

Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad

CLOTILDE PONTECORVO Y MARGHERITA ORSOLINI
Universidad «La Sapienza»



Resumen

Las maneras de hablar en la escuela transmiten maneras de pensar y de saber, así como estructuran la experiencia y el conocimiento. Este estudio se propone describir e interpretar el tipo de prácticas discursivas que pueden construirse en un «evento alfabetizador», en particular un tipo de discusión en el aula de clase, en este caso una discusión sobre un relato. Dado que el habla en la escuela se usa en contextos conversacionales, el estudio integra una perspectiva vygotskiana con una conversacional, específicamente, la propuesta por Levinson. Siguiendo esta aproximación, se han identificado secuencias de movimientos conversacionales, en situaciones de disputa y de coconstrucción de episodios. Esta perspectiva de análisis se complementa encuadrando la tarea y los datos resultantes en la teoría de la actividad propuesta por Leont'ev tomando en consideración alguna de sus recientes aplicaciones para el análisis de la actividad conjunta. Los diferentes componentes de este evento social en la alfabetización temprana fueron interpretados de acuerdo con esta aproximación. El estudio demuestra cómo el maestro y los niños pueden acomodarse unos a otros recíprocamente, apropiando sus diferentes perspectivas en el curso de un evento alfabetizador.

Palabras clave: *Prácticas discursivas, Eventos alfabetizadores, Teoría de la Actividad, Aproximación conversacional.*

Analyzing a literacy discourse practice from an activity-theory perspective

Abstract

The way of speaking at school can transmit ways of thinking and knowing and give structure to experience and knowledge. This study aims to describe and interpret the kind of discursive practices which can be constructed in a «literacy event», in this case a particular type of classroom discussion about a story. The study integrates a Vygotskian perspective with the conversational approach proposed by Levinson. Following this approach, particular sequential moves in dispute and co-construction episodes are identified. This analysis was complemented by framing the task and the resulting data within the general background of Leont'ev theory of activity, and its recent applications to adult-child joint activity. The different components of this social event in early literacy, were interpreted according to this approach. The study shows the teacher and children can accommodate to each other and reciprocally appropriate different perspectives in a literacy event.

Key words: *Discourse practices, Literacy event, Activity theory, Conversational approach.*

Dirección de las autoras: Universidad de «La Sapienza» Roma, Italia.

A lo largo de los últimos años un gran número de investigadores sobre los procesos de alfabetización han señalado la diversidad de prácticas alfabetizadoras en las cuales los niños pueden ser tempranamente socializados (Heath 1983), las diferentes transacciones sociales utilizadas tanto dentro como fuera de la escuela (Resnick y Resnick, en prensa), y las pautas distintivas discursivas utilizadas en la instrucción alfabetizadora, tanto en EE.UU (Mehan, 1979) como en las aldeas de Samoa (Duranti y Ochs, 1988). El último de los estudios mencionados, muestra tres construcciones principales utilizadas por el adulto: preguntas retóricas, preguntas de examen y enmarques de frases incompletas. Estas construcciones son similares a las utilizadas en muchas sociedades occidentales y son «parte de un más amplio conjunto de aquellas características “simplificadoras” que distinguen el lenguaje destinado a los niños del que se usa en otras situaciones sociolingüísticas» (Duranti y Ochs, 1988, p.204).

Otros estudios mostraron que el discurso de la clase se estructura fundamentalmente mediante objetivos evaluativos. Sinclair y Coulthard (1975) y Mehan (1979) han mostrado que la estructura usual del discurso en clase —con su típica secuencia de pregunta del profesor, respuesta de los alumnos, comentario del profesor— no pretende ayudar a construir nuevos conocimientos sino que tiene como objetivo principal evaluar al alumno verificando si sabe lo que tendría que saber. Sin embargo, estudios de contextos educacionales innovadores han mostrado también que las prácticas discursivas que promueven la argumentación y el razonamiento en el niño pueden ser desarrollados en *discusiones de clase*: estudios realizados en medios naturales (Cazden, 1986; Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989; Pontecorvo, 1987) han mostrado que la interacción verbal puede promover en la escuela diferentes tipos de conocimiento tanto procedural como declarativo.

Las maneras de hablar en la escuela pueden transmitir formas de pensar y conocer así como de estructurar experiencias y conocimientos (Bruner, 1986). En estudios anteriores (Pontecorvo, 1987; Orsolini y Ponte-

corvo, 1989; Pontecorvo, 1990) hemos analizado conversaciones profesor-alumnos desde una perspectiva vygotskiana. Consideramos que el habla es un principal instrumento de mediación para la transmisión y construcción del conocimiento en la escuela, es decir, para facilitar el paso del nivel interpsicológico al nivel intrapsicológico. Pero ya que el habla siempre se produce en situación de conversación, utilizamos la perspectiva conversacional de la teoría pragmática. De hecho, algunos de los mecanismos fundamentales de conversación (Levinson, 1983), como los turnos de palabra, la selección del hablante, los pares adyacentes, los movimientos preferidos o no preferidos y el formato general de los giros son también operativos en discusiones de clase. Por esta razón en trabajos anteriores hemos integrado (Orsolini y Pontecorvo, 1989) una perspectiva vygotskiana y una perspectiva conversacional y hemos identificado los movimientos secuenciales particulares en las discusiones y en los episodios de co-construcción. El propósito era describir y entender pautas secuenciales de interacción que puedan explicar los efectos sociocognitivos de la interacción profesor-alumno sobre el razonamiento y el habla del niño.

En este trabajo queremos observar este tipo de escenario educativo tomando en cuenta las características propias del objeto de la enseñanza-aprendizaje: se trata de una clase particular de práctica alfabetizadora, que puede ser mediada e intensificada por interacción social. De hecho, el camino del niño hacia la alfabetización (Pontecorvo y Zuccher-magio, 1990) se considera como un complejo conjunto de prácticas socio-culturales. Este camino puede ser mediado por el compromiso activo del niño/a en distintos tipos de eventos sociales (Wertsch y Minick, 1988) «basados en texto» que transcurren en la familia o en el colegio y que pueden intensificar sustancialmente el desarrollo de una «mente alfabetizada» en los niños (Olson, 1986). La interacción verbal en la escuela está caracterizada por diferentes tipos de «mediación semiótica» —definido por Wertsch (1985a; 1985b)— que los modos «científicos» de razonamiento proveen (Vygotski, 1934/1990;

Pontecorvo, 1990). Por lo tanto, actitudes «alfabetizadas» sobre la comprensión e interpretación de cuentos pueden también ser construidas a través de prácticas discursivas que incrementen gradualmente la utilización de herramientas lingüísticas y argumentales más adecuadas.

LA INTERPRETACION DEL DISCURSO INSTRUCCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORIA DE LA ACTIVIDAD

La investigación sobre las prácticas discursivas en el contexto escolar se enfrenta con el problema de identificar una adecuada unidad de análisis. De hecho, esta unidad no puede coincidir con los «pares adyacentes» o el «intercambio», utilizados como unidades de análisis en estudios dirigidos a describir las estructuras de la conversación ya que implican un nivel de análisis muy localizado.

Cuando la investigación no está dirigida a describir las estructuras del discurso sino a identificar las estrategias cognitivas que pueden ser mediatizadas por el discurso, un análisis a nivel local debería estar combinado con uno a nivel molar. Es decir, que los objetivos instruccionales que guían el discurso del profesor deberían ser identificados junto con los movimientos conversacionales que contribuyen a implantar tales objetivos. Por otro lado, debería tenerse en cuenta que los movimientos conversacionales del profesor están siempre localizados dentro de una secuencia que afecta su contenido semántico y pragmático. En el aula, los componentes locales y globales del discurso interactúan de una forma muy compleja.

En nuestra investigación intentamos combinar un estudio local y global de los hábitos de discurso usando ciertas nociones de la teoría de Leont'ev, tales como la noción de «actividad», de «acción» y de «operación».

Como nivel de análisis más global hemos adoptado el constructo **actividad**. En el sentido que le da Leont'ev, se trata de una categoría molar que puede explicar la interpretación sociocultural «impuesta al contexto por

los participantes» (Werstch, 1985b, p.203). Es «la unidad de vida material, molar, corporal, no aditiva para el sujeto material (...) es la unidad de vida mediatizada por reflexión mental». (Leont'ev, 1975/1977, p. 67-68).

Los ejemplos descritos con más frecuencia adoptando el constructo «actividad» son los de: juego, instrucción y trabajo (Cole y Griffin, 1980). Desde nuestro punto de vista estos ejemplos definen la actividad de forma demasiado general. En la instrucción, sobre todo en la temprana instrucción alfabetizadora, puede haber muchas «actividades comunicativas» distintas o también distintos «sistemas de actividades» (como fue propuesto por Y. Engestrom) y estos requerirían una mayor especificación.

La definición social específica de la actividad instruccional, que es usada por un participante (en nuestro caso el profesor), no está casi nunca explicitada a nivel teórico. El nivel teórico sólo puede ser claramente distinguido y luego reconstruido a partir de las **operaciones**, es decir, cuando los agentes están operando efectivamente de forma específica y diferenciada en el contexto interactivo y social. Es esencialmente en el nivel de las operaciones actuales que los agentes realizan que podemos reconstruir e identificar su definición teórica de «actividad».

En este estudio analizaremos una tarea en la cual el profesor intenta provocar una discusión entre los alumnos sobre un cuento leído previamente. La definición sociocultural de la situación compartida por el profesor es muy diferente de aquella de la enseñanza escolar tradicional, que está dirigida a transmitir y/o evaluar conocimiento (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979). Es incluso diferente de las formas didácticas innovadoras en las cuales los profesores intentan «extraer» del niño lo que tienen que enseñar (Edwards y Mercer, 1987). En nuestro caso el propósito fundamental de la actividad del profesor es el de suscitar en los niños sus perspectivas personales y sus razonamientos, así como permitirles comparar sus puntos de vista sobre el relato para involucrarlos por completo en un evento alfabetizador.

Este propósito del profesor requiere que la

tarea sea «negociada» de alguna manera: no serían posibles discusiones e interpretaciones del texto si a los participantes no se les permitiera también «interpretar» la situación real. En otros términos, el tema del discurso tiene que resultar de una colaboración entre el adulto y los niños y convertirse en un conocimiento realmente compartido en lugar de ser un producto de la imposición del profesor.

La perspectiva de la teoría de la actividad debe estar incluso mejor desarrollada para interpretar situaciones en las cuales «lo que debe ser hecho» es una acción discursiva que es a la vez objeto de negociación entre los participantes. En nuestra particular situación —como demostraremos al describir secuencias de discurso más adelante— el habla no es un instrumento que guía o señala indirectamente acciones «materiales» a realizar. El habla es utilizada como instrumento que promueve operaciones lingüísticas y cognitivas. La diferencia se aclarará si comparamos aquellas situaciones en las cuales el habla del adulto guía al niño, más o menos directamente, para que el niño «mire el modelo, extraiga una pieza, la coloque en el lugar correcto» tal como es utilizada en estudios de reproducción de modelos (Wertsch y Stone, 1985), con aquellas situaciones en las que el habla es utilizada para responder preguntas, comentar hechos, argumentar, etc. Esto se hace a través de procedimientos cognitivos mediatizados por signos, en los cuales el lenguaje está situado en la intersección entre el habla social y el pensamiento verbal.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Este estudio pretende describir e interpretar el tipo de práctica discursiva que, a raíz de una discusión sobre un cuento en clase, se construye en un «evento alfabetizador» (Heath, 1982).

Para interpretar los distintos componentes de este evento social en la alfabetización temprana, hemos intentado enmarcar la tarea y los datos resultantes en el marco general de la teoría de la actividad de Leont'ev (1959/1963), tomando en cuenta algunas de

sus últimas aplicaciones a actividades conjuntas adulto-niño (Wertsch, Minick y Arns, 1984; Wertsch y Stone, 1985; Newman, Griffin y Cole, 1989).

METODO

Sujetos: 12 niños entre 5 y 6 años de edad, de clase social media baja fueron observados mientras participaban en sesiones de discusión. Los niños estaban matriculados en la misma clase del tercer curso de la «scuola materna» (véase, Saraceno, 1984 para una descripción más detallada) en un barrio de las afueras de Roma. Estos niños eran considerados por el profesor como poseyendo una capacidad lingüística promedio. Las discusiones fueron coordinadas por el profesor quien participó en un programa anual de entrenamiento en coordinación de discusiones.

La tarea se realizó en dos fases. En la primera fase el profesor leyó una pequeña parte de un cuento de hadas a un grupo de 4 niños («Mascia y el Oso»); la lectura fue interrumpida en puntos cruciales y se les pidió a los niños que predijeran cómo el cuento podría continuar. La segunda fase de la tarea incluía una discusión sobre el cuento inmediatamente después de la actividad de escuchar-advinar. En esta segunda fase el profesor solicitaba de los niños que volvieran a hablar del cuento. Solicitaba de los niños: a) explicar las intenciones y motivaciones de las acciones de los personajes del cuento; b) evaluar qué otras secciones podrían ser plausibles dadas esas motivaciones; c) evaluar la inteligencia del personaje principal y la de su adversario.

Cada uno de los 12 niños participó en ambas fases.

INTERPRETAR UN CUENTO: UNA ACCION ALFABETIZADORA MEDIATIZADA POR UN OBJETIVO

La acción mediatizada por un objetivo que el profesor propuso a los alumnos fue la de «interpretar un cuento». Consideramos esta acción como una «práctica alfabetizadora»,

aunque fue propuesta a niños que aún no leían ni escribían en forma convencional, porque:

a) se les pedía a los niños que siguieran la lectura de secciones significantes del texto, que corresponden a su macroestructura, sin comentarios «didácticos» por parte del profesor;

b) la lectura era interrumpida en partes cruciales del texto y se les pedía a los niños que predijeran cómo el cuento podría continuar: este es un proceso típico y espontáneo del buen lector que permanentemente «anticipa» desarrollos, problemas, evaluaciones, conclusiones;

c) se les pedía a los niños que compararan sus predicciones con el verdadero desarrollo de la trama, así como que consideraran el texto como sujeto a varias alternativas que habían sido progresivamente descartadas mientras el cuento continuaba, pero que permanecían aún en la mente del lector activo, tal como es considerado en el enfoque de crítica literaria propuesto por Italo Calvino (1988).

d) con este procedimiento niños que aún no leen son capaces de considerar el texto como un objeto de discusión e interpretación; los niños pueden también proporcionar explicaciones que son «basadas en el texto», por ejemplo, algunas cosas deben ser dichas y otras omitidas, lo que no ha sido leído, lo que no ha sido escrito, etc.

Entonces, al nivel de las **acciones** la tarea completa propuesta por el profesor resulta ser una «práctica alfabetizadora» incluso se tratará de «interpretar un cuento». El objetivo general tanto de los niños como del profesor era utilizar el contenido semántico de las predicciones sobre el texto como objeto de discusión y razonamiento colectivo. Desde la perspectiva teórica, trazada por Vygotski y Leont'ev, la acción de «interpretar el cuento» sería el resultado de la intersección entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico. Es a nivel de la **acción** que hay una mediatización cultural e intrapersonal entre el profesor y el alumno (entre el experto y el novato) y entre los niños que se ayudan el uno al otro. Esta es una situación de *obucenie*, es decir, del pro-

ceso bilateral de enseñar-aprender (en palabras de Vygotsky, 1934/1990) y también es una situación *obscenie*, una relación social, que precisa ser negociada por los participantes. La interpretación de textos se torna objeto de prácticas discursivas a través de la interacción entre profesor y niño. Como resultado de este discurso colectivo, la interpretación de textos podrá convertirse en una acción internalizada, como lo es para el lector adulto, y no requerirá ya el soporte exterior de una «conversación instruccional».

Es posible, además, identificar un conjunto de **sub-acciones** (ver Wertsch, Minick y Arns, 1984) dentro del objetivo general mediatizado por la acción. Cada sub-acción tiene su propio objetivo y puede ser negociada por los interactuantes: en la simetría de la escena educacional, las sub-acciones son a menudo propuestas por el profesor y reinterpretadas por los niños, los cuales habitualmente son consecuentes con el profesor y producen una práctica discursiva acorde.

En este trabajo hemos identificado las siguientes sub-acciones consideradas por el profesor como las más importantes. Las presentaremos a continuación acompañadas por las respuestas más frecuentes de los niños a ellas:

1) *Predecir la continuación del cuento cuando hay interrupciones*: esta sub-acción es principalmente identificada por los niños como una invitación a adivinar, que es sin embargo espontáneamente activada por ellos más allá del contexto propuesto por el profesor;

2) *Distincuir y comparar las predicciones de los niños y el cuento «real»*: ya que la comparación está más allá de la capacidad en uso de niños de cinco años de edad, lo que hacen es reconstruir el cuento por memoria colectiva (Edwards y Middleton, 1988) e incluso mediante dramatización;

3) *Explicitar los motivos y las intenciones de los personajes principales*, esto es, proporcionando explicaciones sobre sus razonamientos, planes y objetivos, para evaluar la inteligencia del protagonista (Mascia) y de su oponente (el oso), adoptando así una posición personal.

Para realizar esta tercera sub-acción los niños respondían frecuentemente con disputas

sobre las distintas perspectivas posibles evaluando y discutiendo sobre la credibilidad y verosimilitud de las situaciones descritas en el cuento relacionándolas con las leyes del mundo físico, social y de ficción (en otro lugar hemos identificado los medios lingüísticos utilizados por los niños para distinguir sus referencias a estos distintos mundos, Pontecorvo y Orsolini, 1989).

Esta última sub-acción estimula disputas y argumentos entre los niños por que logra que evoquen diferentes posiciones, mientras que las primeras dos sub-acciones estimulan especialmente actividades de descripción y habla narrativa.

LAS OPERACIONES DISCURSIVAS DEL PROFESOR COMO CONDICIONES PARA LA ACCION MEDITATIZADA POR UN OBJETIVO

Hemos considerado la situación propuesta a los niños por su profesor como una acción mediatizada por un objetivo y un instrumento mediado por acción en el sentido propuesto por Zinchenko (1984). El discurso del profesor es en este caso el instrumento principal. Ilustraremos pues las **operaciones** especiales, esto es, los instrumentos lingüísticos utilizados por el profesor y los niños para negociar la tarea y para alcanzar el objetivo propuesto de la acción.

Dada la tarea de «hablar sobre el cuento», las operaciones del profesor y los alumnos son conversacionales. Son realizadas por interacción verbal y muestran las características conversacionales típicas estudiadas por los sociolingüistas. Como dijimos antes, el habla es utilizado por todos los interactuantes como un instrumento para negociar el significado y para compartir los temas y perspectivas. El propósito principal del profesor, es conseguir que los niños realicen, a nivel externo de la conversación de grupo, las acciones cognitivas y lingüísticas con las cuales los niños tendrán que familiarizarse y de las cuales tendrán que «apropiarse».

Como hemos mostrado en estudios previos (Orsolini, Pontecorvo y Amoni, 1989) el pro-

fesor utiliza principalmente cuatro procedimientos conversacionales:

a) *repetir o «reflejar» selectivamente* los enunciados de los niños para apoyar la continuación del discurso (tal como fue anticipado para los objetivos de predicción y memoria),

b) *solicitar explicaciones o clarificaciones*; mediante estos procedimientos se intenta explícitamente que los niños aclaren o expliquen lo que quieren decir,

c) *pedir evaluaciones* para promover a los niños a que tomen posición y discutan,

d) *enfocar un giro previo* prestando atención general a un tópico, seleccionar un hablante o un receptor de los niños: este es un típico rol desempeñado por el coordinador en una discusión «democrática» dentro del marco de esta actividad de enseñanza.

En lo que a los niños concierne ellos ya manejaron las operaciones relacionadas a las habilidades básicas de conversación: contestaron a preguntas, justificaron sus desacuerdos, actuaron según lo que es un movimiento preferido o no preferido. Dentro del contexto de la charla instruccional los niños saben dar explicaciones, construir narrativas, defender sus posiciones en las fases de discusión, así como demostrar su «conocimiento» al profesor hablando, memorizando y adivinando.

EL ANALISIS DE LA DISCUSION DE GRUPO: COMBINANDO UNA PERSPECTIVA CONVERSACIONAL DENTRO DE LA PERSPECTIVA DE LA TEORIA DE LA ACTIVIDAD

Para mostrar el doble nivel de las operaciones del profesor y los niños y sus puntos de encuentro, analizaremos ahora el protocolo entero de la discusión de un pequeño grupo, que corresponde a la segunda fase de la tarea antes descrita, cuando los niños discuten juntos sobre todo el cuento. Este análisis nos permitirá mostrar las operaciones efectivamente empleadas por el profesor para conseguir los objetivos señalados negociando con los niños diferentes aspectos de la tarea. La opción de analizar un protocolo entero —en vez de

proporcionar una visión general de todas las discusiones como hemos hecho en otra ocasión (Pontecorvo y Orsolini, 1989)— está determinada por la aproximación teórica de nuestro análisis de discursos encaminada a mirar los cambios microgenéticos dentro de un episodio de habla determinado por la relación compleja y recíproca entre el discurso del profesor y el de los niños como expresión de su definición de «actividad».

En este análisis intentaremos enseñar cómo la «apropiación» recíproca (Leont'ev, 1959/1963; Newman, Griffin y Cole, 1989) puede funcionar: el profesor intenta guiar a los niños hacia la esperada sub-acción aceptando el nivel de discurso en el cual éstos trabajan cómodamente y que corresponde a las habilidades que ya manejaron en otros contextos familiares de habla.

Este proceso de apropiación recíproca puede ser notado por dos indicadores diferentes. El primero está dado por la sucesión de los enunciados del profesor (particularmente preguntas) mediante las cuales comunica de forma satisfactoria sus objetivos a los niños, a veces ajustando (reformulando) solicitudes en una formulación lingüística cada vez más cercana a la comprensión de los niños. El segundo indicador está dado por los episodios de los desarrollos más autónomos en los discursos de los niños. La presencia de interacciones efectivas y co-referenciales de los niños sobre el tópico enfocado por el profesor, pero sin la necesidad del soporte verbal por parte del profesor, indica la «apropiación» del objetivo del profesor por parte de los niños.

Antes de introducir el protocolo de la discusión de un pequeño grupo, haremos un resumen del contenido del cuento utilizado en este estudio, subrayando sus puntos cruciales;

«Mascia fue con sus amigos al bosque. Se perdió y encontró una pequeña casa en la cual vivía un oso: el oso la obligó a quedarse con él. Quiso escaparse del oso y le pidió llevar a la casa de sus abuelos una canasta llena de desperdicios. El oso se ofreció para hacerlo. Mascia preparó la canasta y le advirtió al oso que no la abriera, diciéndole: «¡Preparé al árbol y te vigilaré desde arriba!». Mientras el oso salió a ver si llovía Mascia se escondió

en la canasta. Durante el camino, cuando el oso se detuvo, Mascia le dijo: «¿Te he visto. No pares, ¡sigue!». Así llegaron a la casa de los abuelos. Cuando estaban cerca, los perros ladraron por el olor del oso. El oso se asustó y se escapó. ¡Mascia estaba libre!»

En la parte central del cuento, hay un pasaje que es cognitivamente difícil para los niños. El plan de Mascia puede funcionar si logra modificar el «estado mental» del oso: tiene que conseguir hacerle creer que está siendo observado por ella para prevenir que abra la canasta. Para entender este plan, los niños tienen que tomar en cuenta al mismo tiempo el plan de escape (Mascia está escondida en la canasta) y sus condiciones (el oso tiene que ser engañado, Mascia ha de conseguir que el oso crea que ha trepado al árbol, etc.).

Al principio del protocolo que analizamos aquí (ANEXO) hay una fase introductoria en la cual el profesor no logra que los niños digan si sus predicciones fueron o no confirmadas por el texto. Luego el profesor cambia de solicitud (en la línea 12) y les pide a los niños que memorizen el cuento que les fue recién leído. Los niños obedecen fácilmente la invitación a recontar el cuento y lo hacen de una forma extensiva (líneas 13 a 26) a través de una actividad de co-construcción en la cual «recuerdan juntos» (Edwards y Middleton, 1988) con soporte del profesor. Haciendo esto están compartiendo el mundo mental activado por la narración.

En la línea 27 el profesor hace una pregunta («¿Qué tendría que haber hecho Mascia para no perderse?») cuya respuesta correcta obliga al niño a predecir posibles soluciones alternativas. Pero los niños no cambian su actividad discursiva y continúan recordando casi todo el cuento. El profesor realiza otro intento en la línea 66 con el propósito de cambiar de enfoque (marcado lingüísticamente por el uso de la preposición adversativa «pero») y pregunta acerca de la respuesta interna del protagonista. Después de recibir dos «respuestas mínimas», reformula una pregunta más contingente (en la línea 72): los niños no la responden directamente y empiezan nuevamente a reproducir el relato (de las líneas 73 a la 90). Sin embargo repitiendo el

cuento producen *dieciocho* turnos de palabra consecutivos sin ninguna contribución del profesor y se refieren el uno al otro, incluso corrigiéndose unos a otros (por ejemplo, en las líneas 86 y 90). Parecería como si los niños supieran lo que tienen que hacer independientemente del profesor. Toda la primera fase de la discusión está dominada por un intento de recordar y reproducir el relato. La actividad de conversación está constituido por *discursos narrativos conjuntos*: cada participante integra una contribución previa y proporciona nueva información. El texto leído proporciona un marco de información compartida que puede ser utilizada para construir una sólida continuidad discursiva. El texto memorizado le da al niño el estatuto de «hablante» activo; y cada niño habla «como si» fuera el narrador o el personaje del cuento. La actividad cognitiva consiste en recontar y traducir el cuento. El discurso compartido permite que los eventos ficticios sean revividos y representados de una manera en la cual el drama y la narración son a menudo confundidas, como es demostrado por los intentos de imitar la voz del personaje, repetir los diálogos, y sustituir el tiempo presente por el pasado, que convierte la acción en más dramática y más cercana a los «espectadores». Esta actividad parece estar relacionada con la expectativa que tienen los niños de demostrar su «conocimiento» al profesor: el objetivo del profesor es que los niños tomen conciencia de la diferencia entre «texto» e «imaginación», como fue sugerido en la primera pregunta del profesor, es respondido por los niños en un nivel menos complejo, es decir, recuperando correctamente y con muchos detalles, el cuento que fue leído.

Durante esta actividad conversacional, los planes y objetivos del personaje no son explicitados o comentados. La última contribución narrativa de un niño (Alessio, línea 90): «Te veré arriba de ese árbol...» devuelve el discurso al engaño de Mascia. La solicitud de explicación del profesor (en la línea 91) es contingente con el contenido del último enunciado, a pesar de que usa «pero» para indicar un cambio de sub-acción desde la narración a la explicación del plan del persona-

je. El profesor quiere que los niños expliquen el mecanismo del engaño: «No es verdad que Mascia lo miraba desde el árbol». Pero el carácter retórico de esta pregunta no es detectado por los niños que le contestan literalmente a un nivel conversacional más bajo: Federica replica que «Ella (Mascia) trepó», mostrando que no pudo seguir la vía de la inferencia propuesta por el profesor. En este punto hay una corta «secuencia lateral»: el profesor controla si los niños entendieron que Mascia pretendía estar pero *no estaba realmente sobre el árbol*. De esta manera pretendía subrayar el hecho del engaño en el cuento: que Mascia no se trepó al árbol.

En la línea 98 el profesor formula una nueva solicitud de explicación utilizando una operación discursiva diferente de las anteriores (91). Contribuye con una obsevación intentando completar la narración de los niños con una inferencia que interpreta el comportamiento del oso: el oso no se dio cuenta que Mascia se escondía en la canasta. De esta manera produce una parte de explicación que es semánticamente contingente a la narración previa de los niños: este enunciado es una redefinición desde el punto de vista de las «respuestas internas» de los personajes a los sucesos que fueron narrados por los niños.

Los niños cooperan respondiendo la solicitud de explicar (99-118) y comienzan una disputa (ver Pontecorvo y Orsolini, 1989 para una definición operacional) enfocada sobre los artificios por los cuales Mascia podría estar óptimamente escondida en la canasta. Es un enfoque más bien marginal respecto al objetivo del profesor, pero éste acepta el desarrollo y coopera (111). Dos niños, Pietro y Federica, concluyen que el oso no podía ser capaz de notarlo porque Mascia era buena en sostener el plato firme sobre su cabeza. La comprensión del hecho de que «el oso no sabía y no lo notó» es progresivamente transferida del discurso del profesor al de los niños, aunque los niños no son capaces aún de dar las correctas razones por la cual el engaño funcionó: en el 120 y el 121 dicen que Mascia estaba en silencio, pero no lo estaba ya que le hablaba al oso. Su preferencia de embarcarse en adivinanzas sobre la posible solución

alternativa se demuestra en las líneas 122-136. Entonces el profesor (en 137) intenta enfocar de nuevo (como hizo en el 66) sobre la respuesta interna del protagonista y esta vez los niños pueden seguirlo y se refieren a varios posibles «estados mentales» de Mascia. Después de otra fase de adivinanzas en respuesta a una reformulación del profesor (163: «¿qué tendría que haber hecho Mascia para no perderse?») de la pregunta anterior (27) sobre el problema antecedente, el profesor formula (dos veces: en 212 y 218) una solicitud de evaluación sobre la inteligencia relativa del protagonista y antagonista. Finalmente consigue que el plan de Mascia y el engaño del oso se haga totalmente explícito por parte de un niño, Pietro, en la línea 224 (dentro de la secuencia de disputa): él explica adecuadamente la inteligencia de Mascia refiriéndola a su plan para engañar al oso y compara «lo que Mascia dijo» con «lo que realmente hizo».

Resumiendo todo el desarrollo de la discusión, consideramos en el siguiente esquema los cinco puntos principales (junto con los más importantes elementos de la estructura del cuento) que son propuestos y reciclados por el *profesor*:

Antecedente del problema: ¿qué podría haber hecho Mascia para no perderse?

27→163

Respuesta interna del protagonista: ¿Por qué estaba Mascia triste?

66→71→137

Intento de solucionar el problema: ¿Cómo pudo ser engañado el oso?

91→98→113

Obstáculos para la solución: ¿Cómo podría el oso haber descubierto su plan?

113→116→119

La inteligencia del protagonista frente a la del antagonista

212→218

Aunque los niños frecuentemente respondieron a la pregunta del profesor en un «nivel» cognitivo distinto del que éste esperaba, se embarcaron en una serie de secuencias de conversación autónoma, que consideramos como *indicador* de la apropiación del objeto

del profesor, dado el marco general de la actividad de enseñanza en el cual sus acciones particulares estaban insertadas. Resumimos en el esquema siguiente la secuencia autónoma más larga (los números refieren a los enunciados del profesor con sus características dominantes)¹:

72-90	memorizando y dramatizando el cuento
99-112 (Prof. = 111)	explicando eventos en secuencias de disputa
123-136 (Prof. = 126, 135)	adivinando posibles desarrollos alternativos del cuento
138-143	dando explicaciones mediante especificaciones en subsecuencias
221-238 (Prof. = 22, 234, 237)	explicando las evaluaciones dadas en secuencia de disputa

DISCUSION Y COMENTARIOS FINALES

Hemos introducido este ejemplo para mostrar cómo el profesor y los niños pueden acomodarse el uno a los otros y recíprocamente apropiarse sus diferentes perspectivas en un evento alfabetizador caracterizado por una práctica discursiva particular.

Los movimientos conversacionales del profesor pueden ser comprendidos examinando unidades más largas que «pares adyacentes» (Levinson, 1983). En una conversación instructora, como la discusión que hemos examinado, hay recuperaciones y reformulaciones del contenido que son parte de los previos turnos y fases del discurso. Estas recuperaciones dependen del fracaso en la obtención de objetivos por parte del profesor que, a la vez quiere tomar en cuenta el nivel de discurso de los niños. Sin embargo, un análisis «local» del discurso es también necesario para entender cómo las operaciones dis-

cursivas del profesor son «respondidas» por los niños. Estas respuestas están a menudo caracterizadas por un inferior nivel cognitivo del requerido por la operación del profesor. Pero el profesor mantiene de cualquier manera una cooperación conversacional e intenta operar en la «zona de desarrollo próximo» de los niños (Vygotski, 1978). La manera en la cual los participantes negocian el contenido del discurso nos permite identificar las operaciones cognitivas que son producidas en esta actividad.

En cuanto al nivel de análisis ofrecido por la **teoría de la actividad**, la definición social particular de la actividad que el participante utiliza realmente sólo puede ser reconstruida a través de sus operaciones (Wertsch, Minick y Arns, 1984). Cuando la enseñanza es toda la actividad, hemos examinado cuidadosamente su diferenciación interna. Por ejemplo, cuando consideramos la definición más extendida de enseñanza innovadora, como Edwards y Mercer la describieron críticamente, la actividad «instruccional» es a menudo traducida en la operaciones del profesor que toman en cuenta *sólo* aquellos niños cuya conversación está cerca a lo que el profesor quiere transmitir. Cuando las perspectivas de los niños están lejos o son diferentes, el profesor intenta operar una redefinición de la situación (Wertsch, 1984) que acerca el discurso de los niños a sus propias perspectivas.

En nuestra situación, las operaciones conversacionales del profesor (tanto a nivel local como general) que son medios para alcanzar el objetivo de conseguir que los niños interpreten el cuento, intentan tomar en cuenta —en la mayoría de los casos— tanto los objetivos del primero como el nivel cognitivo de los niños. Su actividad de mediación semiótica está guiada por las operaciones de los niños y consecuentemente modifica y adapta *sus* operaciones a las de ellos. Así, acerca gradualmente las solicitudes de explicación al nivel cognitivo de los niños hasta que son capaces de responder con un discurso extenso, como en la fase de la disputa sobre cómo Mascia tenía que sostener el plato para no ser descubierta por el oso. Esto muestra que hu-

bo un proceso de apropiación de parte de los niños de un tópico introducido por el profesor, que es entonces integrado en una secuencia de disputa centrada en el niño o co-construida.

Como hemos visto en el análisis cualitativo desarrollado anteriormente, a veces el enfoque de la conservación de los niños es más bien marginal respecto a los objetivos del profesor. Pero la negociación conversacional del tópico del discurso parece ser una condición para la integración por parte de los niños de la información enfocada por el profesor.

No tenemos evidencias para concluir que a través de prácticas de discurso como las descritas aquí los niños podrían adquirir estrategias de comprensión de textos. Pero tenemos fundamentos para especular que esta clase de prácticas de discurso no provocaría una reproducción total del contenido del texto. De hecho la reproducción total parece ser la acción cognitiva más espontánea en los niños, probablemente porque es también similar a las típicas prácticas discursivas en contextos familiares. En nuestro contexto de escuela nuevas acciones cognitivas, obtenidas a solicitud del profesor, permiten probablemente a los niños integrar partes de información del texto de una forma distinta. Es decir, el mundo de conocimiento de los niños fue activado junto con la representación del contenido del texto. Dos mundos distintos han sido comunicados, el anterior fue utilizado para explicar y evaluar el último.

Para concluir, en lo que concierne la actividad del profesor, podemos decir que sería de gran interés utilizar una aproximación teórica como la ofrecida por el modelo de la teoría de la actividad —como lo hemos definido aquí —tanto para comparar las operaciones (y luego las definiciones operacionales de la actividad de enseñanza) del profesor mismo cuando interactúa con diferentes grupos de niños, como para contrastar diferentes estrategias conversacionales y operaciones de diferentes profesores (o diferente clase de pedagogos) como fue hecho en estudios en los cuales el habla fue utilizada como instrumento de acción. Más trabajos de investigación son necesarios para entender mejor cómo el

lenguaje es utilizado como instrumento para producir un nivel superior de discurso y de pensamiento en los niños en el diario escolar.

Notas

- ¹ En tabla I los comentarios sobre las intervenciones del profesor aparecen subrayados, los comentarios sobre las intervenciones de los niños aparecen en cursiva y los verbos especiales utilizados por los niños aparecen entre comillas.
- ² Una primera versión de este trabajo fue presentada en el simposio organizado por Elinor Ochs en el SECOND INTERNATIONAL CONGRESS FOR RESEARCH ON ACTIVITY THEORY, Lahti, Finlandia, mayo 21-25, 1990.
- ³ Este estudio fue realizado dentro de un proyecto de investigación (subvencionado por fondos de la Italiana MPI, Fondi 60%, 1988/89) sobre «Interazioni sociali e acquisizione delle conscenza» dirigido por Clotilde Pontecorvo.

Referencias

- BRUNER, J. S. (1986). *Actual minds. Possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CALVINO, I. (1988). *American lectures. Six Memos for next millennium*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CAZDEN, C.B. (1986). Classroom Discourse. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching (III Edition)* (pp. 4-91). Nueva York: Mac Millan.
- COLE, M., y GRIFFIN, P. (1980). Cultural amplifiers reconsidered. En D.R. Olson (Ed.), *The social foundations of language and thought*. Nueva York: Norton.
- DURANTI, A., y OCHS, E. (1988). Literacy development in Samoa. En E. Ochs. (Ed.), *Culture and Language Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDWARDS, D., y MERCER, N. (1986). Discourse, power and the creation of shared knowledge: how do pupils discover what they are meant to? Comunicación presentada en la First Annual Congress on Activity Theory. Berlín, 3-5 octubre, 1986.
- EDWARDS, D., y MERCER, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom*. Londres y Nueva York: Methuen.
- EDWARDS, D., y MIDDLETON, D. (1988). Conversational Remembering and Family Relationships: How Children Learn to Remember, *Journal of Social and Personal Relationships*, vol. 5, pp. 3-25.
- HEATH, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with words*. Nueva York: Cambridge University Press.
- LEONT'EV, A. N. (1959/1963). *Problemi dello sviluppo psichico*. Roma: Editori Riuniti.
- LEONT'EV, A. N. (1975/1977). *Attività, coscienza, personalità*. Florencia: Giunti Barbera.
- LEVINSON, J. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEHAN, M. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P., y COLE, M. (1989). *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSON, D. R. (1986). *The cognitive consequences of literacy*. Canadian Psychology, 1986, 27, 2, 109-121.
- ORSOLINI, M.; PONTECORVO, C., y AMONI, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale Italiano di Psicologia*, XVI, 3, 479-511.
- ORSOLINI, M., y PONTECORVO, C. (1990). Children'talk in classroom discussion. Presentado para publicación en *Cognition and Instruction*.
- PONTECORVO, C. (1987). Discussing for reasoning: The role of argument in knowledge construction. En E. de Corte, J. G. L. C. Lodewijks, R. Parmentier y P. Span (Eds.), *Learning and Instruction*. Una publicación de la European Association for Research on learning and Instruction (pp. 71-82). Oxford/Leuven: Leuven University Press.
- PONTECORVO, C. (1990). Social context, semiotic mediation and forms of discourse in constructing knowledge at school. En H. Mandl, E. de Corte, N. Bennett y H. Friederich (Eds.) *Learning and Instruction*. Una publicación de la European Association for Research on learning and Instruction. Vol 2.1 (pp. 1-27). Oxford: Pergamon Press.
- PONTECORVO, C., y ORSOLINI, M. (1989). Discussing and explaining a story at school. Paper presented at the SRCOD conference, Kansas City, 26-30 april.
- PONTECORVO, C., y ZUCCHERMAGLIO, C. (1990). A passage to literacy: learning in a social context. En Y. Goodman (Ed.), *How children construct literacy: Piagetian perspectives*. International Reading Association, pp. 59-93.
- RESNICK, D. P., y RESNICK, L.B. (en prensa), Varieties Of Literacy. In A. E. Barnes y P. N. Sterans (Eds.). *Social history and issues in human consciousness: Some interdisciplinary connections*. New York: Nueva York University Press.

- SARACENO, C. (1984) The social construction of childhood: Childcare and educational policies in Italy and the United States. *Social Problems*, 31, 353-363.
- SINCLAIR, J. M. y COULTHARD, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1990). *Pensiero e linguaggio* (transl. and edited by L. Mecacci). Bari: Laterza.
- VYGOTSKI, L. S. (1960/1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti-Barbera.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* Ed. de V. John-Steiner, E. Soubberman, M. Cole y S. Scribner. Cambridge: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. (1981). *The concept of activity in soviet psychology*, M. E. Sharpe, Inc., Armonk, Nueva York.
- WERTSCH, J. V. (1984). The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues. En B. Rogoff, J. V. Wertsch (Ed.), *Children's learning in the «Zone of proximal development»*. New Directions for Child Development, 23, pp. 3-18.
- WERTSCH, J. V. 1985a. (Ed.). *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J. V. (1985b). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V., y MINICK, N. (1988). The Problem of Meaning in a Sociocultural Approach to Mind. Paper presented at the University of Calgary lecture series «Theoretical Advances in the Study of Cognition».
- WERTSCH, J. V.; MINICK, N., y ARNS, F. (1984). The creation of context in joint problem-solving. En Rogoff, B., y Lave, J. (Eds.), *Everyday Cognition: its development in social context*. (pp. 151-171). Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V., y SAMMARCO, J. G. (1985). Social precursors to individual cognitive functioning: the problem of units of analysis. En R. A. Hinde, A. N. Perret-Clermont y J. Stevenson Hinde (Ed.). *Social relationships and cognitive development* (pp. 276-291). Oxford; Clarendon Press.
- WERTSCH, J. W., y STONE, A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.). *Culture, Communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 162-179). Cambridge: Cambridge University Press.
- ZINCHENKO, V. P. (1984). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. En J. V. Wertsch (Ed.). *Culture, Communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 94-118). Cambridge: Cambridge University Press.

Anexo

Protocolo de discusión en pequeño grupo (cuatro niños y su profesor) sobre «Mascia y el oso» después de la lectura del cuento

27. Profesor (che doveva fare per non perdersi?)
¿Qué tendría que haber hecho Mascia para no perderse?

Primera pregunta sobre problema antecedente

(28-65) Los niños memorizan colectivamente el cuento mediante coconstrucciones e incluso mediante cooperación de frases.

Los niños no contestan la pregunta

66. Prof.: (eh, ma volevo chiedervi una cosa, sentite, ma Mascia era contenta di stare lì?)
Sí, pero quería preguntaros algo, escuchad, ¿Mascia estaba contenta de quedarse allí?

Trata de cambiar el enfoque y pide una respuesta interna

67. PIETRO: No

68. SIMONA: (Noo! Era triste)

Noo! Estaba triste.

69. Prof.: (Era triste?)

¿Estaba triste?

Reformulando

70. ALESSIO: (Stava per piangere)

Estaba por llorar

71. Prof.: (Ma chissà come mai?)

Pero, ¿quien sabe por qué?

Solicitud de explicación: reformula 66

72-90. Los niños continúan memorizando mediante coconstrucción y llegan al punto crucial del engaño.

72. ALESSIO: (Dopo lei pensava a 'na cosa da fa)
Después ella pensaba sobre algo que podía hacer

Empieza a hablar del plan escape

73. PIETRO: (E dopo c'era riuscita!)

Y entonces logra hacerlo

74. FEDERICA: (Poi in cucina trovava una padella grande e cucina le frittelle...)

Luego encontró una gran sartén y cocinó las frituras

75. ALESSIO: (je dice a a...)

Y ella dice a...

76. FEDERICA: (Prende un cesto grande grande e ce le mette dentro...)

Cogió una canasta grande y los metió dentro

77. ALESSIO: (...E je le da al lupo, dopo dice... No l'orso)

Y se los dió al lobo, luego le dijo ...No, ¡el oso!

78. PIETRO: (No, l'orso)

No, ¡el oso!

79. ALESSIO: (... E je dice: «queste portale alla nonna e al nonno...»)

Y ella le dice «lleva esto al abuelo y a la abuela...»

80. FEDERICA: («no lei poi dice...»)

No, entonces ella dice...

81. ALESSIO: («... Perchè se non gliele porti e te le

mangi tu io ti guardo dall'albero alto alto alto, mi arrampico e ti guardo da quell'albero»)

«Porque si no los llevas y los comes yo te estaré mirando del alto alto árbol, preparé y te miraré desde el árbol.»

82. FEDERICA: (E poi dice...)

Y entonces ella dice...

83. ALESSIO: (Dice: «Io mi sdrajo» e se le man...)

prima de mangiasse se sentiva 'na voce..)

Ella dice: «Me acostaré y si comes...» Antes de poder comerlos oyó una voz

84. FEDERICA: («Vai a sentire se fuori piove». Va a vedere poi...)

«Ve a ver si llueve a fuera.» «Ved a ver...»

Voces se mezclan

85. ALESSIO: (Lei se mette subito dentro al cesto e

dopo lui si sdrajo sopra a un sasso e dice; «stasera me le mangio...»)

Se mete en la canasta directamente y entonces se acostó sobre una roca y dijo: «Me los comeré esta noche»

86. PIETRO: («No, me le mangerò»)

«No, me los comeré» .

87. ALESSIO: (Eh e Mascia je dice...)

Sí y Mascia le dijo...

88. PIETRO: («Me riposerò e le mangerò!»)

«Tomaré un descanso y me los comeré»

89. FEDERICA: («Non ti riposare sopra a quel sasso...»)

«No descanses sobre esa roca»

90. ALESSIO: (No, «non ti mettere giù che io ti veto da là sopra quell'albero...»)

No, «no bajas porque te veo desde arriba de ese árbol...»

91-98. *Un nuevo episodio comienza con una nueva pregunta del Profesor que intenta adaptarse al discurso de los niños*

91. Prof.: (Ma come faceva da sopra quell'alvero a vederla?)

¿Pero cómo lo podía ver desde ese árbol?

Presuposición: el oso tendría que saber que M. no lo podía ver desde tan lejos

92. FEDERICA: (Eh, s'è arrampicata, s'è arrampicata poi (...?) sopra...)

Ella trepó, ella trepó entonces (...?) sobre...

Lo toma como una verdadera pregunta

93. PIETRO: (Lo so perchè...)

Yo sé por qué...

94. Prof. (Ma stava sopra all'albero Mascia?)

Pero, ¿estaba Mascia sobre el árbol?

Reformulando 95. Niños: (Eh! Noo!)

Eh! Noo!

Respuesta a coro

96. PIETRO: (Stava dentro al cesto!)

Estaba dentro de la canasta

97. FEDERICA: (Sto!) sto

98. Prof.: (E come mai l'orso non se n'era accorto?)

Y ¿cómo es que el oso no la notó?

Solicita explicación de inferencia

(99-112): *Una secuencia de búsqueda de explicaciones que los lleva a una secuencia de disputa*

99. FEDERICA: (Perché era andato a vede' fuori se pioveva, no?)

Por qué fue a fuera para ver si llovía, ¿no?

100. PIETRO: (Lei ha aprito il cesto, sè messa e l'ha richiuso.)

Abrió la canasta, se metió y lo volvió a cerrar.

Haciendo explícito parte del engaño

101. FEDERICA: (Ah e teneva il piatto in mano.)

¡Eehh! Y tenía el plato en la mano (irónicamente)

Imposibilidad del 100

102. Prof.: (Aah, e teneva il piatto in mano! E quindi l'orso non se ne...)

¡Aah, y tenía el plato en su mano!

Repitiendo y desarrollando

103. ALESSIO: (Il piatto sulla testa, no in mano!)

¡El plato en su cabeza, no en sus manos!

Precisa condiciones para apoyar a 100

104. FEDERICA: (Sii! Dopo casca giù il piatto!)

¡Sííí. Y entonces el plato se cayó!

Negativo

consecuencia de lo aclamado en el 103.

105. ALESSIO: (Ma se ce stava la coperta sopra come fa a cascà giu? L'arege lei con le mani, no?)

Pero si la tapa estaba sobre su cabeza, ¿cómo se hubiera caído? Lo agarra con las manos, ¿no?

Especificando condiciones

106. FEDERICA: (No, così fa (fa il gesto di tenere con le mani un piatto sopra la testa) mica così (piatto sotto al corpo di Mascia), perché dopo le schiaccia, no?)

No, esto es lo que hace (hace un gesto sosteniendo un plato con sus manos sobre su cabeza), no así (como si el plato estuviera bajo el cuerpo), porque así lo aplasta ¿no?

Especifica formas de funcionar para lo aclamado en 104

107. ALESSIO: (Mbhè, l'aregge con le mani, no?!)

Entonces, lo agarra con las manos, ¿no?

Lo confirma 105

108. PIETRO: (See, l'aregge con le mani, così casca lei!)

¡Oh, sí (sarcásticamente), lo agarra con las manos, entonces se cae!

Consecuencia negativa de lo aclamado en 106

109. Prof.: (Non dare botte sul tavolo amore.)

No golpees la mesa, cariño

110. PIETRO: (Perchè, guarda, perchè se se regge così non se pole regge col corpo, perchè il cesto è fatto tutto così...)

Porque, mira, porque si lo coge así no lo puede coger con su cuerpo porque la canasta está toda hecha así...

Oponiéndose a 106 especifica formas de funcionar a través de deixis

111. Prof.: (Tutto rotondo)

A todos

Ayuda en completar frases

112. PIETRO: (Allora se si aregge col corpo e con le mani qua sopra (alla testa) dopo casca e casca pure el piatto co' le frittelle e dopo l'orso se n'accorgeva!)

Entonces, ¡si lo agarra con el cuerpo y las manos arriba (sobre la cabeza) después se cae y el plato con las frituras también se cae y entonces el oso la notaría!

Respuesta indirecta a la pregunta del profesor en 98

113. Prof.: (Se gli cadeva il piatto —quello perchè era rotto Federica (lo schienale di una sedia)— se gli cadeva il piatto delle frittelle dalla testa se ne accorgeva l'orso? Fede, eh, se ne accorgeva? Si el plato se hubiera caído, si el plato con las frituras se hubiera caído de su cabeza, ¿lo hubiera notado el oso?)

(114-136. Secuencia de explicaciones y descripciones narrativas mediante subacciones de adivinanza)

114. FEDERICA: (E certo perchè faceva rumore eh)

Por supuesto, porque hubiera hecho ruido, ¿no?

115. PIETRO: (E certo perchè il legno fa rumore allora si rompeva e se ne accorgeva)

Por supuesto, porque hubiera hecho ruido se hubiera roto y lo hubiera notado.

116. Prof.: (Aah, se ne accorgeva Simona, se gli cadeva dalla testa?)

Aah, ¿lo hubiera notado Simona si se hubiera caído de su cabeza?

Reformula y elige a un participante callado

117. SIMONA: Sí

118. FEDERICA: Sí

119. Prof.: (Ma l'orso non se ne poteva accorgere prima che Mascia stava nel cesto?)

Pero ¿no podría haber notado antes el oso que Mascia había entrado en la canasta?

Contribuye a la adivinanza enfocando la falta de inteligencia del oso

120. FEDERICA: (No perchè non lo sapeva, lei stava zitta zitta.)

No, porque no lo sabía, ella estaba en silencio.

Una suposición estereotipada

121. PIETRO: (Perchè lei fava silenzio, nun parlava!)

Porque estaba en silencio, no hablaba

122. Prof.: Aah!

Lo acepta

(122-136) Niños (apoyados por el P en 126) contestan como si la pregunta era «Qué hubiera pasado si Mascia fuese descubierta»

Lo acepta

23. ALESSIO: (Perchè se parlava il lupo scopriva e...)

Porque si hablase, el lobo lo notaría y...

124. PIETRO: (No, l'orso)

No, el oso

125. SIMONA: (L'orso)

El oso

126. Prof.: (L'orso. L'orso scopriva)

El oso, el oso lo notaría...

Apoya las adivinanzas

127. ALESSIO: (E...)

128. FEDERICA: (E vedeva il piatto...)

Y vio el plato

129. ALESSIO: (... to e levava il piatto e vedeva Mascia e se la mangiava)

... y levantó el plato y vio a Mascia y se la comió

130. Prof.: (Uno per... Aah, vedeva Mascia...)

Uno para... Aah, vio a Mascia...

131. FEDERICA: (No, leva il piatto e vede Mascia che...)

No, saca el plato y ve a Mascia que...

132. ALESSIO: (E io che ho detto?)

¿Qué te he dicho?

Pregunta retórica

133. PIETRO: (E pure el tovajolo (leva): aaahm!

Y además le quita la ropa: ¡aaaahm!

134. ALESSIO: (E se la mangia.)

Y se la come.

135. Teach.: (Ma questo orso...)

Pero este oso...

136. FEDERICA: (La va in cucina...)

La va a cocinar...

137. Prof.: (Ma perchè Mascia voleva scappare, secondo voi? Non...)

Pero ¿por qué Mascia quería escapar, según vosotros?

Reformula mejor la pregunta del 66: «queriendo» enfocar

(138-160) Una secuencia de explicaciones relacionadas es activada con éxito enfocada en los motivos de

(«Estados mentales», entre comillas)

138. ALESSIO: (Perchè non je piaceva anda' dentro casa!)

Porque no le gustaba ir dentro de la casa «gustar»

139. PIETRO: (Perchè rivoleva vedere il nonnino e la nonnina)

Porque quería ver otra vez al abuelo y la abuela «quería»

140. Prof.: (Voleva rivedere il nonnino e la nonnina...)

Quería ver otra vez al abuelo y la abuela

Prof.: «refleja» 139 considerándolo más satisfactorio

141. FEDERICA: (E perchè nun je piaceva vive insieme a quella bestia)

Y porque no le gustaba vivir con esa bestia «gustaba»

142. ALESSIO: ((non le piaceva) quea casetta perchè sapeva che c'abitava l'orso e non ce voleva abità più)

No le gustaba la casa porque sabía que el oso vivía allí y no quería vivir más allí «gustar», «saber», «querer»

143. PIETRO: (Maestra sai perchè? Perchè nun voleva fa tanta fatica!

Maestra, ¿sabes por qué? ¡Porque no quería hacer todo ese trabajo!

«quería»

163. Prof.: (Ma lei che doveva fare per non perdersi, però, questa Mascia?)

Pero ¿que tenía que haber hecho Mascia para no perderse?

Segunda reformulación del problema antecedente como en el 27

(164-212. Adivinar sobre el cuento es alternado con referencias con el mundo real)

212. Prof.: (Chi era più furbo qui Mascia o l'orso? Pensate un po'.)

¿Quién era más inteligente, Mascia o el oso?

Primera evaluación, solicitud sobre el tópico

(213-217. «contesta a quién»)

218. Prof.: (Allora adesso chi dice Mascia perchè è furba Mascia e poi chi dice l'orso dice...)

Ahora quién dice que Mascia tiene que decir por qué

Segunda solicitud de explicación

219. SIMONA: Mascia

220. Prof.: (Perchè Mascia?)

¿Porqué Mascia?

221. ALESSIO: (Perchè è scappata e l'orso, l'orso non voleva che scappava, perciò è più furba Mascia.)

Porque se escapó y el oso, el oso no quería que se escape; por eso Mascia es inteligente.

Da explicaciones

222. PIETRO: (No, è furba Mascia, perchè Mascia, perchè a Mascia je vengono più idee dell' orso! Perchè...)

No, ¡Mascia es inteligente porque Mascia tiene más ideas que el oso! Porque... *Se opone ofreciendo otra explicación enfocada en «inteligente».*

223. ALESSIO: (Je vengono le idee e all'orso non je vengono.)

Ella las tiene y el oso no.

224. PIETRO: (Perchè aveva detto mi arrampicherò a quell'albero, invece s'era ficcata in mezzo al cesto.)

Porque dijo «treparé sobre este árbol» y en vez se escondió en la canasta

Se apropia claramente a lo que la profesora se propuso en 91/98

225. FEDERICA: (Sí, all'orso je vengono, perchè hai visto...)

Sí, pero el oso tiene las ideas porque vio...

Reactiva la fase de adivinanza

(225-238. Una secuencia de disputa)

226. Prof.: (Aspetta eh, ora...)

Espera, ahora...

227. ALESSIO: (Era furbetta)

Ella era inteligente...

228. Prof.: («Mi arrampicherò sull'albero». E invece s'era ficcata dentro al cesto! (ride) E tu... mi pare che Federica voleva dire una cosa però a Pietro, non era... (d'accordo)).

«Yo treparé sobre el árbol.» Y en vez de esconderse en la canasta y tú... pero pienso que Federica quería decirle algo a Pietro, no estaba de acuerdo

Repite 224/Selecciona participante y se dirige

229. FEDERICA: (Invece anche all'orso je vengono perchè la vedeva che.. L'orso vedeva che Mascia è uscita poteva mangiassela. E invece apriva il cesto invece...
Pero el oso tiene ideas porque la vio..., el oso vio que Mascia había salido y se la podía comer...
pero abrió la canasta

Se opone y continúa reactivando la fase de adivinanzas

230. PIETRO: (Ma nun l'ha vista. Come fa adesso a vedella. Ma non l'ha vista, adesso come fa a vedella?)

Pero él no la vio. ¿Cómo la podía ver? No la vio antes. ¿Cómo la puede ver ahora? *Contraposición basada en la distinción entre una hipótesis y el texto*

231. Prof.: (Eh, ascolatevi però)

Pero escuchen

232. PIETRO: (Maestra, come fa...)

Maestra, como hace...

233. FEDERICA: (... Invece che...)

Pero...

234. Prof.: (Aspetta, è Federica che ti deve ascoltare)

Espera, es a Federica a quien tendrías que estar escuchando

Elige participante

235. FEDERICA: (... Quando era andato a quel sasso apriva subito il cesto, vedeva il piatto bello... lo alza e vede Mascia e dice: «Ah sí! Sei venuta appresso a me allora!»)
Cuando fue a la roca abrió inmediatamente la canasta y vio el hermozo plato, lo levantó y vio a Mascia y dijo: «Ah, sí, ¡has venido detrás de mí!»

Extiende y elabora la versión alternativa incluso con discurso directo

236. PIETRO: (Lo so ma mica... Come fanno a accor... Nun se n'è accorto adesso come fanno a accorgese prima. Come fa a pensacce prima se non se n'è accorto prima)

Lo sé pero.. como se dan cuenta de que lo puede notar ahora, entonces, como no lo notó antes.

Cómo podía pensar sobre ello luego, si no lo noto antes.

Opone al tiempo del cuento («antes») con el presente de la discusión («después»)

237. Prof.: (Insomma Federica dice che pure l'orso c'aveva avuto tante idee perchè però po...)

En realidad Federica dice que el oso tuvo también muchas ideas porque... pero

Recuperaciones 229

238. PIETRO: (Però ce l'ha avuta più Mascia l'idea più geniale. Se dice così, se dice.)

Pero Mascia tuvo la idea más genial. Uno dice así, uno dice así, uno dice así

Habiendo utilizado una palabra poco corriente lo tiene que justificar

Extended Summary

This study aims to describe and interpret the kind of discursive practices which can be constructed in a «literacy event», in this case a particular type of classroom discussion about a story. A small group of children and their teacher were observed while jointly reading and discussing a known folktale. Specific relevance was given to children's difficulties in understanding the psychological motivation of the characters.

The study integrates a Vygotskian perspective with the conversational approach proposed by Levinson. Following this approach, particular sequential moves in dispute and co-construction episodes are identified. The analyses took into account both the teacher and the children's «movements». This approach was complemented by framing the task and the resulting data within the general background of Leonte's theory of activity, and its recent applications to adult-child joint activity. The different components of this social event in early literacy, were interpreted according to this approach. The study shows how teacher and children can accommodate to each other and reciprocally appropriate different perspectives in a literacy event. In contrast to other studies demonstrating that discourse practices at school hardly create relevant contexts for knowing, this study demonstrates that way of speaking at school can transmit ways of thinking and knowing and give structure to experience and knowledge.