 75-105.
- Castell, N. (2006). *L'aprenentatge de la lectura inicial: una aproximació als coneixements dels infants i a les estratègies d'ensenyament*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002) *Représentations sociales des langues et enseignement*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cavalli, M. & Coletta, D. (2002). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste*. Aoste: Institut Régional de Recherche Educative.

- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. En Chafe, W. & Nichols, J. (Eds.). *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 261-272). Norwood: Ablex.
- Chartier, A. M., Hérbrard, J. & Clesse, C. (1998) *Lire, écrire, produire des textes* (tome 2). Paris: Hatier.
- Chi, M.T.H. (2009). Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learners Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105.
- Choi, S. (1995). The development of epistemic sentence-ending modal forms and functions in Korean children. En Bybee, J. & Fleischman, S. (Eds.). *Modality in grammar and discourse* (pp. 165-204). Amsterdam: Benjamins.
- Cicurel F. (1985) *Parole sur parole. Le metalangage en classe de langue*. Paris: Cle international.
- Clark, E. V. (1987). The Principle of Contrast: A Constraint on Language Acquisition. En McWhinney, B. (Ed.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clark, E. V. (1993). *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge University Press.
- Clark, E.V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cloran, C. (1999). Contexts for learning. En Christie, F. (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes* (pp.31-65). London: Continuum.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
<http://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Colomer, T. (2002) (Ed.). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación G. Sánchez Reuipérez.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research* 7(2), 103–117.

- Cuenca, M. J. (2008). *Gramàtica del text*. Alzira: Bromera.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En *Schooling and Language Minority Students: a theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf>
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 70-89.
- Cummins, J. (1998). Immersion for the millenium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? En Childs, M.R. & Bostowick, R.M (Eds). *Learning through two languages: Research and practice* (pp. 34-47). Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. Katoh Gakuen, Japan.
- D'Amico, S., Albano, S., Marano, A., & Devescovi, A. (2008). La valutazione della competenza narrativa in bambini prescolari e scolari attraverso un libro illustrato. *Rivista di psicolinguistica applicata*, 7, 69-92.
- Daiute, C. & Dalton, B. (1993). Collaboration Between Children Learning to Write: Can Novices Be Masters? *Cognition and instruction*, 10(4), 281-333.
- De Guerrero, M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Multilingual Matters.
- de Jong, M. T., & Bus, A. G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 145-155.
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori riuniti.
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2012). How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, 2012, 1-15.

- Diessel, H. (2012). Deixis and demonstratives. En. Maienborn, C., von Heusinger, K. & Portner P. (Eds.) *Semantics: An International Handbook of Natural Language Meaning*. (Vol. 1) (pp. 1–25). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Diessel, H. (2013). Construction Grammar and First Language Acquisition. En Trousdale, G. and Hoffmann, T. (Eds.). *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (pp. 347-364). Oxford: Oxford University Press.
- Dixon, L. Q., Zhao, J., Shin, J. Y., Wu, S., Su, J. H., Burgess-Brigham, R. & Snow, C. (2012). What we know about second language acquisition: A synthesis from four perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60.
- Dockrell, J. & Messer, D. (1999). *Children's language and communication difficulties: Understanding, identification and intervention*. London: Cassell
- Doise, W. (1990). The development of individual competencies through social interaction. En: Foot, H. C., Morgan, M. J., & Shute, R. H. (Eds.). *Children helping children* (pp. 43–64). Chichester: Wiley.
- Domínguez, P. T. (2014). *Juegos de lenguaje en la alfabetización inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Donaldson, M. (1987). The origins of inference. En Bruner, J. S. & Haste, H. (Eds.). *Making sense: The child's construction of the world* (pp. 97-107). London: Methuen.
- Doughty, C., & Long, M. H. (2000). Eliciting second language speech data. *Methods of studying language production* (pp.149-177). London: Lawrence Erlbaum.
- Doughty, C., & Long, M. H. (Eds.). (2003). *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Doughty, C., Williams, J. (Eds.). (1998). *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elbers, L. (2000). An Output-as-input Hypothesis in Language Acquisition. En Broeder, P. & Murre, J. (Eds.). *Models of Language Acquisition. Inductive and deductive approaches*. (pp. 245-271). New York: Oxford University Press.
- Elmann, J. (1999). Origin of Language: A conspiracy theory. En MacWinney, B. (Ed.). *The Emergence of Language*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

- Ely, R., Berko Gleason, J., MacGibbon, A. & Zaretsky, E. (2001). Attention to Language: Lessons Learned at the Dinner Table. *Social Development*, 10(3), 355-373.
- Escobar Urmeneta, C. (2004). Interacción oral y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Mosaico*, 8, 23-30.
- Escobar Urmeneta, C. (2012). Interacción entre iguales en el aula de/en lengua extranjera: la sinuosa senda que conduce del inglés al inglés. *XIII Congreso Internacional SEDLL*. Cádiz, 20-23 noviembre 2012.
- Escobar Urmeneta, C. (2014). Conversar más y mejor en la clase de inglés. Para aprender mejor y llegar más lejos. *Aula de innovación educativa* 237, 12-17.
- Fabbretti, D. & Teberosky, A. (1993). Escribir en voz alta. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 54-57.
- Fabre-Cols C. (Ed.). (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck Dukulot.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *First Language*, 33(3), 280-293.
- Ferreiro, E. (1996). Los límites del discurso: puntuación y organización textual. En Ferreiro, E. Pontecorvo, C., Ribero Moreira, N. & García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa
- Ferreiro, E. (1997). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. En Ferreiro, E. *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Vigencia de Jean Piaget*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 25-37.
- Ferreiro, E. (2002) Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En Ferreiro, E. (Ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa
- Ferreiro, E. (2007a). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

- Ferreiro, E. (2007b). *Las inscripciones de la escritura*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Ferreiro, E. (2007c). Las unidades de lo oral y las unidades de lo escrito. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (1), 1-32.
- Ferreiro, E. & Gomez Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon: CRDP.
- Ferreiro, E., Pontecorvo C. (1996). Los límites entre las palabras. En Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribero Moreira, N. & García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E., Pontecorvo C., Ribeiro Moreira, N. & García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona, Gedisa.
- Ferreiro, E. & Siro, A. I. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje: acercamiento de los niños a lo literario*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI .
- Ferreiro, E. & Vernon, S. (1992). La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años. *Infancia y aprendizaje*. 58, 15-28.
- Fiestas, C. E., & Peña, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168.
- Fivush, R., Haden, C. A., & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, 77(6), 1568-1588.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, 50(1), 21-45.
- Francis, N. (2000). «Rincones de Lectura» Comes to San Isidro: New Contexts for Biliteracy and Language Maintenance. *Language Culture and Curriculum*, 13(1), 31-50.
- Frenk, M. (2000). Más sobre la lectura en el Siglo de Oro: oralidades y ambigüedades. *Actas XIII Congreso AIH* (Tomo I).

- Frenk, M. (2004). Oralidad y escritura y lectura. En Rico F. (Ed.). *Don Quijote de la Mancha* (pp. 1138-1144). Madrid y México: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Editorial Alfaguara.
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 91-122.
- Gajo, L. (2008). Enseignement bilingue (CLIL-EMILE) et didactique du plurilinguisme: interaction verbale et acquisition de savoirs disciplinaires”. Conferencia en ocasión del “*Seminaris de profesorat visitant*” Màster Oficial d’Investigació en Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona 28-30/01/ 2008..
- Gak, V.G. (1976). *L'ortographe du Français. Essai de description théorique et pratique*. París: Sela.
- Gandolfi, E. (2013). *Sviluppo del linguaggio, bilinguismo e funzioni esecutive emergenti: uno studio su bambini in età prescolare*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Genova.
- Garachana, M. (2014). *Marcador discursivo. Diccionari de lingüística on line*. Universitat de Barcelona.
- García, O. & Sylvan, C. E. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.
- García, O. & Wei, L. (2014). Translanguaging and education. En *Translanguaging: Language, bilingualism and education* (pp. 63-77). London: Palgrave Macmillan.
- Gathercole, V. C. M. & Hoff, E. (2007). Input and the Acquisition of Language: Three questions. En Hoff, E. & Shatz. M. (Eds.). *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 107-127). Chichester: Blackwell Publishing.
- Gathercole, V. C. M. & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213-237.
- Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J. (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of child language*, 22(3), 611-631.
- Gillam, R. B., Peña, E. D. & Miller, L. (1999). Dynamic Assessment of Narrative and Expository Discourse. *Topics in Language Disorders*, 20(1), 33-47.

- Goldwater, M. B., Tomlinson, M. T., Echols, C. H. & Love, B. C. (2011). Structural priming as structure-mapping: children use analogies from previous utterances to guide sentence production. *Cognitive Science*, 35(1), 156-170.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaire de France.
- Gomila C. (2000). Le fait autonymique dans le discours didactique : comment des enseignants et leurs élèves qui apprennent à lire, parlent du langage. *Communication lors du colloque organisé par le SYLED Université-Paris III- Sorbonne Nouvelle*.
- Goncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in the dyadic play of preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 99–116.
- Goodwin, C. & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 238-307.
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. (1997). *Words, thoughts, and theories*. Cambridge, MA: MIT.
- Gort, M. (2012). Code-switching patterns in the writing-related talk of young emergent bilinguals. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 45-75.
- Grandcolas, B. & Vasseur, M.T. (1999) *Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*. Socrates/Lingua.
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology: a dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44(1), 1-22.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197.
- Hall, J.K., Cheng, A. & Carlson, M. T. (2006) Reconceptualizing Multicompetence as a Theory of Language Knowledge. *Applied Linguistic* 2(2), 220-240.
- Hall, N. (2000). Literacy, play, and authentic experience. En Roskos, K. & Christie, J. (Eds.). *Play and literacy in early childhood* (pp. 189–204). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halliday, M.A K. (1993). Towards a language based theory of learning. *Linguistics and Education*. 5, 93-116.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in everyday parenting and intellectual development in young American children*. Baltimore: Brookes.

- Hasan, R. (1996). Ways of saying: ways of meaning. En Cloran, C., Butt, D. & Williams, G. (Eds.). *Ways of saying: Ways of meaning: Selection papers of Rruqaiya, Hasan* (pp. 191-242). London: Cassell.
- Hébrard, J. (2000). *La lecture dans els trois cycles du primaire*. París: INRP, ON.
- Hoey, M. (2004). Textual colligation: a special kind of lexical priming. En Aijmer, K. & Altenberg, B. (Eds.). *Advances in Corpus Linguistics*. Papers from the 23rd International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 23). Amsterdam: Rodopi.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary. *Developmental Review*, 26, 58-88
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27.
- Homer, B. D. (2009). Literacy and metalinguistic development. En Olson D.R. & Torrance, N. (Eds.). *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 487–500). Cambridge: Cambridge University Press.
- Homer, B. D. & Olson, D.R. (1999). Literacy and children's conception of words. *Written Language and Literacy*, 2(1), 113–140.
- Hornenberger, N. (2004). The Continua Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Praticce. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 155-171.
- Hsin, L., Legendre, G., & Omaki, A. (2013). Priming cross-linguistic interference in Spanish–English bilingual children. En *Proceedings of the 37th annual Boston university conference on language development* (pp. 165-177). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58-74.
- Jones, I. (2003). Collaborative writing and children's use of literate language: A sequential analysis of social interaction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2), 165-178.

- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Kaiser, A. P., Roberts, M.Y., & McLeod, R.H. (2011). Young children with language impairment: Challenges in transition to reading. En Neuman, S.B. & Dickinson, D. K. (Eds.). *Handbook of early literacy research (vol.3)* (pp. 153-171). New York: Guilford Press.
- Kara, M. (2004). Reformulations et polyphonie. *Pratiques*, 123(1), 27-54.
- Karmiloff K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Sentieri del linguaggio*. Harvard: Harvard University Press.
- Kenner, C. (2004). Living in simultaneous worlds: Difference and integration in bilingual script-learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(1), 43-61.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995) Où en sont les actes de langage? *L'information grammaticale*, 66, 5-12
- Korolija N. & Linell P. (1996). Episodes: coding and analyzing coherence in multiparty conversation. *Linguistics*, 34, 799-830.
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Küntay, A.C. & Senay, I. (2003). Narratives beget narratives: Rounds of stories in Turkish preschool conversations. *Journal of Pragmatics*, 35, 559-587.
- Kurvers, J. & Uri, H. (2006). Metalexical awareness: development, methodology or written language? *Journal of Psycholinguistic Research* 35, 353-367.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13, 16-25.
- Langacker, R. W. (2013). *Essentials of cognitive grammar*. Oxford: University Press.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, 76-96
- Lara, L. F. (1996). *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México.

- Lara, L. F. (2002). La escritura como tradición y como instrumento de reflexión. El surgimiento del español escrito. En Ferreiro E. (Ed.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Lahire B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Repères*, 9, 15-27.
- Ledesma, M. P. (2014) *La competencia lingüística en niños y niñas de 2º y 3º de primaria. Estudio comparativo entre dos poblaciones, autóctona y de origen inmigrado*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona y Zaragoza.
- Lee, E. A., Torrance, N., Olson D.R. (2001) Young children and the say/mean distinction: verbatim and paraphrase recognition in narrative and nursery rhyme contexts. *Journal of Child Language*, 28, 531-543.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Linell, P. (2005): *The Written Language Bias in Linguistics: Its Origin, Nature and Transformations*. London: Routledge.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: IAP.
- Linell, P. (2011). Reconsiderando la teoría y práctica del análisis del diálogo. En Granato, L., Harvey, A. M., Fant, L., Rodríguez, L.C., Linell, P; Fonte, I & Jørgensen A. M. (Eds.). *El diálogo oral en el mundo hispanohablante: estudios teóricos y aplicados* (pp.23-42). Recuperado de http://www.su.se/polopoly_edu_2011.pdf
- Linell, P. (2012). On the Nature of Language: Formal Written-Language-Biased Linguistics vs. Dialogical Language Sciences. En: Kravchenko, A. (Ed.). *Cognitive Dynamics in Linguistic Interactions* (107-124). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Loebell, H., & Bock, K. (2003). Structural priming across languages. *Linguistics*, 41(5), 791-824.
- Long; M. H. (1991) Focus on form: a design feature in language teaching methodology. En de Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: Benjamins.

- López García, A. (1999). Relaciones paratácticas e hipotácticas. En Bosque, I. & Demonte, D. (Eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (3507-3548). Madrid: Espasa.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002). *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- Mandler, J. M. (1983). *Stories: The Function of Structure*. Anhaiem: ERIC.
- Mandler, J. M. (1984). *Scripts, stories and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NY: Earlbaum.
- Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood. *Developmental Science*, 11(3), 9-16.
- Markman, E. M., & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive psychology*, 20(2), 121-157.
- Marková, I. (1997). On two concepts of interaction. En Grossen M. & Py B. (Eds.). *Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp. 23–44). Bern: Peter Lang.
- Martinot, C. (2000). Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans. *Langages*, 34 (140), 92-123.
- Martinot, C. (2003). Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation: du concept descriptif au concept explicative. *Langage & Société*, 2 (104), 147-151
- Martinot, C. (2006). Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage? Acquisition du lexique en context scolaire. *Mélanges*, 29 : 29-39.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, Colección Hachette-Comunicación.
- Maviş, İ., Tunçer, M., & Gagarina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 69-89.
- McCabe, A., Boccia, J., Bennett, M., Lyman, N., & Hagen, R. (2010). Improving oral language skills in preschool children from disadvantaged backgrounds: Remembering, writing, reading (RWR). *Imagination, Cognition and Personality*, 29(4), 363-391.

- McCabe, A., Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Cates, C. B., Golinkoff, R., Guerra, A. W., ... & Mendelsohn, A. (2013). Multilingual children. Beyond Myths and Toward Best Practices. *Social Policy Report*, 27(4), 1-37.
- McCathren, R. B., Warren, S.F. & Yoder, P.J. (1996). Prelinguistic predictors of later language development. En Cole, K. N., Dale P. S. & Thal, D. J. (Eds.). *Assessment of communication and language: Communication and language intervention series* (vol.6 pp. 57-75). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Mondada, L & Pakarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *AILE*, 12, 147-174.
- Mondada, L., & Svinhufvud, K. (2016). Writing-in-interaction. *Language and Dialogue*, 6(1), 1-53.
- Montanari, S. (2004). The development of narrative competence in the L1 and L2 of Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 8(4), 449-497.
- Moore, C. & Dunham, P. (Eds.). (1995) *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Moore, D. & Castellotti, V. (2001). Comment le plurilinguisme vient aux enfants. En Castellotti, V.(Ed.). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (pp.151-190). Rouen: Presses Universitaires de Rouen.
- Moore, D. & Gajo, L. (2009). Introduction—French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phone arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning and memory*. Cambridge: Harvard University Press.

- Nicoladis, E., & Genesee, F. (1996). A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. *Language learning*, 46(3), 439-464.
- Nicolopoulou, A. (2008a). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18 (2), 299-325.
- Nicolopoulou, A. (2008b). Rethinking Character Representation and Its Development in Children's Narratives. En Guo, J., Lieven, E., Budwig, N., Ervin-Tripp, S., Nakamura, K. & Özcaligkan, S. (Eds.). *Crosslinguistic Approaches to the Psychology of Language: Research in the Tradition of Dan Isaac Slobin* (pp.241-251). New York: Taylor & Francis.
- Nicolopoulou, A. G., & Richner, E. S. (2004). 'When Your Powers Combine, I am Captain Planet': The Developmental Significance of Individual-and Group-Authored Stories by Preschoolers. *Discourse Studies*, 6(3), 347-371.
- Nicolopoulou, A. & Richner, E. S. (2007). From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives. *Child Development*, 78, 12-429.
- Noguerol, A. (2001) Cómo tratar la diversidad lingüística y cultural. En Casas M. & Tomás C. (Eds.). *Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)* (pp. 228-309). Barcelona: CISS-Praxis.
- Nussbaum L. (1999). Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 33(134), 35-50.
- Nussbaum, L. (2001). El discurso en el aula de lengua extranjera. En Nussbaum, L. & Bernaus, M. (Eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria* (pp. 137-172). Madrid: Síntesis.
- Nussbaum, L., & Unamuno, V. (2006). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nussbaum, L., Escobar Urmeneta, C. y Unamuno, V. (2006). Una lingüística interactivista de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En: Camps, A. (Coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (183-204). Barcelona: Graó.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. *Developmental pragmatics*, 10(1), 43-72.

- Ochs E. & Taylor C. (1992). Family narrative as political activity. *Discourse and Society*, 3, 301-340.
- Olson, D. R. (1996). Towards a psychology of literacy: On the relations between speech and writing. *Cognition*, 60(1), 83-104.
- Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D. R. (2001). What writing is. *Pragmatics & Cognition*, 9(2), 239-258.
- Olson, D. R. (2009). A theory of reading/writing: from literacy to literature. *Writing Systems Research*, 1(1), 51-64.
- Olson, D. R., & Oatley, K. (2014). The quotation theory of writing. *Written Communication*, 31(1), 4-26.
- Ong, W.J (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London, New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Ørngreen, R. (2015). Reflections on design-based research. En Abdelnour-Nocera, J., Baricelli, B. R., Lopes, A., Campos, P., & Clemmensen, T. (Eds.). *Human Work Interaction Design. Work Analysis and Interaction Design Methods for Pervasive and Smart Workplaces* (pp. 20-38). Springer: Cham.
- Orsolini M. (1990) Episodic structure in children's fantasy narratives: "Breakthrough" to decontextualised discourse. *Language and Cognitive Processes*, 5(1), 53-79. doi: 10.1080/01690969008402097
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (Eds.). (1991). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ottin Pecchio, G. (2009). *Primi testi in tre lingue*. Trabajo de investigación D.E.A. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Owens, R. (2012). *Language development: An introduction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ozturk, O. & Papafragou, A. (2007). Children's acquisition of evidentiality. En *Proceedings from the 31st Annual Boston University Conference on Language Development*. Boston, MA: Boston University.

- Painter, C. (1999). Preparing for school: Developing a semantic style for educational knowledge. En Christie, F. (Ed.). *Pedagogy and the shaping of consciousness: linguistic and social processes* (pp. 66-87). London: Continuum.
- Palmer, F. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: C.U.P.
- Pascucci, M. (2005). *Come scrivono i bambini. Primi incontri con la lingua scritta*. Roma: Carrocci.
- Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. En Oller, D. K. & Eilers, R. E. (Eds.). *Child language and child development: Vol. 2. Language and literacy in bilingual children* (pp. 135-174). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *AILE*, 12. Recuperado de <http://journals.openedition.org/aile/934>
- Pellegrini, A.D. (1996). *Observing Children in the Natural Worlds: A Methodological Primer*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pellegrini, A. D. (2003). Some theoretical and methodological considerations in studying literacy in social context. En Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 54-65). New York: The Guilford Press.
- Perdue, C. & Gaonac'h, D. (2000). Acquisitions des langues secondes. En Kail, M. & Fayol, M. (Eds.). *L'acquisition du langage* (pp. 215-246). Paris: Presses Universitaires de France.
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child development*, 82(6), 1834-1849.
- Plomp, T., & Nieveen, N. M. (2010). An introduction to educational design research. En *Schede: SLO - Netherlands Institute for Curriculum Development*. Recuperado de http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf
- Pontecorvo, C. (1991). Apprendre à écrire: interaction entre enfants et production des récits. *Études de Linguistique Appliquée*, 81, 21-32.

- Pontecorvo, C. (1996). ¿El apóstrofe une o separa? El uso del apóstrofo en los niños italianos. En Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribero Moreira, N. & García Hidalgo, I. (Eds.). *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp.75-86). Barcelona: Gedisa.
- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el “hablar bien para escribir bien?”. En Ferreiro E (Eds.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A., & Sterponi, L. (2001). Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human development*, 44(6), 340-361.
- Pontecorvo, C. & Ferreiro, E. (1996). Lengua escrita e investigación comparativa. En Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribero Moreira, N., García Hidalgo, I. (Eds.). *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp.17-42). Barcelona: Gedisa.
- Pontecorvo, C., & Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 125-141.
- Portilla, C.R. (2016). *Estudios sobre el aprendizaje de las relaciones semántico-léxicas desde una perspectiva integradora entre el lenguaje oral y escrito*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Portilla, C.R. & Teberosky, A. (2007). La influencia de la escritura en la comprensión del significado y la forma en variaciones lexicales del español en niños preescolares. *Forma y Función*, 20, 79-93.
- Preece, A. (1992). Collaborators and Critics: the nature and effects of peer interaction on children’s conversational narratives. *Journal of Narrative and Life History*, 2(3), 277-292.
- Puranik C, Lombardino L & Altmann L. (2007). Writing through retellings: An exploratory study of language impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 251–272.
- Rabardel, P. (1995). *Les homes et les technologies; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462>

- Reinking, D. & Bradley, B. A. (2008). *On formative and design experiments: Approaches to language and literacy research* (Vol. 3). Teachers College Pr.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. & Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 315-333.
- Rey-Debove, J. (1993). Le contournement du métalangage dans les dictionnaires pour enfants: translation, monstration, neutralisation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 8(1), 79-91.
- Rey Debove, J. (1997). *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*. Paris: Armand Colin.
- Roch, M., Florit, E. & Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 49-67.
- Rogoff, B. (1991). Social interaction as apprenticeship in thinking: Guided participation in spatial planning. En Resnick, L., Teasley, J. & Teasley S. (Eds.). *Perspectives on socially shared cognition* (pp.349–364). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rosemberg, C.R, Silva, M.L. & Stein, A. (2011). Narrativas infantiles en contexto. Un estudio en hogares de barrios urbanos marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires*, 28, 135-154.
- Rubin, D. C. (1995). *Memory in oral tradition*. Cambridge: Mass.
- Sachs, J. S., Goldman, J. & Chaille, C. (1984). Planning in pretend play: Using language to coordinate narrative development. *The development of oral and written language in social contexts*, 12, 119-128.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sameroff, A.J. & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. En Shonkoff J. P. & Meisels S. J. (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp.135-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- Segal, E. M., & Duchan, J. F. (1997). Inter clausal Connectives as Indicators of Structuring. En Costermans, J. & Fayol, M. (Eds.). *Processing interclausal relationships: Studies in the production and comprehension of text* (pp. 95-120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Selfa Sastre, M., & de Dios Villanueva Roa, J. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5155202.pdf> .
- Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(3), 317-337.
- Sénéchal, M., Ouellette, G., & Rodney, D. (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. En Dickenson D. & Leuman S. (Eds.). *Handbook of early literacy research* (pp. 173-182). New York: Guilford Press.
- Sepúlveda, A. (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Sepúlveda, A. & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 26(1), 23-42.
- Schegloff, E. A. & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Shiel, G., Cregan, Á., Mcgough, A., & Archer, P. (2012). Oral Language in Early Childhood and Primary Education (3-8 years). *Research Report* (Vol. 14). Dublin: NCCA.
- Simone, R (1997). Langues romaines de toute l'Europe unissez-vous. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 25-33.
- Sindell, J. & Stivers, T. (Eds.). (2013). *The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Smiley, P. & Huttenlocher, J. (1995). Conceptual development and the child's early words for events, objects and persons. En Tomasello, M. & Merriman, W. (Eds.). *Beyond names for things: young children's acquisition of verbs* (pp. 21-61) .Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snedeker, J., & Gleitman, L. (2004). Why it is hard to label our concepts. En Hall, G. & Waxman, S. (Eds.). *Weaving a lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O. & Harris, S. R. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Brookes.

- Song, L., Tamis-LeMonda, C., Yoshikawa, H., Kahana-Kalman, R. & Wu, I. (2012). Language experiences and vocabulary development in Dominican and Mexican infants across the first 2 years. *Developmental Psychology*, 48(4), 1106-1123. doi: 10.1037/a0026401
- Speer, S. Warren, P. y Schafer, A. (2003). Situationally independent prosodic phrasing. *Laboratory Phonology*, 2, 35-98.
- Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En Freedle, R.O. (Ed.). *New directions in discourse processing* (Vol. 2 pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. En Friedman, W. (Ed.). *The developmental psychology of time* (pp. 255-282). New York: Academic.
- Stein, N. L. & Trabasso, T. (1981). What's in a story: An approach to comprehension and instruction. En Glaser, R. (Ed.). *Advances in the Psychology of Instruction* (vol. 2) Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 165-179.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En Cook, G. & Seidlhofer, B. (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97- 114.
- Swain, M., Brooks, L. & Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Swain, M. & Lapkin (1998) Interaction and Second language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The modern Language Journal* 82(3), 320-337.
- Tabors, P. (1997). *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Tabors, P., Aceves, C., Bartolomé, L., Páez, M. & Wolf, A. (2000). Language Development of Linguistically Diverse Children in Head Start Classrooms: Three Ethnographic Portraits. *NHSA Dialog*, 3, 409–40.
- Taylor, J. R. (2002). *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, T.J. (2012). Understanding others and understanding language: how do children do it? *Language Sciences* 34, 1–12.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading. Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teberosky, A. (1988). La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même age. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 399-414.
- Teberosky, A. (1990). Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 47, 43-64.
- Teberosky, A. (1992). Re-escribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 107-124.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A. (1998). Introducción. En Blanche-Benveniste, C. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Teberosky, A. (2003). El uso de " nombre" como terminología de las unidades del lenguaje. *Rivista di psicolinguistica applicata*, 3(1), 1000-1021.
- Teberosky, A. (2007) La escritura desde el punto de vista del niño. Recuperado de <http://www.almez.pntic.mec.es/~lcavero/laescriturapuntovistanino.htm>
- Teberosky, A. (2008). Dictat al adult. Recuperado de www.aprendretextos.com
- Teberosky, A. (2011). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. *Actas del Simposio Internacional. La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura*. Organizado por el Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias

Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de
www.aprendretextos.com

Teberosky, A. (2012) Le format et la ponctuation des textes initiaux d'enfants. En Caddéo, S. Roubaud M. N, Rouquier, M. & Sabio, F. (Eds.). *Penser les langues avec Claire Blanche-Benveniste*. En *Langue et Langage*, 20, Aix- Marseille Université: Presses universitaires de Provence.

Teberosky, A. (2016). Escriure per aprendre. *Llengua, societat i comunicació*, 14, 21-29.

Teberosky, A., Colomer, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir ia escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

Teberosky, A. & Jarque, M. J. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta maestra*, 8, 21-26.

Teberosky, A. & Jarque, M. J. (2015). Aprender lenguaje entre 0 y 5 años. En <http://aprenderlinguagem.org.br/>

Teberosky, A., & Jarque, M. J. (2016). L'aprenent de llengua quan aprèn l'escrit. *Llengua, societat i comunicació*, 14, 68-81.

Teberosky, A. & Martínez-Olivé, C. (2003a) El nombre de las letras. *Lectura y vida* 24 (3), 6-14.

Teberosky, A. & Martínez Olivé, C. (2003b) Primeras escrituras en segunda lengua y contexto multilingüe. En Teberosky, A. & Soler Gallart. M. (Eds.). *Contextos de alfabetización inicial* (pp.83-100). Barcelona, I.C.E.: Universitat de Barcelona.

Teberosky, A., Sepúlveda, A., Martret, G., & Fernández de Viana, A. (2007). Innovación educativa en la lectura con población de origen inmigrante a través detextos narrativos. Procesos metalingüísticos y metacognitivos. En Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.). *Premios nacionales de investigación e innovación educativa 2006* (pp. 284-320). Madrid: Gobierno deEspaña; Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

Teberosky, A. & Sepúlveda, A. (2008). La literatura en la alfabetización inicial. En *Actas V Congreso Internacional de Psicología y Educación: Los retos del futuro* (pp. 990-996). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Teberosky, A. Sepúlveda, A. (2009). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 199-218.

- Teberosky, A., Sepúlveda, A. & Sousa, O. (En preparación). Orality ,reading and writing in early literacy. En Alves, Limpo & & Joshi (Eds.). *Reading-Writing Connections*.
- Thomas, W.P. & Collier, V. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement: Final Report, Executive Summary*. Santa Cruz, CA and Washington, DC: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. http://www.crede.ucsc.edu/research/llaa/1.1_final.html
- Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de psicología /The UB journal of psychology*, 47, 65-85.
- Tolchinsky, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 83-105
- Tolchinsky, L., & Sandbank, A. (1990). Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas. *Lectura y Vida*, 2(4).
- Tomasello, M. (1998). The return of constructions. *Journal of Child Language*, 75, 431-447.
- Tomasello, M (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2000). First step toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics* 11(1/2), 61-82.
- Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. *Language acquisition and conceptual development*, 132-158.
- Tomasello M. (2003). *Constructing a Language: A Usage- Based Theory of Language Acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. En Kuhn, D. & Siegler, R. (Eds.). *Handbook of child psychology. Cognition, Perception and Language* (pp. 255-298). New York: Wiley.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: Katz Editores.
- Tomasello, M., & Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & Language*, 18(2), 121-147.
- Tuson, A. (1995). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.

- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225-236.
- Unamuno, V. (2008). Multilingual switch in peer classroom interaction. *Linguistics and Education*, 9(1), 1-19.
- Valverde-Berrocoso, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 60-73. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257931>
- Van der Liden, S. (2007) *Lire l'Album*. Paris: L'atelier du poisson soluble.
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., Gámez, P. B., Gómez, L. E., Bowers, E. & Shimpi, P. (2010). Cross-linguistic syntactic priming in bilingual children. *Journal of Child Language*, 37(5), 1047-1064.
- Veldhuis, D., & Kurvers, J. (2012). Offline segmentation and online language processing units: the influence of literacy. *Written language & literacy*, 15(2), 165-184.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language learning*, 44(3), 381-415.
- Verhoeven, L., & Strömquist, S. (Eds.). (2001). *Narrative development in a multilingual context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Wang A. & Cassel J. (2003). Co-authoring, Corroborating, Criticizing: Collaborative Storytelling between Virtual and Real Children. *Paper presented at Workshop of Educational Agents: More than Virtual Tutor*. Vienna. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/42a1/b8831174be0850cdd00314eb4971fe88ef70.pdf>
- Warren, F.S., Yoder, P.J. & Leew, S.V. (2002). Promoting social-communicative development in infants and toddlers. En Goldstein, H., Kaczmarek, L. A. & English, K. (Eds.). *Promoting social communication: Children with developmental disabilities from birth to adolescence* (pp. 121-149). Baltimore: Paul H. Brookes
- Watson, R. (1996). Talk about text: Literate discourse and metaliterate knowledge. En Reeder K., Shapiro, J., Watson R. & Goelman H. (Eds.). *Literate apprenticeships: The emergence of language and literacy in the preschool years* (pp. 81-100). New Jersey: Ablex.

- Watson, R. (2001). Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. *Handbook of early literacy research, 1*, 43-53.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development, 72*(3), 655-684.
- Wittek, A., & Tomasello, M. (2005). German-speaking children's productivity with syntactic constructions and case morphology: Local cues act locally. *First Language, 25*(1), 103-125.
- Yoshida, H. (2008). The cognitive consequences of early bilingualism. *Zero to Three, 29*(2), 26-30.

ANEXOS

Anexo 1. Textos del cuento

Los textos siguientes se presentan siguiendo la disposición de las líneas en el libro original.

La letra en negrita indica el cambio de página.

Italiano	
<p>La principessa sul pisello</p> <p>C'era una volta un principe che si voleva sposare con una principessa, però voleva, soprattutto, che fosse una principessa per davvero. Il principe salí sul suo cavallo e andó in giro per il mondo a cercare per sposarsi una principessa per davvero. Tutte quelle che incontrava, però, avevano qualche difetto. Principesse ce n'erano molte... ma quello che era difficile da sapere era se erano principesse per davvero! E il principe tornó al suo palazzo tutto triste e sconcolato, perché voleva a tutti i costi una principessa per davvero. Una sera si scatenó un temporale terribile, con lampi e tuoni spaventosi. Il vento era molto forte e la pioggia cadeva a catinelle. Era un temporale che faceva paura, con lampi e tuoni che spaventavano. In quel momento, qualcuno bussò alla porta del palazzo e il re stesso scese ad aprire. Il re rimase a bocca aperta quando vide che era una principessa che chiedeva riparo: ma era tanto fradicia che, più che una principessa, sembrava una fontana. L'acqua le scendeva a fiotti dai capelli e dai vestiti e aveva le scarpe completamente inzuppate. Però lei disse che era una principessa per davvero.</p>	<p>La regina, quando lo seppe, pensò: «Presto lo sapremo se è una principessa per davvero» E, senza dire nulla a nessuno, salì in camera da letto, tolse i materassi e le lenzuola e mise un pisello sul letto. Sopra il pisello ci mise venti materassi di lana, e poi ancora altri venti di piuma. La principessa passò la notte in quel letto tanto alto. All'indomani la regina le chiese come aveva dormito. «Oh, molto male!» -rispose la principessa-. «Non ho potuto chiudere occhio in tutta la notte. Non so cosa ci fosse in quel letto: una cosa dura mi si conficcava nella pelle e mi ha lasciata tutta piena di lividi... Che notte, oh, che notte!» In questo modo videro che doveva essere per forza una principessa per davvero. Perché nonostante i venti materassi di lana, e gli altri venti di piuma, lei aveva sentito il fastidio del pisello. E tutti sanno che una pelle così delicata, la può avere solo una principessa per davvero. Così il principe si sposò assolutamente convinto che lo faceva con una principessa per davvero. E il pisello lo portarono al museo, e deve essere ancora lì se nessuno se l'è mangiato. Finisce così questa fiaba, che è una fiaba per davvero.</p>

Castellano

La princesa y el guisante

Había una vez un príncipe
que quería casarse con una princesa.
Pero deseaba, sobre todo,
que fuese una princesa de verdad.

El príncipe montó en su caballo
y marchó a correr mundo
buscando, para casarse con ella,
una princesa de verdad.

Pero todas las que conoció
algún defecto les encontró.

Princesas, había muchas...

Pero ¡que difícil era saber
Si eran princesas de verdad!

Y el príncipe regresó a su palacio
triste y cabizbajo,
porque deseaba por encima de todo
una princesa de verdad.

Una tarde se desató
una tormenta de lo más espantoso,
con unos relámpagos
y unos truenos que asustaban.

El viento era muy fuerte
y el agua caía a cantaros.

Era una tempestad
que atemorizaba a cualquiera.

Cuando he aquí que alguien
llamó a la puerta del palacio
y el propio rey bajo a abrir.

El rey quedó boquiabierto
cuando vio que quien llamaba
era una princesa que pedía cobijo.

Pero iba tan empapada,
que, más que una princesa,
parecía una fuente.

El agua le chorreaba
por el pelo y por el vestido
y le entraba en los zapatos
y le salía por los tacones.

Pero ella afirmó ser
una princesa de verdad.

Al enterarse, la reina pensó:

«En seguida sabremos
si es una princesa de verdad.»

Y sin decírselo a nadie,
subió al dormitorio,
quitó colchones y sábanas
y colocó un guisante sobre la cama.

Encima del guisante

Puso veinte colchones de lana,
y luego, otros veinte de plumas.

La princesa pasó la noche
en esa cama tan alta.

Al día siguiente, la reina le preguntó
si había dormido bien.

« Oh, muy, muy mal!

-respondió la princesa-

no he podido pegar ojo en toda la noche.

No sé qué es lo que debe haber en esta cama:

una cosa dura se me clavaba en la piel
y me ha dejado perdida de cardenales...

¡válgame Dios, que noche!

De esta manera comprobaron
que tenía que ser realmente
una princesa de verdad.

Porque a pesar de los veinte colchones de lana
y de veinte más de plumas,
ella había sentido la molestia del guisante.

Y todo el mundo sabe
que una piel tan delicada

sólo puede tenerla

una princesa de verdad.

Y el príncipe se casó
convencido de que su esposa
era una princesa de verdad.

El guisante... lo llevaron al Museo,
y allí debe estar aún

si es que alguien no se lo ha comido...

Y aquí termina este cuento

¡que es un cuento de verdad!

Catalán

La princesa i el pèsol

Hi havia una vegada un príncep
 que es volia casar amb una princesa.
 Però volia, sobretot,
 que fos una princesa debò debò.
El príncep va muntar el seu cavall
 i se'n va anar a córrer el món
 tot buscant, per casar-s'hi,
 una princesa debò debò.
Però a totes les que va veure
 els va trobar algun defecte.
 De princeses, prou n'hi havia...
 però que n'era, de difícil, saber
 si eren princeses debò debò!
I el príncep va tornar al seu palau
 tot trist i ensopit,
 perquè volia de totes totes
 una princesa debò debò.
Un vespre es va desfermar
 una tempesta d'allò més terrible
 amb llamps i trons que esgarriaven.
 Feia molt de vent
 i l'aigua queia a bots i barrals.
 Era una tempesta que feia por.
 En aquestes,
 algú va trucar a la porta del palau
 i el rei mateix va baixar a obrir.
Va quedar bocabadat el rei,
 quan va veure que era una princesa
 qui demanava aixopluc.
 Però anava tan xopa,
 que, més que una princesa,
 semblava una font.
 L'aigua li regalimava
 pels cabells i pel vestit
 i li entrava a les sabates
 i li sortia pels talons.
 Però ella va a dir que era
 una princesa debò debò.

La reina, quan ho va saber, va pensar:
 «Aviat ho sabrem,
 si és una princesa debò debò»
I, sense dir res a ningú,
 va pujar al dormitori,
 va treure els matalassos i els llençols del
 llit
 i hi va posar un pèsol.
 Al damunt del pèsol,
 hi va posar vint matalassos de llana;
 i a sobre, encara, vint matalassos de ploma.
La princesa va a passar la nit
 en aquell llit tan alt.
I l'endemà la reina li va preguntar
 com havia dormit.
 «Oh, molt malament!»
 va respondre la princesa.
 «No he pogut aclucar els ulls en tota la nit.
 No sé pas què hi devia haver en aquell llit:
 una cosa dura se'm clavava a la pell
 i m'ha deixat tota plena de blaus...
 Quina nit, oh, quina nit!»
D'aquesta manera van veure
 que havia de ser per força
 una princesa debò debò.
 Perquè tot i els vint matalassos de llana
 i els vint matalassos de ploma
 ella havia sentit la molèstia del pèsol.
I tothom sap que una pell tan delicada,
 només la pot tenir
 una princesa debò debò.
I el príncep s'hi va casar,
 ben convençut que ho feia
 amb una princesa debò debò.
I el pèsol, el van dur al Museu,
 i encara hi deu ser
 si no se l'ha emportat ningú.
I vet aquí
 una rondalla debò debò!

Anexo 2. Textos manuscritos de las parejas

Pareja 1

LA PRINCIPIESSA SUL PISELLO
 C'ERA UNA VOLTA UN
 PRINCIPE CHE SI VOLESPO-
 SARE CON UNA PRICIPESA
 PER ~~DA~~ DAVERO.
 UN ~~GIORNO~~ ~~UNA~~ PRINCIPIESSA
 UN GIORNO ARIVO UN
 TEMPORALE,
~~E~~ E IL PRINCIPE
 SE NE ANDO ~~A~~ TUTTO
 TRISTE AL SUO
 PALAZIO PALAZZO.
~~E~~ IN UN TRATTO

ARIVO UNA PRINCIPIESSA
 CHE BUSSO AL PALAZZO
 E IL RE APRILA
 PORTA VIDE UNA
 PRINCIPIESSA MA CHE
 NON SEMBRANA UNA PRINCIPIESSA
 SEMBRAVA UNA
 FONTANA MA CHE
 IN TUTTI MODI
 DICEVA CHE ERA
 UNA PRINCIPIESSA
 PER DAVERO.

E LA REGINA DISSE:
 ADESSO VEDREMO
 SE E UN PRINCIPIESSA
 PER DAVERO?
~~E~~ E LA REGINA
 MESE ~~VENI~~ 20

MA TERASSI E SOTTO
 UN PISELO.
 SOPRA CI MISE ALTRE
 20 LENZULA DI
 PIUMA. E ALL'INDO-
 MANI ~~LE~~ LA REGINA
 LE CIESE

COME AVEVA ~~DA~~
 DORMITO.

O MOLTO MALE LE
 RISPOSE LA PRINCIPIESSA,
 SOTTO LE LENZULA
 C'ERA UNA COSA DURA.

CH E MI FACEVA
 VENIRE LIVIDI
 SULLA SCHIENA.
 E IL PRINCIPE SI
 SPOSO COVINATO
 CHE LO FACEVA
~~CON~~ CON UNA

PRIN CIPRESSA PER DAVVERO. ~~EH~~ E IL PISELO
E IL PISSELO E CO PORTARNO SUL
ANCORANEL MUSEO ~~MU~~ ZEO E SPERIAMO
SE NESSUNO SELE ~~CH~~ CHE NON SELO
MANGIATO. ~~LA~~ AGNA MANGIATO
ED ECCO UNA NESUNO
STORIA PER DAVVERO.

Pareja 2

LA PRINCIPESSA PER DAVVERO
 C'ERA UN VO ~~UN~~ TA UN
 PRINCIPE CHE VOLLE ~~LA~~ LEVA
 UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO
 PERO TUTTE CHE INCON
 TRAVANO AVEVANO UN
 EFETTO IL PRINCIPE
 ERA TRISTE PERCHE NON
 INCONTRAVA UNA PRIN
 CIPESSA PER DAVVERO
 TORNÒ AL SUO
 PALAZZO TRISTE
 SCONZOLATO
 LA PRINCIPESSA AVEVA
 INCONTRATO UN PALAZZO

CHE ERA DEL PRINCIPE
 LA PRINCIPESSA BISSO
 ALLA PORTA IL RE
 APRIÒ LA PORTA
 E VIDE UNA PRINCIPE
 SSA PER DAVVERO
 MA PIU' DI UNA PRINCI
 PESSA SENGRAVA UNA
 FONTANA GLI ENTRAVA LA
 ACVA SUI PIEDI ENTRO LA
 CASA DOPO UN PO DI TEMPO
 LA PRINCIPESSA METTE UN PISELLO
 SUL LETTO LA PRINCIPESSA
 PREPARO VENTI MATERASSI
 E ALRI VENTI MATERASSI
 LA PRINCIPESSA

ANDÒ A DORMIRE
 QUANDO LA PRINCIPESSA
~~SI ALZÒ~~
 DISSE ALL'ALSO E CI
 O DORMITO ALLA REGINA
 FICAVA IL PISELLO SULLA
 PELLE E ALORA IL PRINCIPE
 ERA SICURO CHE ERA UNA
 PRINCIPESSA PER DAVVERO
 LORA IL PRINCIPE SI SPOSO
 CON LA PRINCIPESSA PER
 DAVVERO
 E IL PISELLO RIMASE
 SUL MUSEO E NON
 SISA SE IL PISELLO
 RIMANE CHI...

Pareja 3

~~la princesa~~
la princesa i el reial
IA VIA UNA VEGADA
UN PRINCEP QUE
~~BUSCAVA UNA~~
BUSCAVA UNA PRINCESA
DEBO-DEBO I BA SORTI
A BOSCA-UNA PRINCESA
DE-BO-DE-BO I BA
TORNAR A EL CASTELL
MOL TRIST PRO TOTES
LES PRINCESSES
~~DE FETA~~ TÀNIAN ALGUN
DE FETA UNA TARDA
BA SORTIR UNA TAMPES-
TA MOL FORTA.

I ANA'CEI MOMENT
BAN TROCAR A LA
PORTA I EL REU
MATIX BA OBRIR
~~LA~~ LA PORTA
BA TROBAR
UNA NOLLA QUE
DAMANAVA
REPALLS. REPAR
I EL REU BA
CEDAR BOCA-BADAT
CUAN LA PRINCESA
LI VA DIR QUE
ERA UNA PRINCESA DE BOI

- DE-BO I EL REY
LI BA
DEXA ENTRA

Pareja 4

LA PRINCESA I AL REU
 AVIA UNA VIGADA UN PRINSEP CHEBOLU CASASA
 IMUNA PRINSESA DABODABO
 UN DIA EL PRINSEP VA SURTI DAL SEU
 PALAU I BADAUNTAL SEU PALA
 I VA ANA A PAR TOT AL PALA CABAL
 A PRINSESA DABO DABO I TOTA AVUJCA
 CABATRUBA TAN I ANA ALGUNDAS
 ECTA VA TURANA AL PALAU TRIST
 I DASCUN SULAT I BACAURA UNA
 TAMPESTA TR DA I UN SITRO
 S CAFEIA BO LA VAM TRUCA LA
 PORTA DAL PALAU I VVA XA AL
 REI I ERA UNA PRINSESA CADEL
 ACAGADA DABODABO I A
 ANTRAVA PARLAT
 SABATAS I LI SURTIA DA LAS
 TALONS AL REI AS PARELS
 BOCA UVERTA CUAN BA BA CADA
 ACEIA PRINSESA CAVEUVA
 AJUDA I LA REINA I AVIA
 PRAPARAT UN PESMIMOLEMAT
 ALASUCADA DA I ANA I DABODABO

LA PRINSESA ASVA CADA ACEIANIT
 A DUAMI AN ACEI LAT TAN ALT
 LA REINA AL DIASAGUENT LI
 BADI SI ABIA PURMIT REAMACEU
 ITAN ALT I DASPRES LI BDI LA
 PRINSESA I A L PRINSEP SAVIACASAT AN
 LA PRINSESA. BLTALI ACESTA I STOR
 I A DABO DABO

Pareja 5

LA PRINCESA Y EL GUISANTE
AVIA UNA BECA UNA PRINCESA
QUE QUERIA CASARSE CON UNA
PRINCESA DE VERDAD.
EL PRINCIPE SE FUE POR TODO EL
MUNDO DE PRINCESAS ABIAN MUCHAS
PERO LE ABIA ENCONTRADO AL
SUO DIFECTO.
EL PRINCIPE SE FUE OTRA BECA
SU CASTILLO, MUY TRISTE.
UNA PRINCESA SE FUE A SU
CASTILLO PIDIENDO REPARO
Y EL REI BATO A ABRIR LA PUERTA Y
BIO QUE ERA UNA PRINCESA DE
VERDAD.
LE ACIAN ENTRAR.
LA REINA SUBIO A EL DORMITORIO
Y PUSO UN GUISANTE Y ENSIMA DEL

SISANTE PUSO 20 COLCHONES
DE LANA Y OTROS 20 COLCHONES
DE LUXMA.
Y AL DIA SIGIENTE LA REINA LE
DITIO COMO AVIA DORMIDO. LE DITIO
QUE E DORMIDO MALISSIMO.
TODOS SAVEN QUE UNA PIEL TAN DELI-
CADA SOLO LA PUEDE TENE UNA PRIN-
CESA DE VERDAD.
Y EL PRINCIPE SE CASO CON EYA
PORQUE SAVIA QUE ERA DE VERDAD
Y EL GUISANTE LO VIERON AL MUY
ED Y ATENDRIA QUE ESTAR TODA
BIA AI SI NADIE SE LO ABRA
Y EBADO Y ESTE QUENTO SE ACABO.

Pareja 6

LA PRINCESA Y EL GIGANTE.
 HABIA UNA VEZ UN PRINCIPE QUE QUERIA
 A UNA PRINCESA PERO QUE FUESE
 DE VERDAD. MONTO EN SU CABALLO Y
 SE FUE A BUSCAR UNA PRINCESA DE
 VERDAD.
 AVIA UN MONTON DE PRINCESAS
 PERO ERA DIFICIL DE SABER
 SI ERAN DE VERDAD Y EL PRINCIPE
 VOLVIO A SU CASTILLO TODO TRISTE
 UVO UNA TEMPESTAD MUY FUERTE Y
 ALGIENTOCO A LA PUERTA Y EL REY
 FUE A ABRIR EL REY CEDO BOCA ABIERTA
 QUANDO BIO UNA PRINCESA DE
 VERDAD MAS QUE UNA PRINCESA PARE
 CABA UNA FUENTE LE CAYA AGUA POR
 EL PELO Y POR LA ROPA Y EL REY
 ESTABA CUANDO BOCA BIERTA CUANDO VIO
 QUE ERA UNA PRINCESA QUE LE PEDIA
 REFUGIO QUANDO LA REINA LO SUYO
 SUBIO A LA ABITACION SIN DECIR SE LO

A NADIE PUSO VETE AL MONTON Y VENTE
 MAS DE PLUMAS Y EN MEDIO PUSO UN
 GIGANTE PRONTO LO SABREMOS SI
 ES UNA PRINCESA DE VERDAD LA PRINCE
 SA NO PUDO CERRAR LOS OJOS
 EN TODA LA NOCHE LA RETINA
 DIJO QUE AORA TA SAVIAN QUE
 ERA UNA PRINCESA DE VERDAD
 EL PRINCIPE SE CASO.
 Y EL GIGANTE LO LLEVARON AL
 MUSEO Y TODA AIA TIENE QUE
 ESTAR EL GIGANTE SI NINGUNO SE
 LO A COMIDO Y AQUI ESTA UN
 CUENTO DE VERDAD.

Anexo 3. Textos de las parejas en version normalizada

Los textos se presentan según una disposición por “líneas de sentido”, para facilitar la comprensión del lector. Dicha disposición no corresponde a la disposición en los textos manuscritos originales. . La puntuación original es mantenida.

PAREJA 1

LA PRINCIPESSA SUL PISELLO

C'ERA UNA VOLTA UN PRINCIPE
 CHE SI VOLEVA SPOSARE CON UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO.
 UN GIORNO ARRIVÒ UN TEMPORALE.
 E IL PRINCIPE SE NE ANDÒ TUTTO TRISTE AL SUO PALAZZO.
 E IN UN TRATTO ARRIVÒ UNA PRINCIPESSA CHE BUSSÒ AL PALAZZO
 E IL RE APRÌ LA PORTA
 VIDE UNA PRINCIPESSA
 MA CHE NON SEMBRAVA UNA PRINCIPESSA
 SEMBRAVA UNA FONTANA
 MA CHE IN TUTTI I MODI DICEVA
 CHE ERA UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO.
 E LA REGINA DISSE:
 ADESSO VEDREMO SE È UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO.?
 E LA REGINA MESSE⁷² 20 MATERASSI
 E SOTTO UN PISELLO.
 SOPRA CI MISE ALTRE VENTI LENZUOLA DI PIUME.
 E ALL'INDOMANI LA REGINA LE CHIESE COME AVEVA DORMITO.
 OH MOLTO MALE
 LE RISPOSE LA PRINCIPESSA.
 SOTTO LE LENZUOLA C'ERA UNA COSA DURA.
 CHE MI FACEVA VENIRE I LIVIDI SULLA SCHIENA.
 E IL PRINCIPE SI SPOSÒ
 CONVINTO CHE LO FACEVA CON UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO.
 E IL PISELLO È ANCORA NEL MUSEO
 SE NESSUNO SE L'È MANGIATO.
 ED ECCO UNA STORIA PER DAVVERO.

⁷² En italiano la forma convencional es “mise”.

(la siguiente es una parte agregada por Cristina, en alternativa a la parte escrita por Barbara)

E IL PISELLO LO PORTARONO SUL MUSEO
E SPERIAMO CHE NON SE LO ABBIA MANGIATO NESSUNO

Pareja 2

LA PRINCIPESSA PER DAVVERO

C'ERA UNA VOLTA UN PRINCIPE
CHE VOLEVA UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO
PERO TUTTE CHE INCONTRAVANO AVEVANO UN DIFETTO
IL PRINCIPE ERA TRISTE
PERCHÈ NON INCONTRAVA UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO
TORNÒ AL SUO PALAZZO TRISTE E SCONSOLATO
LA PRINCIPESSA AVEVA INCONTRATO UN PALAZZO
CHE ERA DEL PRINCIPE
LA PRINCIPESSA BUSSÒ ALLA PORTA
IL RE APRÌ LA PORTA E VIDE UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO
MA PIÙ CHE UNA PRINCIPESSA SEMBRAVA UNA FONTANA
LE ENTRAVA L'ACQUA SUI PIEDI
ENTRÒ NELLA CASA
DOPO UN PO DI TEMPO LA PRINCIPESSA METTE UN PISELLO SUL LETTO
LA PRINCIPESSA PREPARÒ VENTI MATERASSI
E ALTRI VENTI MATERASSI
LA PRINCIPESSA ANDÒ A DORMIRE
QUANDO LA PRINCIPESSA SI ALZÒ
GLI DISSE ALLA REGINA
HO DORMITO MALE
CHE SI FICCAVA IL PISELLO SULLA PELLE
E ALLORA IL PRINCIPE ERA SICURO CHE ERA UNA PRINCIPESSA PER DAVVERO
E ALLORA IL PRINCIPE SI SPOSÒ CON LA PRINCIPESSA PER DAVVERO
E IL PISELLO RIMASE NEL MUSEO
E NON SI SA SE IL PISELLO RIMANE NEL MUSEO.

Pareja 3

LA PRINCESA I EL PÈSOL

HI HAVIA UNA VEGADA UN PRÍNCEP

QUE BUSCAVA UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ
 I VA SORTIR A BUSCAR UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ
 I VA TORNAR AL CASTELL MOLT TRIST
 PERÒ TOTES LES PRINCESES TENIEN ALGUN DEFECTE
 UNA TARDA VA SORTIR UNA TEMPESTA MOLT FORTA.
 I EN AQUELL MOMENT VAN TRUCAR A LA PORTA
 I EL REI MATEIX VA OBRIR LA PORTA
 I VA TROBAR UNA NOIA QUE DEMANAVA REPALLS⁷³. REPAR
 I EL REI VA QUEDAR BOCABADAT
 QUAN LA PRINCESA LI VA DIR
 QUE ERA UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ
 I EL REI LI VA DEIXA ENTRAR

Pareja 4

LA PRINCESA I EL PÈSOL

HI HAVIA UNA VEGADA UN PRÍNCEP
 QUE VOLIA CASARSE AMB UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ
 UN DIA EL PRÍNCEP VA SURTIR DEL SEU PALAU
 I VA MONTAR EL SEU CAVALL
 I VA ANAR PER TOT EL MON
 A BUSCAR UNA PRINCESA DEBÒ DEBÒ.
 I TOTES LES QUE TROBAVA TENÍAN ALGÚN DEFECTE
 VA TORNAR AL PALAU TRIST I DESCUNSULAT⁷⁴
 I VA CAURE UNA TEMPESTA QUE FEIA POR
 I VAN TRUCAR A LA PORTA DEL PALAU
 I VA BAIXAR EL REI
 I ERA UNA PRINCESA QUE DEIA QUE ERA DEBÒ DEBÒ
 I⁷⁵ ENTRAVA PER LES PUNTES DE LES SABATES
 I LI SORTIA PER ELS TALONS
 EL REI ES VA QUEDAR BOCA OBERTA⁷⁶
 QUAN VA VEURE AQUELLA PRINCESA

⁷³ CAR corrige en REPAR. En el texto fuente **aixopluc** en catalán, **cobijo** en castellano, **riparo** en italiano

⁷⁴ **Ensopit** en el texto fuente en catalán. **Sconsolato** en el texto italiano y **cabizbajo** en el texto castellano.

⁷⁵ El agua: falta el sujeto

⁷⁶ **Bocabadat** en el texto catalán, **boquiabierto** en castellano, **a bocca aperta** en italiano

QUE DEMANAVA AJUDA⁷⁷

I LA REINA LI HAVIA PREPARAT UN PÈSOL
I MOLTS MATALASSOS DE LLANA I DE PLOMES
LA PRINCESA ES VA QUEDAR EN AQUELL LLIT TAN ALT
LA REINA AL DIA SEGÜENT LI VA DIR
SI HAVIA DORMIT BÉ EN AQUELL LLIT TAN ALT
I DESPRÈS LI VA DIR LA PRINCESA
I EL PRÍNCIP SE HAVIA CASAT AMB LA PRINCESA.
VET AQUÍ AQUESTA HISTORIA DEBÒ DEBÒ

Pareja 5

LA PRINCESA Y EL GUISANTE

HABÍA UNA VEZ UN PRÍNCIPE
QUE QUERÍA CASARSE CON UNA PRINCESA DE VERDAD.
EL PRÍNCIPE SE FUE POR TODO EL MUNDO.
DE PRINCESAS HABÍAN MUCHAS
PERO LES HABÍA ENCONTRADO ALGÚN DEFECTO.
EL PRÍNCIPE SE FUE OTRA VEZ A SU CASTILLO.
MUY TRISTE.
UNA PRINCESA SE FUE A SU CASTILLO PIDIENDO REPARO
EL REY BAJO A ABRIR LA PUERTA
Y VIO QUE ERA UNA PRINCESA DE VERDAD.
LE HACÍAN ENTRAR.
LA REINA SUBIÓ AL DORMITORIO
Y PUSO UN GUISANTE
Y ENCIMA DEL GUISANTE PUSO VEINTE COLCHONES DE LANA
Y OTROS VEINTE MÁS DE PLUMAS.
EL DÍA SIGUIENTE LA REINA LE DIJO CÓMO HABÍA DORMIDO
HE DORMIDO MALÍSIMO.
TODOS SABEN QUE UNA PIEL TAN DELICADA
SÓLO LA PUEDE TENER UNA PRINCESA DE VERDAD.
Y EL PRÍNCIPE SE CASÓ CON ELLA
PORQUE SABÍA QUE ERA DE VERDAD
Y EL GUISANTE LO LLEVARON AL MUSEO

⁷⁷ Aixopluc en el texto catalán, cobijo en castellano, riparo en italiano.

Y TENDRÍA QUE ESTAR TODAVÍA AHÍ
SI NADIE SE LO HABRÁ LEVADO
Y ESTE CUENTO SE ACABÓ.

Pareja 6

LA PRINCESA Y EL GUISANTE.

HABÍA UNA VEZ UN PRÍNCIPE
QUE QUERÍA UNA PRINCESA
PERO QUE FUESE DE VERDAD
MONTÓ EN SU CABALLO
Y SE FUE A BUSCAR UNA PRINCESA DE VERDAD.
HABÍA UN MONTÓN DE PRINCESAS
PERO ERA DIFÍCIL DE SABER
SI ERAN DE VERDAD
Y EL PRÍNCIPE VOLVIÓ A SU CASTILLO TODO TRISTE
HUBO UNA TEMPESTAD MUY FUERTE
Y ALGUIEN TOCO A LA PUERTA
Y EL REY FUE A ABRIR
EL REY QUEDÓ BOQUIABIERTO
CUANDO VIO UNA PRINCESA DE VERDAD
MÁS QUE UNA PRINCESA PARECÍA UNA FUENTE
LE CAÍA AGUA POR EL PELO Y POR LA ROPA
Y EL REY ESTABA BOQUIABIERTO
CUANDO VIO QUE ERA UNA PRINCESA QUE LE PEDÍA REFUGIO
CUANDO LA REINA LO SUPO
SUBIÓ A LA HABITACIÓN SIN DECÍRSELO A NADIE
PUSO VEINTE ALMOHADAS
Y VEINTE MÁS DE PLUMAS
Y EN MEDIO PUSO UN GUISANTE
PRONTO LO SABREMOS SI ES UNA PRINCESA DE VERDAD
LA PRINCESA NO PUDO CERRAR LOS OJOS EN TODA LA NOCHE
LA REINA DIJO
QUE AHORA YA SABÍAN QUE ERA UNA PRINCESA DE VERDAD
EL PRÍNCIPE SE CASÓ.
Y EL GUISANTE LO LLEVARON AL MUSEO

Y TODAVÍA TIENE QUE ESTAR EL GUIANTE
SI NINGUNO SE LO HA COMIDO
Y AQUÍ ESTÁ UN CUENTO DE VERDAD.

Anexo 4. Formulario consentimiento padres

Io sottoscritto genitore dell'alunno/a..... frequentante la classe I ...di questo Istituto

AUTORIZZO

mio/a figlio/a a partecipare alle attività previste per la raccolta dati, che costituiscono la base per lo studio proposto da Giovanna Ottin Pecchio, in relazione alla sua tesi dottorale. Tali attività cisono state illustrate nella riunione preliminare del 14 ottobre 2010.

Sono altresí informato/a che:

- tali dati saranno usati solo per scopi accademici/scientifici e non saranno in nessun caso diffusi in altri ambiti.
- la privacy del bambino, cosí come quella familiare, saranno tutelate.

Barcellona (data)

Firma

.....

Anexo 5. Cuestionario para los padres sobre las lenguas del entorno familiar

Lingue nell'ambiente familiare

Dati generali

BAMBINO/A

Nome e cognome.....

Nato/a a (città, provincia, stato).....

Il.....

In questa scuola italiana da

Scuole precedentemente frequentate (dove e quando).....

MADRE

Nazionalità.....

Professione.....

Orario di lavoro (complessivo settimanale).....

Titolo di studio.....

Lingua 1 (materna).....

Lingua 2 (parlata frequentemente e con competenza).....

Lingua 3 (parlata abbastanza frequentemente e con almeno discreta competenza).....

Altre (quali).....

Lei è stata alunna di una scuola italiana?..... Dove?.....

PADRE

Nazionalità.....

Professione.....

Orario di lavoro (complessivo settimanale).....

Titolo di studio.....

Lingua 1 (materna).....

Lingua 2 (parlata frequentemente e con competenza).....

Lingua 3 (parlata abbastanza frequentemente e con almeno discreta competenza).....

Altre (quali).....

Lei è stato alunno di una scuola italiana?.....Dove?.....

Persone che stanno con il bambino (indicare approssimativamente il tempo giornaliero passato da ognuno)

Madre.....

Padre.....

Fratelli.....

Nonni materni.....

Nonni paterni.....

Baby sitter (canguro).....

Altri

Composizione della famiglia (chi vive in casa)

Nome	Relazione di parentela o altro	Età

Lingue familiari

IL/LA BAMBINO/A parla (specificare nelle caselle scelte: **abitualmente, a volte, raramente, mai**)

	italiano	spagnolo	catalano	Altre lingue (quale/i, con che frequenza)
con la mamma				
con il papà				
con i fratelli o sorelle				
con i nonni materni				
con i nonni paterni				
con la baby-sitter/canguro				
con gli amici				

I GENITORI parlano fra di loro abitualmente

in:.....

La scuola, le lingue

Perchè avete scelto la scuola

italiana?.....

Vi sembra importante o utile che vostro figlio impari bene l'italiano?.....

Perché?.....

Vi sembra importante o utile che vostro figlio impari bene lo spagnolo?.....

Perché?.....

Vi sembra importante o utile che vostro figlio impari bene il catalano?.....

Perché?.....

C'è qualche lingua (fra queste o fra altre) che vorreste venisse potenziata a

scuola?.....Perchè?.....

Osservazioni.....

.....

.....

.....

.....

.....

Questionario compilato:

dalla mamma

dal papà

da entrambi i genitori

Barcellona.....

Firma