

EVOLUCIÓN DE LA INTERACCIÓN SOCIO-COGNITIVA EN NIÑOS DE TRES Y CUATRO AÑOS

**Autores: Cristina Díez Vegas
Fernando Lara Ortega**
Universidad de Burgos

RESUMEN:

El presente artículo muestra la evolución de la interacción sociocognitiva de un grupo de alumnos a lo largo de los dos primeros cursos de Educación Infantil. Para ello, se han realizado y transcrito grabaciones en un aula en la que se aborda el inicio escritor desde una perspectiva constructivista y significativa del lenguaje escrito. En estas grabaciones podemos observar cómo los niños de tres y cuatro años resuelven diversas actividades de escritura en tríadas bajo la dirección de su maestra. La actuación docente pretende que el grupo trabaje cada vez de modo más autónomo, favoreciendo la evolución desde una interacción diádica *maestra-alumno-maestra* hasta una interacción multidireccional (*maestra-alumno-alumno-alumno-...-maestra*).

El análisis de las sesiones grabadas en nuestro estudio será, en primer lugar, cualitativo, presentando como ejemplo dos secuencias de interacción; en ellas se muestran algunas estrategias docentes para promover la discusión entre los propios alumnos, como “*díselo a tus compañeros*” o “*explícales a tus compañeros por qué*”. Posteriormente, presentamos un análisis cuantitativo en el que se constata, desde el primero al segundo curso, el incremento de intervenciones consecutivas entre los alumnos sin mediación de la maestra.

En resumen, a pesar de la dificultad de la colaboración entre iguales, y de modo muy especial en edades tan tempranas, esta comunicación pretende mostrar, tanto cualitativa como cuantitativamente, que los niños pueden aprender a resolver una tarea de

escritura de manera conjunta. Para ello, es necesario crear un clima de diálogo donde el niño aprenda progresivamente a discutir con sus compañeros... y el profesor a perder su protagonismo.

PALABRAS CLAVE: Interacción Social; Educación Infantil; Discusión; Escritura; Metodología Observacional

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo muestra la evolución de la interacción sociocognitiva de un grupo de alumnos a lo largo de los dos primeros cursos de Educación Infantil. Para ello, se han realizado y transcrito grabaciones en un aula en la que se aborda el inicio escritor desde una perspectiva constructivista y significativa del lenguaje escrito. En estas grabaciones podemos observar cómo los niños de tres y cuatro años resuelven diversas actividades de escritura en triadas bajo la dirección de su maestra (Díez, 2002). A partir de los datos obtenidos, en el presente artículo nos centraremos en la progresiva autonomía de los niños ante la realización de tareas escolares, siendo la maestra quien les va concediendo ese protagonismo para que interactúen entre ellos.

El análisis será, en primer lugar cualitativo, presentando dos secuencias de interacción en las que se muestran las estrategias de cooperación docentes.

Posteriormente, presentamos un análisis cuantitativo en el que se constata el incremento de intervenciones consecutivas entre los alumnos, sin mediación docente: maestro-alumno-alumno-alumno...-maestro, a pesar de la temprana edad de estos alumnos.

2. OBJETIVO

El objetivo de esta comunicación es analizar cualitativa y cuantitativamente la evolución de algunos aspectos de la interacción entre alumnos de Educación Infantil en la realización de tareas escolares. Más concretamente, intentamos mostrar el cambio que se produce entre los niños de la Escuela Infantil desde la interacción diádica *maestro-alumno-maestro*, hasta la interacción multidireccional *maestro-alumno-alumno-....-alumno-maestro*, a través de estrategias utilizadas por el maestro y que fomentan el diálogo entre los propios niños, tales como “*díselo a tus compañeros*” o “*explícales a tus compañeros por qué...*”.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dado el interés de nuestro trabajo en el proceso de interacción entre iguales, nos centramos en la perspectiva de *educación* como *proceso de comunicación* entre el profesor y sus alumnos. Desde este protagonismo concedido al lenguaje nos hemos centrado

en los *géneros discursivos de la educación formal* (Bajtin, 1982) destacando dos de ellos: la *secuencia I.R.E.* (pregunta del maestro - respuesta del alumno - evaluación del profesor), y la *discusión* (solución colectiva a un problema planteado, a través de un razonamiento conjunto). En esta situación de discusión, el profesor no evalúa la respuesta del alumno sino que suscita la exploración de las diferentes respuestas (“¿Y tú qué opinas de...?” o “Estás de acuerdo con...?”), y los argumentos que las sustentan (“¿Por qué crees tú que..?”), promoviendo la resolución consensuada de la tarea (“Ponte de acuerdo con tus compañeros”). Hemos destacado esta última modalidad discursiva por ser aquella que, en nuestra opinión, mejor contribuye a la construcción conjunta del conocimiento.

Consideramos que las características propias de la *discusión* destacan con mayor relevancia al ser comparadas con otra modalidad discursiva, la *lección* (Sinclair y Coulthard, 1975), caracterizada por la *secuencia I.R.E.* antes mencionada. Por consiguiente, y con el fin de profundizar en el conocimiento de la situación de *discusión*, y dado que, según nuestros conocimientos, no hay ninguna referencia bibliográfica que describa sistemáticamente estos trabajos, hemos llevado a cabo una labor de investigación y síntesis de la literatura existente (Díez, tesis??????); principalmente revisando los trabajos de Zucchermaglio y Formisano (1986), Orsolini, Pontecorvo y Amoni (1989), Pontecorvo y Zucchermaglio (1991), Pontecorvo (1992a), Zucchermaglio (1992b), Orsolini (1992), Zucchermaglio y Scheuer (1996), Pontecorvo y Orsolini (1992), Tsuchida y Lewis (1996) y Coll y Onrubia (1999). La tabla 1 presenta las principales características de ambas modalidades discursivas, indicando en negrita aquéllas que inciden en la interacción de los alumnos entre sí. Estos rasgos los analizaremos en las secuencias que presentamos posteriormente.

Tabla 1: Comparación de los rasgos principales de la secuencia I.R.E. y de la discusión

SECUENCIA I.R.E.	DISCUSIÓN
1. El objetivo es evaluar el conocimiento.	El objetivo es guiar a los alumnos en la construcción del conocimiento
2. El alumno debe dar la correcta.	El alumno debe explorar posibles respuestas y argumentarlas
3. El maestro transmite el conocimiento.	El maestro pide una solución colectiva, sometiéndola a debate.
4. El maestro controla la interacción.	Los alumnos intervienen espontáneamente.
5. Interacción bidireccional: maestro-alumno-maestro.	Interacción multidireccional: maestro-alumno-alumno-alumno...-maestro.
6. Tiempo de participación del maestro: 70%	Tiempo de participación del maestro: 30%

4. PROCEDIMIENTO

La base de datos de esta comunicación procede de la tesis doctoral de Díez (2001) que se ha realizado de forma longitudinal en un aula de Educación Infantil, donde se ha grabado trimestralmente a niños de tres y cuatro años realizando diferentes tareas lectoescritoras en tríadas. En este aula, donde la lectoescritura es contemplada bajo un enfoque constructivista y significativo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991; Teberosky, 1992), los alumnos han sido agrupados por su nivel lector tanto en grupos homogéneos como heterogéneos. Un total de 12 sesiones han sido grabadas y transcritas en cada uno de los trimestres de los dos cursos, siendo por tanto 72 el número de protocolos a partir de los cuales se ha elaborado inductivamente un sistema de categorías pluridimensional que analiza, desde varias perspectivas, el proceso de interacción en las situaciones de aprendizaje. El total de más de 10.000 turnos de conversación transcrito ha sido registrado con un sistema de categorías que corrigió y amplió el elaborado en Díez y cols. (1999).

En cada trimestre se realizaron la mitad de las grabaciones con presencia constante de la maestra, mientras que en el resto de las sesiones, tan sólo asistía la maestra cuando los niños la requerían o cuando ella lo consideraba oportuno.

Dado que el objetivo de esta comunicación no es analizar los datos obtenidos con este sistema de categorías, sino el incremento de las secuencias de interacción entre los alumnos (*alumno-alumno-...-alumno*), hemos seleccionado aquellas sesiones en las que los niños estaban continuamente bajo la presencia de la maestra, pues es en esta situación cuando se puede analizar cómo los niños son capaces de interactuar entre sí de forma autónoma, aún cuando la maestra está presente.

De esta forma, para el análisis que se presenta a continuación, contamos con 5938 turnos de intervención, que es nuestra unidad de análisis.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Estamos interesados en la evolución de la interacción tanto a nivel cualitativo como cuantitativo: Desde el punto de vista cualitativo describiremos dos secuencias educativas en las que se pueden observar las estrategias empleadas por la maestra para favorecer la discusión entre los alumnos. Un amplio estudio de numerosas secuencias didácticas en Educación Infantil se encuentra publicado en Díez (2004). Desde una perspectiva cuantitativa registramos el incremento significativo de las secuencias *maestra-alumno-alumno-alumno-...-maestra* desde el primer curso hasta el segundo curso de Educación Infantil.

5.1 ANÁLISIS CUALITATIVO

En la secuencia 1 –véase tabla 2–, tres alumnos están componiendo con letras móviles la palabra “Felicidades”. Los niños están discutiendo dónde poner la *s* de “Felicidades” al tener que cambiar de renglón. En el turno 5630 Eva argumenta que si se continúa escribiendo a la izquierda de la siguiente línea ya no podrá ser la misma palabra (turno 5630: “ No. Porque, porque, porque te. Porque ya, si la pones aquí - señalando el principio de la segunda línea- es otro, es otro nombre”). Esta justificación resulta muy interesante para la maestra, quien la devuelve al grupo para que siga discutiéndola (turno 5631: “¿Si la ponemos ahí es otro nombre?”). La respuesta a este retorno la ofrece la misma participante, quien mantiene su toma de posición sin aportar nueva información, sino tan sólo asintiendo. Como la profesora está interesada en que los demás compañeros manifiesten también su punto de vista intentará crear un debate a partir del turno 5633, estrategia que aparece reflejada en la tabla 1 punto 3 y que es característica de una situación de discusión.

**Tabla 2. Secuencia 1: Interacción regulada directamente por la maestra
Curso 2º Ed. Infantil, primer trimestre.**

5628	Alberto	Como empieza la última ésta, hay que ponerla ahí (al principio de la segunda línea)
5629	maestra	(a Eva:). ¿Tú qué crees?
5630	Eva	No. Porque, porque, porque te. Porque ya, si la pones aquí (señala el principio de la segunda línea), es otro, es otro nombre
5631	maestra	¿Si la ponemos ahí es otro nombre?
5632	Eva	(asiente)
5633	maestra	(a Diego:) ¿Tú qué crees?
5634	Diego	No. Porque tiene que ponerla aquí, porque si no...
5635	maestra	Venga, poneos de acuerdo a ver cómo la pones, Alberto. Poneos de acuerdo
5636	Eva	(la pone al final de la segunda línea)

En esta secuencia hemos podido observar cómo la comunicación entre los diferentes miembros del grupo se encuentra regulada por la maestra; sin embargo, no es ella quien toma las decisiones sino que devuelve las preguntas a los niños para que éstos la debatan.

En la secuencia 2 –véase tabla 3–, tres alumnos están componiendo con letras móviles “Feliz Navidad”. Hasta el momento han pegado los grafemas “F” y “e”, y la maestra les pide que los lean para saber cómo continuar. Ante la respuesta silábica de Iñaki proponiendo la letra “i” para representar la sílaba “li”, el maestro le pide que compruebe su respuesta, siendo David quien responde, por haber tomado conciencia de la tarea como una actividad grupal. Nuevamente, la tutora desea volver sobre la respuesta silábica, pretendiendo que ésta sea alfabética e identifique la consonante

“f”. Para ello intenta crear un debate (turno 4153: “Vamos a ver. Iñaki ¿Quieres esperar y hablar con tus compañeros? A ver ¿Cuál va ahora?”). David continúa focalizando su atención en la letra “i” (“feliiii”), intervención que continúa Iñaki reafirmando su respuesta vocálica. Sin embargo, Eduardo intenta pronunciar despacio la palabra en cuestión (Fell, feul, felll). Iñaki, sin escuchar la estrategia mostrada por su compañero, continúa manteniendo su postura, ahora expresamente ante ellos (“la l”).

Resulta interesante observar cómo Sergio, sin precisar la mediación docente, responde directamente a la intervención de su compañero verbalizando la respuesta correcta (turno 4158: “No. La ul”) y cogiendo la letra “l”. Aprovechando esta respuesta, la maestra solicita a Eduardo que explique a sus compañeros por qué va la “l” y no la “i”. Es de destacar la importancia de esta estrategia interactiva (turno 4159: “pero tú explícales a tus compañeros por qué crees que va la l. Explícaselo por qué”), donde se solicita que la explicación vaya dirigida a los compañeros, con el fin de descentralizar su actuación hacia la interacción entre los alumnos, mecanismo muy eficaz para lograr una progresiva emancipación de los pequeños.

Podemos constatar en esta secuencia que, tras la intervención de la maestra en el turno 4153, los alumnos de tan sólo cuatro años de edad son capaces no sólo de mantener cinco turnos seguidos entre ellos (turnos 4154-4162) sino de interactuar entre sí sin dirigirse a su maestra. Ello nos muestra, de un modo cualitativo, cómo los niños van interiorizando el objetivo docente de lograr una auténtica situación de *discusión* en la que el maestro ha de ir hablando progresivamente menos y los alumnos tienen que incrementar sus intervenciones espontáneas, dirigiéndose hacia una interacción multidireccional maestro-alumno-alumno-alumno-...-maestro; rasgos que han quedado expuestos en los puntos 4, 5 y 6 de la tabla 1.

5.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO

En el modelo tradicional de interacción profesor-alumno, el profesor transmite la información, el individuo la recibe y el docente comprueba si esta transmisión ha tenido lugar (Secuencia IRE antes descrita y presentada en la tabla 1).

En contraste con este modelo de enseñanza, existen otros estudios como los de Cazden (1986) y los numerosos trabajos realizados por Pontecorvo, Orsolini, Zuccheraglio y Amoni, del Departamento de los Procesos de desarrollo y socialización de la Universidad de Roma “La Sapienza” que, trabajando en contextos educativos innovadores, demuestran que la conversación en el aula puede prescindir de la evaluación como principal objetivo, y centrarse en la *discusión*, lo que va a contribuir al desarrollo del razonamiento y de la argumentación en el niño. Las autoras mencionadas llegan a formular una definición operacional que permite caracterizar la situación de discusión respecto a la de una clase tradicional, como aquella en la que

el docente presenta un porcentaje de intervención de alrededor de un 30% del total. (Pontecorvo, Castiglia y Zucchermaglio, 1989).

**Tabla 3. Secuencia 2ª: Debate entre los compañeros con mediación del profesor
Curso 2º Ed. Infantil; primer trimestre.**

4145.	Diego	(Ya está colocada la F. Ahora pega la E)
4146.	maestro	A ver ¿Qué hemos puesto ahí ya?
4147.	David	Fee
4148.	maestro	Fee ¿Ahora cuál va?
4149.	Iñaki	Li, la l
4150.	maestro	¿La l? (sin dejar entrever un desacuerdo con la intervención de Iñaki, sino pidiendo una reconfirmación de su propuesta). Mira a ver
4151.	David	Sí
4152.	Iñaki	(coge la l y va a ponerle cola)
4153.	maestro	Vamos a ver. Iñaki (le quita la letra y el pegamento) ¿Quieres esperarte y hablar con tus compañeros? A ver ¿Cuál va ahora?
4154.	David	Feeli
4155.	Iñaki	Nos toca la l (a sus compañeros)
4156.	Sergio	¿La l? (pensando) Felll, feul, felll
4157.	Iñaki	La l (a sus compañeros)
4158.	Sergio	No. La ul (coge la L)
4159.	maestro	Pero tú explícales a tus compañeros por qué crees que va la l. Explícaselo por qué
4160.	Sergio	Feliiz
4161.	maestro	Explícale por qué
4162.	Sergio	Feulll

La interacción que encontramos en nuestra aula se puede caracterizar como de *discusión*, según lo definido por Pontecorvo, Castiglia y Zucchermaglio (1989), en contraposición con la enseñanza en un aula tradicional, pues el porcentaje de intervención de la maestra es cercano al 30% del total. Esto, como ellas mismas señalan, es una condición mínima, necesaria pero no suficiente, para caracterizar una discusión. A partir de aquí es fundamental analizar cualitativamente la calidad de las intervenciones de la maestra y su grado de directividad, así como la repercusión de ello en el comportamiento de sus alumnos. Es de señalar que estos datos se han obtenido con alumnos de Educación Primaria o Secundaria, por lo que en nuestro estudio, el observar un descenso de la intervención docente desde el primer al segundo curso de Educación Infantil ya es muy significativo por su temprana edad.

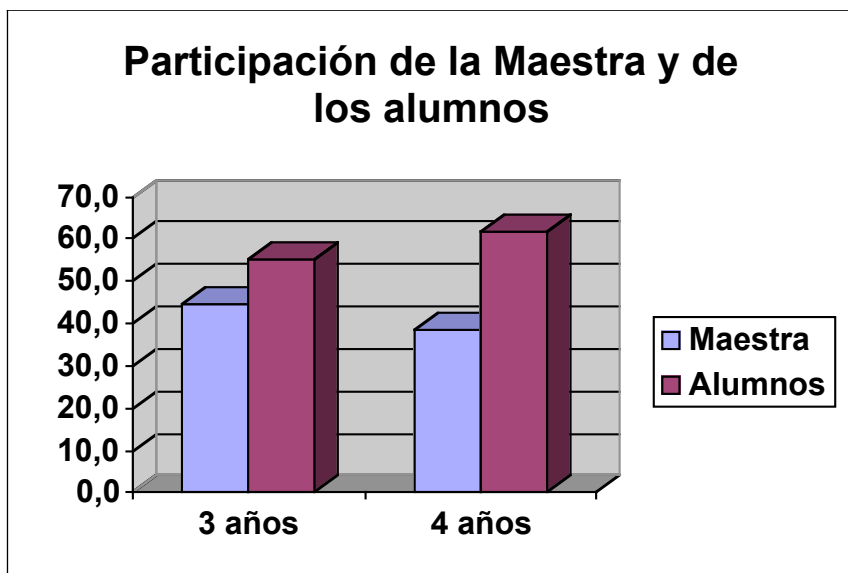
La tabla 4 y el gráfico 1 de nuestro estudio nos permiten apreciar que el porcentaje de intervenciones de la maestra se sitúa en el 40,6%, siendo menor en el segundo curso (disminuye de un 44,8% a 38,4% del primer al segundo curso) cuando los alumnos toman un mayor protagonismo en la realización autónoma de la tarea.

Tabla 4. Participación de la maestra y de los alumnos en cada curso escolar

PARTICIPACIÓN DEL MAESTRO Y DE LOS ALUMNOS	CURSO		
	3/4 años	4/5 años	Total
Maestra			
Recuento	909	1500	2409
% de curso	44,8%	38,4%	40,6%
Alumnos			
Recuento	1122	2407	3529
% de curso	55,2%	61,6%	59,4%
Total			
Recuento	2031	3907	5938
% de curso	100,0%	100,0%	100,0%
Chi-cuadrado: Valor = 22,182; p<0,001			

Estos datos muestran la evolución de las intervenciones de la maestra y de los alumnos entre ambos cursos.

Gráfico 1



La tabla 5 ofrece un análisis cuantitativo novedoso, pues recoge los turnos sucesivos de intervención de los alumnos, en los que no media la actuación docente.

En esta tabla, analizando el porcentaje de intervenciones en ambos cursos, se puede observar que la mayor parte de las intervenciones están reguladas por la maestra (*maestra-niño-maestra*: 73.1%), disminuyendo progresivamente aquéllas en que los alumnos participan de manera consecutiva (16.1% de secuencias *maestra-niño-niño-maestra*, 6,3% de secuencias *maestra-niño-niño-niño-maestra*, 2,5% de secuencias *maestra-niño-niño-niño-niño-maestra*, etc.). Cuanto mayor es el número de intervenciones consecutivas de nuestros alumnos, menor es su frecuencia de aparición, como cabía esperar por la escasa edad de nuestros alumnos

Tabla 5: Secuencias de interacción entre la maestra y sus alumnos

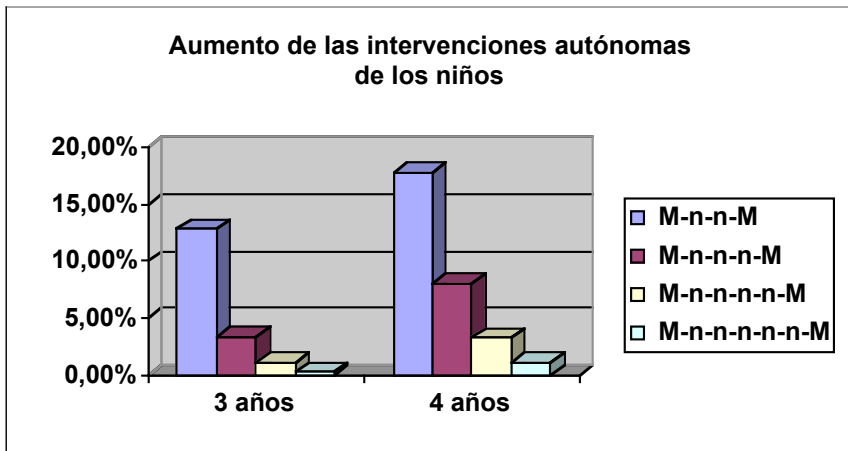
SECUENCIAS DE INTERACCIÓN <i>maestro-niño-niño-...-maestro</i>	CURSO	
	3 años	4 años
M-n-M	82,0%	67,7%
M-n-n-M	12,8%	17,8%
M-n-n-n-M	3,4%	8,0%
M-n-n-n-n-M	1,1%	3,3%
M-n-n-n-n-n-M	0,3%	1,1%
M-n-n-n-n-n-n-M	0,1%	0,7%
M-n-n-n-n- -n-M	0,3%	1,4%

Sin embargo, sí resulta muy relevante y de gran interés educativo el comparar ambos cursos entre sí. Mientras el primer curso de Educación Infantil la secuencia *maestra-niño-maestra* tiene lugar en un 82% de los casos, este porcentaje disminuye significativamente hasta el 67.7% en el segundo curso –véase tabla 5–. Esta disminución de intervenciones gestionadas por la maestra en el segundo curso (m-n-m) se invierte ya desde la siguiente secuencia en que dos niños intervienen consecutivamente (*maestra-niño-niño-maestra*), pues se incrementa de un 12,8% el primer curso a un 17,8% el segundo. Tendencia que continúa en el resto de las secuencias. Datos, todos ellos, que nos muestran la progresiva autonomía de los alumnos en el segundo curso con relación al primero.

A partir de los ocho turnos consecutivos de intervenciones infantiles (m-n-n-n-n-n-n-n-...-m) la diferencia entre ambos cursos es cualitativa, pues en el primer curso prácticamente es inexistente en todos los casos, mientras que en el segundo curso encontramos –como casos únicos no reflejados en la tabla–, incluso 17 y 25 intervenciones infantiles seguidas, secuencia que, en nuestra opinión, merece ser considerada por tratarse de niños de tan sólo cuatro/cinco años de edad.

A continuación –gráfico 2–, mostramos las intervenciones autónomas de los niños –sin mediación expresa de la maestra–, y el aumento de todas las categorías al pasar de tres a cuatro años.

Gráfico 2



Todos estos datos muestran de un modo cuantitativo que cuando el docente utiliza frecuentemente estrategias destinadas a que sean los alumnos quienes interactúen entre sí (“díselo a tus compañeros”, “explica a tus compañeros por qué, etc.), los buenos resultados se pueden constatar claramente ya en el curso siguiente.

Consideramos que posteriores estudios nos permitirán mostrar cómo estos mismos alumnos, a los cinco años, incrementarán su autonomía en la resolución de la tarea, aprendiendo progresivamente a trabajar en grupo, objetivo de enorme interés en la educación.

6. CONCLUSIÓN

La progresiva autonomía de los alumnos es uno de los grandes objetivos de la educación. Aunque esta participación se ha de incrementar a lo largo de la escolarización, no se logrará la emancipación de la tutela docente a menos que la interacción se dirija a los compañeros y no al profesor.

En esta comunicación hemos presentado dos secuencias didácticas que muestran diferentes estrategias utilizadas por una maestra con el fin de crear progresivamente una situación de discusión (“díselo a tus compañeros”, “explícaselo a tus compañeros”...). Asimismo, hemos podido observar en otra secuencia cómo los niños de los primeros cursos de escolarización pueden interactuar entre sí de manera autónoma, aún en presencia de su tutora.

Por otra parte, un análisis cuantitativo del número de intervenciones consecutivas de los alumnos (*maestra-niño-niño-...-niño-maestra*) nos ha mostrado cómo éstas se van alargando en el segundo curso de Educación Infantil, mostrando así la eficacia de las estrategias docentes que pretenden conectar las intervenciones de los alumnos entre sí.

En conclusión, si bien resulta difícil la colaboración entre iguales, esta comunicación ha pretendido mostrar, de un modo cualitativo y cuantitativo, que los niños pueden aprender a resolver conjuntamente una tarea de escritura ya desde los primeros momentos de escolarización. Para ello, es necesario crear un clima de diálogo donde el niño aprenda a intervenir espontáneamente —y a la par—, el profesor a no hacerlo—. Esto no es una tarea fácil, como reconocen los maestros que favorecen el trabajo en pequeño grupo, pues implica un profundo replanteamiento del papel docente, cuyo protagonismo visible ha de verse seriamente reducido.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M.M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. (Primera edición en ruso: 1979).
- Cazden, C. (1986). *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heinemann: Educational Books, Inc. (trad. cast. *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós/M.E.C., 1991).
- Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. *Textos: Monografía: La discusión como instrumento de aprendizaje 20*, 19-38.
- Díez, C.; Pardo, P.; Lara, F.; Anula, J.J. y González, L. (1999) *La interacción en el inicio de la lectoescritura*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.CIDE.
- Díez, C. (2002): *La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescritor. Un estudio longitudinal*. Tesis doctoral. UNED.
- Díez, C. (2004). *Estrategias de escritura colaborativa en Educación Infantil: cómo suscitar la discusión entre nuestros alumnos*. Barcelona: Horsori.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Lara, F.; Díez, C. y Pardo, P. (2000) “La interacción en el inicio de la lectoescritura: elaboración de una metodología para el análisis del discurso infantil”. *Actas del IX Congreso INFAD-2000: Infancia y Adolescencia*. Cádiz.
- Orsolini, M. (1992). La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un’analisi sequenziale. En C. Pontecorvo, A. Ajello y C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. y Amoni, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale italiano di Psicologia*, XVI, n° 3.
- Pontecorvo, C. (1992). Introduzione: la scuola come contesto sociale naturale. En C. Pontecorvo, A. Ajello y C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la teoría de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*,

n. 58. 125-141.

- Pontecorvo, C. y Zuccheromaglio, C. (1991). Un pasaje a la alfabetización: aprendizaje en un contexto social. En Y.M. Goodman. *Los niños construyen su lectoescritura*. Argentina: Aique.
- Pontecorvo, C., Castiglia, D. y Zuccheromaglio, C. (1989). Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe. *Scuola e Città, 10*, 447-461.
- Sinclair, J.McH. y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Londres, Oxford University Press.
- Teberosky, A. (1992). *Apreniendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Tsuchida, I. y Lewis, C.C. (1996). *Responsibility and learning: Some preliminary hypotheses about Japanese elementary classrooms*. Presented at the meetings of the American Educational Research Association, N.Y., April.
- Zuccheromaglio, C. y Formisano, M. (1986). Literacy development and social interaction. *Paper presented at the Second European meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development. Roma*.
- Zuccheromaglio, C. y Scheuer, N. (1996). Children dictating a story: is together better?. En C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, y L.B. Resnick. *Children's early text construction*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.