

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

LA CONSTRUCCIÓN DEL ESCENARIO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO TRANSFORMACIÓN ESPECÍFICA DE LA ACTIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Tesis doctoral presentada por:

M^a ESTHER ZARANDONA DE JUAN

Dirigida por el Dr. Ignasi Vila Mendiburu

2015

Al Amor que me ha traído aquí.

La tarea del culturalismo es doble. Por el lado “macro”, toma la cultura como un sistema de valores, derechos, intercambios, obligaciones, oportunidades, poder. Por el lado “micro”, examina cómo las demandas de un sistema cultural afectan a aquellos que deben operar dentro de él. En esta última línea, se concentra en cómo los seres humanos individuales construyen “realidades” y significados que les adaptan al sistema, con qué coste personal, con qué resultados esperados.

Jerome Bruner

No hay contradicción entre reconocer las leyes generales que se deducen de la observación de los actos de los hombres, y la hermosa majestad, originalidad fructífera y fuerza propia y personal que hace interesante, novadora y sorprendente la persona humana.

José Martí

Índice

Introducción	13
---------------------------	-----------

ESTUDIO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

El constructivismo del <i>homo non clausus</i>: una perspectiva sociocultural para el estudio de las prácticas educativas	25
--	-----------

1.1. Punto de partida: construimos y lo hacemos en relación.....	27
1.1.1. La piedra angular: el origen de las funciones psicológicas superiores o el paso del <i>homo clausus</i> al <i>homo non clausus</i>	28
1.1.2. Somos cultura, somos contexto: integrarlo en la investigación, otro reto.....	35
1.1.3. ¿Y la Historia?: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas de Norbert Elías como marco de referencia e interpretación.....	47
1.2. En relación pero ¿cómo? La transformación del funcionamiento interpsicológico en intrapsicológico.....	48
1.2.1. Internalización y apropiación.....	49
1.2.2. Zona de desarrollo próximo, andamiaje y participación guiada.....	53
1.2.3. Mediación semiótica e intersubjetividad.....	57
1.2.4. Finalmente, la vivencia.....	62

CAPÍTULO 2

Práctica educativa y construcción de conocimientos	65
---	-----------

2.1. La actividad conjunta como unidad de análisis para el estudio de las prácticas educativas	67
2.1.1. La construcción de significados compartidos	68
2.1.2. Los mecanismos de influencia educativa.....	70
2.2. Sentido y significado en la construcción de conocimiento	71
2.2.1. La distinción entre sentido y significado	71
2.2.2. Procesos implicados en la atribución de sentido	73
2.2.3. Sentido e identidad	76

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3

Presentación de la investigación.....	89
3.1. Problema, objetivo y preguntas de la investigación	91
3.2. Diseño de la investigación.....	92
3.2.1. Sujetos de la investigación	93
3.2.2. Procedimiento de selección, recogida y tratamiento de datos	94
3.3. Análisis de los datos: niveles y unidades de análisis.....	99

CAPÍTULO 4

Resultados I.

La naturaleza específica del contexto institucional de la actividad: el escenario.....	103
4.1. Una actividad aparentemente infantil: clima y juego	106
4.2. Menos infantil de lo que parece, más escolar de lo que se ve.....	110
4.2.1. Currículo y organización	110
4.2.2. Lo infantil ignorado.....	120
4.2.3. La actividad de control permanente de la espontaneidad.....	127
4.2.4. La actividad mental desvinculada de sentido humano.....	139
4.3. En resumen.....	144

CAPÍTULO 5

Resultados II.

Análisis de los eventos interactivos sobre los números: los segmentos de interactividad y actuaciones características	147
5.1. Los eventos interactivos analizados: duración, localización y descripción.....	149
5.1.1. Los eventos interactivos de reparto de galletas.....	150
5.1.2. Los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.....	151
5.2. Los segmentos de interactividad identificados y actuaciones características.....	157
5.2.1. Los SI de transición.....	159
5.2.2. Los SI de presentación de contenidos.....	167
5.2.3. Los SI de preparación.....	175
5.2.4. Los SI de práctica.....	182
5.3. En resumen.....	186

CAPÍTULO 6

Resultados III. Desarrollo de cada uno de los SI a lo largo de los eventos interactivos	189
6.1. Desarrollo de los SI de transición a lo largo de los eventos interactivos de reparto de galletas.....	191
6.1.1. Primer SI de transición.....	191
6.1.2. Segundo SI de transición.....	193
6.1.3. Tercer SI de transición.....	196
6.1.4. Cuarto SI de transición.....	197
6.1.5. Quinto SI de transición.....	198
6.2. Desarrollo de los SI de presentación de contenidos a lo largo de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.....	198
6.2.1. Primer SI de presentación de contenidos.....	198
6.2.2. Segundo SI de presentación de contenidos.....	200
6.2.3. Tercer SI de presentación de contenidos.....	201

6.2.4. Cuarto SI de presentación de contenidos	202
6.3. Desarrollo de los SI de preparación a lo largo de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.....	205
6.3.1. Primer SI de preparación	205
6.3.2. Segundo SI de preparación	207
6.3.3. Tercer SI de preparación.....	209
6.3.4. Cuarto SI de preparación.....	210
6.3.5. Quinto SI de preparación.....	212
6.3.6. Sexto SI de preparación	214
6.3.7. Séptimo SI de preparación	216
6.4. Desarrollo de los SI de práctica a lo largo de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.....	218
6.4.1. Primer SI de práctica	218
6.4.2. Segundo SI de práctica	220
6.4.3. Tercer SI de práctica.....	225
6.4.4. Cuarto SI de práctica	228
6.4.5. Quinto SI de práctica.....	234
6.4.6. Sexto SI de práctica	236
6.4.7. Séptimo SI de práctica	240
6.4.8. Octavo SI de práctica	248
6.4.9. Noveno SI de práctica	252
CAPÍTULO 7	
Resultados IV. Paradoja y vinculación: el proceso de construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad infantil	259
7.1. De repartir galletas y hablar a jugar sin jugar: una actividad encajada en otra y una actividad engañosa	261
7.1.1. Una actividad encajada en otra..... Evidencia y similitud.- Congruencia y vinculación.- Ni se siente ni se ve, se actúa sin saber.	262
7.1.2. Una actividad engañosa	288
Del parecido evidente al supuesto parecido.- De la congruencia a la paradoja.- Con la paradoja más distancia, menos calor.- Entonces se siente aunque no se ve, entonces se sabe lo que no es.	
7.2. De lo conocido a lo conocido, con lo conocido a lo que sí es: la transformación específica de la actividad infantil	302
7.2.1. Redundancia y repetición	302
7.2.2. De la propia iniciativa a dejarse llevar como cuando se aprende a bailar	307
Enlazados los dos: vinculación y seguimiento de la acción mental de otro. -Participar y esperar: de la acción guiada al control permanente de la tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés.- Requisio sine qua non: la transformación específica de la actividad infantil	
7.3. En resumen.....	332
CAPÍTULO 8	
Conclusiones y discusión de resultados	335
8.1. Preguntas y resultados de la investigación.....	336
8.2. Algunas consideraciones y perspectivas de futuro como conclusión.....	354
Referencias bibliográficas	363
Anexos.....	379

Índice de figuras

Fig. 4-1.	Los rincones y su distribución en el aula.....	106
Fig. 7-1.	Acciones de la actividad de dar de comer y comer.....	263
Fig. 7-2.	Acciones de la actividad de dar de comer y comer + Jugar.....	263
Fig. 7-3.	SI de transición: reparto de galletas+instrucción.....	263
Fig. 7-4.	SI pres. cont.: juego+instrucción.....	263

Índice de cuadros

Cuadro 4-1.	Actividades de juego.....	107
Cuadro 4-2.	Actividades de carácter lúdico.....	107
Cuadro 4-3.	Descripción metafórica del clima de la clase.....	109
Cuadro 4-4.	Estructura de la programación.....	110
Cuadro 4-5.	Programación del área de euskara para el tema “El cuerpo”.....	112
Cuadro 4-6.	Programación del área de euskara para el tema “Los animales”.....	112
Cuadro 4-7.	Trabajo sobre papel.....	113
Cuadro 4-8.	Programación de Plástica.....	114
Cuadro 4-9.	Organización de la actividad conjunta.....	115
Cuadro 4-10.	Distribución del tiempo.....	118
Cuadro 4-11.	Las actividades de psicomotricidad para el tema “Los animales”.....	124
Cuadro 4-12.	Las actividades de música para el tema “El cuerpo”.....	124
Cuadro 4-13.	Actividades de experiencia para el tema de “Los animales”.....	125
Cuadro 4-14.	Mapa de actividades: clasificación de las tareas de matemáticas.....	140
Cuadro 4-15.	Objetivos del área de matemáticas.....	141
Cuadro 4-16.	Ejemplos de tareas que se realizan en los intensivos de matemáticas con materiales con sentido humano.....	141
Cuadro 4-17.	Actividades con los números desvinculadas de sentido humano.....	142
Cuadro 4-18.	Actividades con otros contenidos de matemáticas desvinculadas de sentido humano.....	143
Cuadro 5-1.	Evento Interactivo 5 y las actividades del intensivo.....	152
Cuadro 5-2.	Evento Interactivo 7 y las actividades del intensivo.....	153
Cuadro 5-3.	Evento Interactivo 8 y las actividades del intensivo.....	154
Cuadro 5-4.	Evento Interactivo 9 y las actividades del intensivo.....	154
Cuadro 5-5.	Evento Interactivo 10 y las actividades del intensivo.....	155
Cuadro 5-6.	Evento Interactivo 11 y las actividades del intensivo.....	155
Cuadro 5-7.	Evento Interactivo 12 y actividades del intensivo.....	156
Cuadro 5-8.	Evento Interactivo 13 y actividades del intensivo.....	156
Cuadro 7-1.	Actuaciones de la maestra en los intercambios conversacionales sobre el reparto de galletas.....	264
Cuadro 7-2.	Resumen actuaciones de la maestra en los IC.....	266
Cuadro 7-3.	Tipos de actividad espontánea de los niños y niñas en los eventos interactivos.....	273

Cuadro 7-4.	Tipos de respuesta de la maestra a la actividad espontánea en los SI de transición: formas de “Delimitar”	275
Cuadro 7-5.	Tipos de respuesta de la maestra a la actividad espontánea: formas de “Inclusión”	277
Cuadro 7-6.	Tipos de respuesta de la maestra a la actividad espontánea en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas: formas de “Rechazo”	283
Cuadro 7-7.	Resumen de las actuaciones de la maestra en las interacciones sostenidas y de apoyo.....	315
Cuadro A.	Los Eventos Interactivos y las actividades de los intensivos correspondientes ..	382

Índice de gráficos

Gráfico 5.1.	Eventos interactivos de reparto de galletas	150
Gráfico 5.2.	Eventos interactivos del intensivo de matemáticas	151
Gráfico 5.3.	Eventos interactivos de números.....	152
Gráfico 5.4.	Segmentos de interactividad.....	158

Índice de tabla

Tabla 5-1.	SI identificados en los eventos interactivos	159
Tabla 5-2.	Tipos de actuación y patrones característicos de los SI de transición	161
Tabla 5-3.	Tipos de actuación y patrones característicos de los SI de presentación de contenidos.....	168
Tabla 5-4.	Tipos de actuación y patrones característicos de los SI de preparación	176
Tabla 5-5.	Tipos de actuación y patrones característicos de los SI de práctica	183
Tabla 7-1.	Frecuencia de las actuaciones de la maestra en los intercambios conversacionales sobre el reparto de galletas (IC)	267
Tabla 7-2.	Ejemplos de estructura de los intercambios conversacionales. Tercer Evento Interactivo de reparto de galletas.....	268
Tabla 7-3.	Frecuencias tipos de actividad espontánea en los SI de transición.....	274
Tabla 7-4.	Frecuencias de tipos de actuación de la maestra en respuesta a la actividad espontánea en los SI de transición	278
Tabla 7-5.	Tipos y frecuencia de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de transición	279
Tabla 7-6.	Frecuencias de tipos de actividad espontánea en los SI de presentación de contenidos	282
Tabla 7-7.	Frecuencias de tipos de actuación de la maestra en respuesta a la actividad espontánea en los SI de presentación de contenidos	284
Tabla 7-8.	Tipos y frecuencias de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de presentación de contenidos	286
Tabla 7-9.	Frecuencias de tipos de actividad espontánea en los SI de preparación	291
Tabla 7-10.	Frecuencias de tipos de actividad espontánea en los SI de práctica.....	292
Tabla 7-11.	Frecuencias de tipos de actuación de la maestra en respuesta a la actividad espontánea en los SI de preparación.....	293
Tabla 7-12.	Frecuencias de tipos de actuación de la maestra en respuesta a la actividad espontánea en los SI de práctica.....	294

Tabla 7-13.	Tipos y frecuencia de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de preparación.....	295
Tabla 7-14.	Tipos y frecuencias de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de práctica.....	296
Tabla 7-15.	Distribución de los “Rechazos valoración negativa” en los Eventos Interactivos con SI de preparación y práctica.....	299
Tabla 7-16.	Contenidos presentados en los SI de presentación de contenidos.....	303
Tabla 7-17.	Acciones previas de repaso en los SI de preparación.....	303
Tabla 7-18.	Tareas por Evento Interactivo del intensivo de matemáticas y por SI.....	304
Tabla 7-19.	Formas de proximidad física y vinculación afectiva durante las ISA/ISS de los SI de práctica.....	308
Tabla 7-20.	Ejemplo de ISA/ISS del E13: categorización de actuaciones de la maestra y del niño.....	315
Tabla 7-21.	Número y tiempo de las ISA/ISS y formas de participación del grupo.....	320
Tabla 7-22.	Frecuencia de actuaciones espontáneas en cada Evento Interactivo.....	325

Introducción

Cuando Ignasi Vila me propuso adentrarme en el estudio de la interacción social, de eso tan fascinante que permite a los seres humanos compartir sus mentes, compartir significados, construirlos conjuntamente, dotar de sentido al mundo y a la experiencia, no lo dudé. Siempre me ha interesado el lenguaje. Su desarrollo, sus relaciones con el pensamiento, el bilingüismo. Por eso me puse en contacto con el que luego sería mi director. Quería hacer una tesis que tuviera que ver con el lenguaje y en concreto con la educación bilingüe. Podía hacerlo, pero decidí aceptar la otra posibilidad que me ofreció mi tutor, si es que me animaba a embarcarme en la aventura de un viaje por un terreno todavía poco explorado: estudiar más que el lenguaje, la comunicación, cómo se negocian los significados en la interacción social y su papel central en los procesos de desarrollo y educación, o lo que es lo mismo, en la constitución del sujeto. No me arrepiento.

La interacción social. El paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. La intersubjetividad. La actividad. La influencia educativa. El discurso. La mediación semiótica. El contexto. La cultura. Los mecanismos que funcionan en la interacción social y permiten que alguien aprenda gracias a la ayuda proporcionada por un agente de su cultura... palabras todas estas que conforman los hitos de un recorrido que ha transformado mi práctica y mi mirada. Una mirada dirigida al estudio de la interacción social en un contexto de educación formal que para llevar adelante esta ambiciosa empresa se ha centrado en la observación, análisis e interpretación del proceso de construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad infantil durante la enseñanza y aprendizaje de los números en un programa de inmersión lingüística en un aula de Educación Infantil 3 años. “Escenario” se utiliza aquí como sinónimo de actividad sociocultural o contexto situacional social e institucional particular (Wertsch, 1988; Rogoff, 1993a,1993b,1997) y se parte de que la participación en una nueva actividad sociocultural conlleva inevitablemente una transformación específica de la actividad de los participantes que se inician en ella (Rogoff, 1997). Para el análisis de esta transformación en este caso ha sido especialmente importante el estudio de la espontaneidad entendida como la tendencia a la acción característica de la infancia desde las edades más tempranas (Piaget, 1977, 1981; Vygotski, 1979) según el propio modo, ritmo e interés¹ (Rogoff, 1993a,1993b). Que el escenario observado se tratase de un contexto de educación bilingüe, no sólo satisfacía mis

1. Esta definición incluye la acepción de “voluntario o de propio impulso” que hace (DRAE) y la de “hecho por propia voluntad, sin coacción, orden o indicación de otro” de María Moliner (1998).

deseos iniciales sino que les otorgaba un nuevo interés: el de tratarse de una situación privilegiada para el estudio de la negociación del significado en la interacción social, dado que el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de los niños y niñas traería forzosamente un énfasis mayor en estos procesos que en los casos en los que coinciden la lengua del hogar y la de la institución escolar. Por otro lado, el estudio de la interacción centrada en los números ofrecía la posibilidad de observar la iniciación a una de las áreas más propiamente escolares de toda la programación de este nivel de preescolar: el área de matemáticas.

En lo que a mí respecta, ser profesora, y de futuros docentes además, ha hecho que el trabajo tenga un interés añadido al inicial: la conciencia de la importancia de las relaciones que se establecen en el aula para el aprendizaje me ha hecho sentir la necesidad de saber más sobre los tipos de interacción que potenciamos y sobre las posibilidades de mejora e innovación en este campo (Arandia y Zarandona, 1998; Alonso, Del Castillo, Arandia, Martínez, Rekalde y Zarandona, 2012; Martínez, Arandia, Alonso, Del Castillo, Rekalde y Zarandona, 2011; Rekalde, Alonso, Arandia, Martínez y Zarandona, 2014; Zarandona, 2001, 2004a, 2005, 2014). Por otro lado, la adopción de este punto de vista, -en virtud de las propuestas del marco teórico de partida claramente influenciado por la teoría histórico-cultural de Vygotski y desarrollos posteriores de la misma-, me ha proporcionado otra comprensión de mi propia práctica docente en cuyo contexto institucional he podido observar que tanto el profesorado como el alumnado compartimos sin darnos cuenta una visión individualista del aprendizaje y del funcionamiento de la mente, -del sujeto en una palabra. Y he observado también, -en mí misma y en otras personas-, que salirse de ella entraña efectivamente una dificultad grande.

No obstante, el problema de investigación, -*la construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad en Educación Infantil*-, no ha surgido solamente de la perspectiva teórica sino que ha sido un emergente del propio proceso de investigación. En este sentido, puede considerarse un primer resultado del trabajo empírico en el que el problema finalmente estudiado ha emergido con fuerza hasta el punto de no poder dejar de abordarlo, como si fuera él el que me hubiera encontrado a mí y, -convencido de su importancia sobre cualquier otro asunto relacionado con la interacción social-, no hubiera estado dispuesto a soltarme hasta que le hiciera el caso que merece.

Cuando me sumergí en el análisis de la interacción social empezó a obsesionarme el contexto. Todo lo que se me ocurría para contestar a las preguntas iniciales de la tesis sobre la interacción social y la construcción de significados compartidos entorno a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, me llevaba, de una forma o de otra, al contexto entendido como contexto sociocultural e institucional de la actividad. Cada vez iba tomando más cuerpo la sospecha de que lo que ocurría en la interacción organizada para enseñar y aprender los contenidos explícitos de la programación tenía que ver sobre todo, más que con éstos, con sus aprendices y/o con la enseñante, con contenidos implícitos en relación al contexto. El escenario parecía la clave a descifrar imprescindible para dotar de significado al resto de los datos del mapa del tesoro. Es más, había indicios de que todos ellos se relacionaban de una manera oculta con él y de que ésta era la parte más importante del misterio. Ya lo decía la brújula teórica de la que partía, pero una vez sobre el terreno era mi propio pensamiento el que se obstinaba en tomar esa dirección: ¿cuál era la naturaleza específica de este contexto situacional social e institucional de actividad? ¿en qué se parecía y en qué se diferenciaba de otros escenarios?, ¿cómo y en qué sentido constituía la interacción social?, ¿cómo *aparecía* en la interacción? Y: ¿cómo creaba a su vez la interacción social el contexto que la constituye? En pocas palabras: ¿cómo se constituían *mutuamente*?

Descubrir, más allá de lo evidente, en qué consistía exactamente el carácter específico del contexto situacional social e institucional en el que se habían realizado las observaciones y cuál era la diferencia radical en virtud de la cual hasta lo que parecía igual o semejante a otros escenarios lo era y no lo era al mismo tiempo fue una de las tareas, y no la más pequeña, que tuvieron que realizar los niños, las niñas y esta observadora. En el caso de esta última, (como en el del cualquier especialista procedente del mundo académico), la excesiva familiaridad con el contexto actuaba, además, como una dificultad añadida, pues se encontraba en la misma situación de una antropóloga que tuviera que estudiar su propia cultura.

En este camino, mi interés inicial por las semejanzas obvias de nuestro escenario con los contextos familiares, -las características lúdicas y afectivas que observaba en él y que parecían su rasgo más específico-, se desplazó hacia el interés por las diferencias menos obvias, -también las había muy obvias- y más sutiles: acababa de entrar en el oscuro reino de las suposiciones implícitas del contexto situacional de la actividad de las que habla Wertsch² (1988) y el primer paso imprescindible para poder penetrar en ellas era lograr una distancia que me permitiese ver.

Distanciarme fue, principalmente, poner una atención muy especial en el alumnado y tratar de comprender su punto de vista. El análisis de su participación hasta ese momento pecaba de un sesgo importante. Sin darme cuenta había estado muy centrada en la perspectiva de la maestra. Entre otras cosas, porque mientras daba vueltas a las semejanzas con los contextos familiares, -en un principio era lo que aparecía como la diferencia más evidente con otros niveles de la escolaridad y, por tanto, su rasgo más específico-, mi atención se centró en sus actuaciones. Seguramente, porque lo disonante con un contexto escolar es que en la interacción aparezcan en las actuaciones del adulto rasgos lúdicos y afectivos más asociados normalmente a los contextos familiares que a los de educación formal. También por el propio interés del marco teórico y de investigación referencia de la tesis en las ayudas que proporciona la persona adulta en el curso de la interacción, (la misma informalidad podía ser vista como ayuda), y por el papel directivo que ejercía ésta durante la misma. Todo ello hizo que se me hicieran más visibles las intervenciones de la profesora que las de los pequeños y pequeñas, que parecían simplemente reaccionar ante ellas.

Pero, sin duda, la razón de fondo de este no separarme de la perspectiva de la docente, (o lo que es lo mismo de la institución, de la cultura escolar), es ésta que señala Bárbara Rogoff (1997):

(...) la escuela o el laboratorio (...) por supuesto, también implican contextos interpersonales e institucionales, pero que son más difíciles de estudiar porque los investigadores tienden a darlos por supuestos. Los sistemas en los que uno está totalmente inmerso son, incluso, difíciles de detectar. El análisis del contexto sociocultural de la actividad social e individual resulta muy difícil para los investigadores integrados en situaciones educativas o en tradiciones de investigación que son muy a menudo vistas como la única forma de hacer las cosas y no como una forma más de hacerlas. (p.115)

¿Qué es lo que había estado yo dando por supuesto? ¿Qué es lo que no había detectado? ¿Qué estaba viendo como la única manera de hacer las cosas? Sólo se me ocurría preguntar a la

2. Me refiero a las siguientes observaciones de Wertsch sobre los contextos situacionales definidos institucionalmente: “En mi comentario de los contextos situacionales de actividad he utilizado los términos “supuestos” o “supuestos implícitos”. Estos términos reflejan el hecho de que los contextos situacionales definidos institucionalmente a menudo no son reconocidos o no se hallan accesibles a la reflexión consciente por parte de los individuos que participan en ellos. [...] Es más, al participar en un contexto situacional de actividad, los sujetos tienden a no identificar el contexto situacional conscientemente. Incluso si se les pregunta, con toda probabilidad, no serían capaces de identificar lo que organiza su actividad” (1988, p. 223)

otra parte de la interacción, a las y los pequeños, a las niñas y niños, que no a los alumnos que todavía no eran. Porque todavía no tenían supuestos ni sobre el contexto ni sobre su participación en él, ni sobre la manera de hacer las cosas. Su falta de familiaridad con el escenario les daba la posibilidad de detectar lo invisible para la maestra y para mí.

Veamos lo que dice Valsiner (1996):

Antes de nada, un aula es un lugar especial para el desarrollo de un conjunto selectivo de actividades educativas. La naturaleza restringida de esas actividades se ve claramente si nos preguntamos *qué tipo de actividades se supone que no deben tener lugar en el aula* (pero que se producen regularmente en otras partes del complejo escolar).

Sin embargo, preguntar (y responder) a esta pregunta no es sencillo, ya que nos fuerza inmediatamente *a especificar de quién es la perspectiva* que adoptamos cuando planteamos la pregunta. (...) Para los investigadores modernos de contextos educativos es normal presuponer una perspectiva deseada por los educadores (es decir, alinear su empresa de investigación con las metas de la institución social), mientras que esta toma de perspectiva puede implicar pasar por alto los procesos reales de enseñanza y aprendizaje (donde el papel coconstructor de los subordinados -los alumnos- tienen una pertinencia fundamental) (cursivas en el original). (p. 27).

Captar otros aspectos del escenario adoptando una perspectiva exterior a él y comprender, tanto el papel de los “subordinados” en ese contexto, como su influencia en la propia construcción del mismo, ha significado para mí dos ejercicios:

- Intentar ver las cosas desde el punto de vista de las pequeñas y pequeños, pero no tratando de imaginar que yo poseyese su identidad para observar luego lo que pasaba por mi cabeza, sino teniendo muy presente todo el tiempo su nivel de desarrollo y teniendo muy presente igualmente la manera habitual de ser y estar fuera de la escuela con ese nivel de desarrollo.
- Tratar de ir descubriendo y analizando las formas simbólicas que usan, (palabras, imágenes, comportamientos), tal como propone Geertz (1994) para el análisis antropológico:

Pues comprender la forma e influencia de, por emplear un término escabroso una vez más, las vidas internas de los nativos, es más entender un proverbio, percibir una alusión, captar una broma (...) que no alcanzar una extraña comunión con éstos. (p. 90)

Lo más revelador de este recorrido fue descubrir hasta qué punto mirar a las niñas y a los niños como alumnos, esto es, en función de lo que se espera de ellos desde la cultura escolar, conlleva pasar por alto gran parte de su actividad, convirtiéndola, como por arte de magia, en invisible. Al fijar la atención con más detalle en su participación durante los espacios de la clase dedicados a hacer cosas en grupo, (donde se va alternando la interacción de la maestra con todo el grupo con la interacción con cada uno de sus componentes), aparecieron muchas intervenciones espontáneas, -muchas de ellas humor, jugando con la manera de ver la situación (Berger, 1998)-, que no sólo habían pasado desapercibidas para la maestra, sino también para mí durante los primeros análisis de sus actuaciones. No las habíamos escuchado. No las habíamos visto. No habíamos visto tampoco, por tanto, al sujeto que se expresa a través de su espontaneidad.

La toma de conciencia de este *no ver ni escuchar* la actividad espontánea desplegada por los niños y niñas durante su participación en la actividad conjunta organizada para enseñar y aprender los contenidos de la programación, además de constituir todo un dato a tener muy

en cuenta en los posteriores análisis dirigidos a captar la naturaleza específica de este contexto y de la interacción así como su mutua constitución, hizo que cobraran especial relevancia dos cuestiones: 1) la reflexión sobre el papel de la acción en la construcción del sujeto y consecuentemente la importancia de la espontaneidad a este respecto, -el niño *es* su acción (Zarandona, 2007, 2011) y 2) intentar responder por lo menos a algunas de las cuestiones sobre “la relación entre los contextos situacionales de actividad y el individuo” (Wertsch, 1988, p. 225), poniendo una atención especial en los cambios en el funcionamiento intrapsicológico que supone participar en este contexto situacional de actividad más allá de los estrictamente referidos a los contenidos explícitos de la programación que se están enseñando y aprendiendo. Un más allá que llega justamente a la transformación específica de la actividad infantil y también a la construcción de sentido y del sujeto como aprendiz tal como se concluye en el trabajo tras analizar aquella y cómo se produce en la interacción social.

La observación detallada a partir de este momento de lo que ocurre en la interacción social con la espontaneidad, ha resultado clave en la investigación pues es la que ha facilitado en gran medida el estudio del proceso de transformación de la actividad infantil que tiene lugar como resultado de la participación en la actividad del escenario estudiado y el estudio del proceso de creación del mismo en la interacción social como dos caras de una misma moneda en la que se puede apreciar esa relación entre el contexto situacional de actividad y el individuo. Y ha servido igualmente para profundizar en la especificidad de la interacción social que se establece para enseñar y aprender y en la especificidad del propio escenario. Los resultados del distanciamiento que me permitió escuchar y ver, han sido, en consecuencia, determinantes para la investigación.

Resumiendo, el problema de investigación emerge, por una parte, de la necesidad que surgió durante las fases iniciales de la investigación de comprender cómo constituye el contexto la interacción social, cómo ésta a su vez crea el contexto que la constituye y cómo ambos contribuyen a la aparición de un determinado funcionamiento intrapsicológico, -que a su vez contribuye a la creación del contexto y la interacción. Y, por otro lado, emerge asimismo del interés y la preocupación por la relación entre el contexto situacional social e institucional y el desarrollo de los niños y niñas³, en concreto, por las consecuencias de la participación en dicho contexto para la actividad infantil a partir sobre todo de las observaciones realizadas en torno a la espontaneidad. La situación de observación en la que los niños y niñas acudían por primera vez a la escuela ha ofrecido la oportunidad privilegiada de poder estudiar desde el inicio todo este proceso de creación del escenario en la interacción social y de transformación específica de la actividad infantil.

El informe de investigación consta de dos partes diferenciadas. En la primera parte se estudian los aspectos teóricos. El primer capítulo de esta parte lleva por título *El constructivismo del homo non clausus: una perspectiva sociocultural para el estudio de las prácticas educativas*. *Constructivismo* porque se parte de la idea de las personas como constructores activos del conocimiento. También se parte de una visión sociocultural de este constructivismo que se inspira en la psicología histórico-cultural de Vygotski y desarrollos posteriores de la misma: construimos en relación. La referencia explícita en el título de este capítulo a la denominación

3. Uso desarrollo aquí en el sentido en que lo hace Barbara Rogoff (1993a) que se refiere a este concepto como “las transformaciones de tipo cualitativo (y también cuantitativo) que permite a la persona abordar más eficazmente los problemas de la vida cotidiana, dependiendo, para definir y resolver dichos problemas, de los recursos y apoyos que le aportan las personas con quienes interactúa y las prácticas culturales” (p.34); “La dirección del desarrollo está canalizada por dotaciones, tanto específicas como universales, de características humanas físicas y sociales” (p. 34)

de *homo non clausus* usada por Norbert Elías para referirse a una determinada concepción de los seres humanos es, en primer lugar, una forma de reconocer la contribución de dos de sus trabajos más relevantes, -*El proceso de civilización* (1993) y *La sociedad de los individuos* (1990)- a la comprensión del punto de vista sociocultural, -al reto del cambio de categorías de pensamiento que supone-, y de cuestiones centrales de la investigación para las cuales ha supuesto un soporte importante. Es segundo lugar, es una manera de subrayar que lo más idiosincrásico del punto de vista sociocultural más que la atención específica a lo social frente a lo individual como se caracteriza a veces, es el intento de superación de la antinomia individuo/sociedad a la hora de construir conocimiento sobre los seres humanos, -*la pluralidad* de seres humanos que diría Elías (1990)-, intento que precisamente está en el núcleo del trabajo de este autor y razón por la cual Wertsch (1997) resalta su relevancia para la psicología sociocultural. Y, finalmente, es un homenaje al sociólogo alemán por su esfuerzo y maestría en compartir el conocimiento que construye y por su gran honestidad y compromiso con esta tarea. En el segundo capítulo del apartado teórico *Práctica educativa y construcción de conocimientos*, se recogen las aportaciones realizadas a partir de la visión anterior en torno a la actividad conjunta como unidad de análisis, la construcción de significados compartidos, los mecanismos de influencia educativa y el sentido y el significado en la construcción de conocimiento.

En la segunda parte de la tesis, se presenta la investigación -diseño de la investigación-(capítulo 3) y los resultados de la misma en cuatro capítulos: el capítulo 4 *Resultados I. La naturaleza específica del contexto situacional de la actividad: el escenario*, recoge los resultados del análisis del nivel institucional y social de la actividad; el capítulo 5, *Resultados II. Análisis de los eventos interactivos sobre los números: los segmentos de interactividad (SI) y actuaciones características*, presenta los resultados del análisis de la organización de la actividad conjunta en torno al contenido de los números; el capítulo 6, *Resultados III Desarrollo de los SI a lo largo de los eventos interactivos*, es el relato del desarrollo de cada forma de interacción encontrada (SI) con sus actuaciones características a lo largo de todos los eventos de interacción analizados. El objetivo del uso de la narración en este caso ha sido comprobar hasta qué punto los resultados del análisis de las formas de interacción y de las actuaciones de los participantes en las mismas resistían un relato que recogiese realmente lo más característico de esas actuaciones y formas de interacción en cada caso particular. Ha supuesto un camino de ida y vuelta entre la abstracción que implica toda interpretación y lo concreto sobre lo que se realiza ésta. Creo que ha sido en parte lo que me ha permitido ir construyendo un pensamiento en base a las herramientas teóricas de partida sin perder el pulso a la vida que se interpreta. En definitiva, esta narración ha tenido la virtud de actuar como un cedazo para la interpretación que ha conducido a los resultados que se presentan en la investigación y ha servido al mismo tiempo para exponer gran parte del corpus analizado dado que va acompañado de múltiples ejemplos extraídos de las transcripciones. En este sentido, puede decirse que es un complemento en el que es posible comprobar cómo se pueden “leer” los eventos interactivos objeto de estudio a la luz de la interpretación realizada en el capítulo anterior, si bien la lectura del informe puede continuarse sin detenerse en esta presentación exhaustiva del desarrollo de todos y cada uno de los segmentos de interactividad a lo largo de los eventos interactivos analizados, se puede también retroceder a ella cuando se quieran tener más datos sobre el corpus de investigación según se avanza en el trabajo. Es por ello que se ha distinguido este capítulo con un color diferente para poder saltárselo fácilmente si se desea seguir adelante sin consultarlo e identificarlo sin dificultad si se desea volver a él. El capítulo 7, *Resultados IV. Paradoja y vinculación: el proceso de construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad infantil*, recoge la interpretación que se hace del proceso de construcción del

escenario a partir de los análisis anteriores y del análisis más detallado de algunas de las pautas de actuación descubiertas en dicho análisis. Por último, en el capítulo 8 se presentan las conclusiones en las que se incluye el resumen de las respuestas a las preguntas de partida de la tesis así como algunas consideraciones y perspectivas de futuro.

Ha sido un camino trabajoso, intenso y apasionante. Espero que al lector o lectora de estas páginas, además del trabajo que supone siempre sumergirse en un exhaustivo informe de investigación, le llegue por lo menos parte del interés y la emoción que han animado a la autora de estas líneas por comprender la maravilla de este hacernos humanos -de forma particular- a partir de lo que tejemos con nuestros congéneres en la interacción social.

ESTUDIO TEÓRICO



Ciertamente, la crítica de la autoconciencia, la demanda de una revisión de formas fundamentales de la experiencia del propio yo y del yo ajeno que prevalecen en la sociedad propia despiertan, por buenas razones, una oposición. El esquema básico de la concepción que se tiene de uno mismo y de otras personas es una de las condiciones más elementales para que uno pueda orientarse entre personas y, al menos en el círculo de la sociedad propia, entenderse con personas. Cuando este esquema es puesto en entredicho, la seguridad propia se ve amenazada. Lo que era cierto se convierte en incierto. Uno se siente como alguien que de pronto ha caído al mar y no tiene tierra firme a la vista. Suposiciones evidentes, ideas fundamentales del pensamiento, que se asumen sin mayor reflexión con las palabras del lenguaje propio, forman parte de los imprescindibles medios de orientación sin los cuales se pierde sostén, del mismo modo que se pierde la posibilidad de orientarse en el espacio si las señales claves habituales que determinan nuestras expectativas de observación resultan ser inseguras y engañosas. Pero sin arriesgarse un tiempo en el mar de la inseguridad no se puede escapar de las contradicciones e insuficiencias de una certeza engañosa.

Norbert Elías

CAPÍTULO 1

El constructivismo del *homo non clausus*: una perspectiva sociocultural para el estudio de las prácticas educativas

1.1. Punto de partida: construimos y lo hacemos en relación

- 1.1.1. La piedra angular: el origen social de las funciones psicológicas superiores o el paso del *homo clausus* al *homo non clausus*
- 1.1.2. Somos cultura, somos contexto: integrarlo en la investigación, otro reto
- 1.1.3. ¿Y la Historia? La inclusión del desarrollo histórico de la mano de Norbert Elías: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas

1.2. En relación, pero ¿cómo? La transformación del funcionamiento interpsicológico en intrapsicológico

- 1.2.1. Internalización y apropiación
 - 1.2.2. Zona de Desarrollo Próximo, andamiaje y participación guiada
 - 1.2.3. Intersubjetividad y mediación semiótica
 - 1.2.4. Finalmente, la vivencia
- 



1.1. PUNTO DE PARTIDA: CONSTRUIMOS Y LO HACEMOS EN RELACIÓN

Este trabajo se sitúa en la perspectiva constructivista como la posición epistemológica que define el conocimiento como construcción y como producto de la acción humana. Este punto de vista sobre el origen del conocimiento ha dado lugar a diversas orientaciones teóricas en el propio ámbito epistemológico y también para lo que nos interesa aquí dentro de la psicología y de la pedagogía (Coll, 1996; Cubero, 2005; Delval, 1997; Martí, 1996; Pozo, 1996; Rodrigo y Arnay, 1997; Solé, 1996). Así, por ejemplo en lo que se refiere a éstas últimas, tal como señalan Rodrigo y Arnay (1997), nos encontramos con que hoy se habla del constructivismo educativo, del evolutivo, del cognitivo y del terapéutico y con que dentro del constructivismo evolutivo y educativo se encuentran opciones muy variadas como verbigracia el constructivismo piagetiano, el constructivismo sociocognitivo y el constructivismo sociocultural.

Lo que interesa subrayar ahora para explicar los supuestos de los que parte esta investigación, es la idea general que comparten todas ellas por encima de sus diferencias y que constituye el punto de arranque de este trabajo: “el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo” (Martí, 1996, p. 6). Una postura que, como afirma Cubero (2005) tiene repercusiones en la concepción del sujeto de partida: “La idea de *conocer* como un proceso creativo, en el que los significados son construidos, implica una concepción de las personas como agentes activos, frente a receptores pasivos de *inputs* de información” (p. 21, cursiva en el original).

Pero aunque esta idea de los seres humanos como constructores activos forma parte de todas las posiciones constructivistas, su significado no es el mismo en todas las teorías que encontramos bajo el paraguas del constructivismo, de hecho “[...] las diferentes posiciones constructivistas difieren a la hora de pronunciarse sobre *qué*, y *cómo* se construye y *quién* construye” (Martí 1996, p. 6). Lo que sí puede afirmarse, como hace Cubero (2005) en su revisión sobre las perspectivas constructivistas en psicología, es que éstas, incluidas las más relacionadas con la tradición piagetiana, han ido asumiendo una mayor preocupación por lo social y asignan un papel destacado a los elementos sociales en sus explicaciones, en su discurso y en su agenda de investigación. En palabras de la autora: “Podríamos decir que las tesis constructivistas han estado y están llevando a cabo una reconstrucción social de la mente o una reconstrucción social del individuo” (p. 26).

No obstante, a pesar de las confluencias que pueda haber, se ha señalado repetidamente la necesidad de adjetivar el término constructivismo según sus variantes cada vez que lo usamos para definir una perspectiva teórica (Coll, 1996; Martí, 1996; Pozo, 1996; Rodrigo y Cubero, 1998;

Solé, 1996). La perspectiva de partida de este trabajo es sociocultural, –también denominada cultural o histórico-cultural-, -porque más que “asignar un papel destacado a los elementos sociales en sus explicaciones” éstos constituyen la piedra angular de sus planteamientos: la consideración de que los procesos de construcción del conocimiento no tienen lugar en soledad, se dan siempre en relación y son deudores de la sociedad y cultura a la que pertenecen las personas que construyen su conocimiento está en la base en toda la conceptualización e investigación que se hace desde esta perspectiva, una perspectiva que tiene su fundamento y principal fuente de inspiración en el pensamiento de Vygotski.

La interacción social en esta perspectiva no se reduce, por tanto, a una variable más a incorporar a determinados modelos de funcionamiento individual. Parte más bien de la consideración de que la evolución que experimentamos los seres humanos desde el nacimiento hasta la muerte es más un producto, y no tanto un requisito, del aprendizaje y de la educación. Y es, sobre todo, un producto de las interacciones que se establecen al participar en la actividad sociocultural entre el sujeto que aprende y los agentes mediadores de la cultura, entre los cuales los educadores, (familias, profesores, etc.), ocupan un lugar esencial (Coll y Solé, 1990). Tal como afirma Bruner:

[...] la mente agencial no sólo es activa por naturaleza, sino que además busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas. Y es a través de ese proceso dialógico y discursivo que llegamos a conocer al Otro y sus puntos de vista, sus historias. Aprendemos una enorme cantidad, no sólo sobre el mundo, sino sobre nosotros, a través del discurso con Otros. La agencia y la colaboración son bastante como el ying y el yang. (Bruner, 1997 p. 111).

Esta convicción está en el origen de esta tesis, de ella proviene precisamente el interés por el estudio de la interacción social en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la investigación educativa actual.

1.1.1. La piedra angular: el origen de las funciones psicológicas superiores o el paso del *homo clausus* al *homo non clausus*

Angel Rivière (1984) en su conocido trabajo sobre la psicología de Vygotski resume así la nueva concepción del autor ruso sobre el origen, desarrollo y naturaleza de las funciones superiores:

El sujeto no se hace de dentro afuera. No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y personas. Por el contrario *es el resultado de la relación*. Y la conciencia no es, por así decirlo, un manantial originante de los signos, sino que es un resultado de los propios signos. Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma. (Rivière, 1984, p. 36, cursiva en el original).

Y añade a continuación:

Sé que estas afirmaciones pueden parecer paradójicas y siguen siendo difíciles de entender desde las concepciones solipsistas del desarrollo (que aún tienen tanta fuerza en la psicología actual), pero constituyen la esencia de la posición de Vygotski (Rivière, 1984, p. 36).

En la misma línea, Rogoff (1993) afirma que la teoría de Vygotski exige una transformación radical en la forma de ver el mundo que ofrece la filosofía fundamentalmente cartesiana, que concede gran importancia al individuo. Ahora el interés se desplaza a las relaciones sociales

y se mantiene que sin entender éstas no es posible conocer el funcionamiento individual. La visión del psicólogo ruso queda claramente reflejada en su conocida ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores o ley genética del desarrollo cultural (Vygotski 1979):

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”. (p. 94)

Este cambio implica considerar el pensamiento individual como una función de la actividad social, en la que el individuo interioriza las formas de pensar y actuar que han surgido a lo largo de la historia sociocultural; la mente es “mente en sociedad” (Rogoff, 1993).

Desde esta concepción entonces:

[...] el desarrollo humano es una *construcción conjunta* en la que el sujeto es únicamente un vértice del triángulo sujeto-objeto-“otro social”, de modo que el desarrollo psicológico se construye a través de las interacciones sujeto-objeto cuando “alguien” organiza socialmente la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento. (Vila, 1996, p.89)

El desarrollo es bajo este punto de vista el resultado de la participación de las personas en patrones de actividad, cada vez más complejos, que les impulsan a adoptar roles específicos y a dominar autónomamente aspectos concretos, (conocimientos, valores, normas, herramientas, habilidades, etc), de la cultura (Vila, 1995).

Puede decirse que esta idea de que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social es seguramente el postulado emblemático de la teoría histórico-cultural (Cubero 2005) y es, como decíamos, la que está en la base de este trabajo de tesis. Por otra parte, las investigaciones posteriores a Vygotski han mostrado que “El bebé humano nace social en el sentido de que su desarrollo dependerá desde el principio de los patrones de interacción con los mayores (Kaye, 1986, p. 41-42).

En realidad, tal como observa Esteban (2008) en su intento de definir la psicología cultural, el pensamiento y la obra del psicólogo ruso y la psicología cultural que se deriva del mismo puede entenderse como el intento de superar, entre otros (Del Río y Álvarez, 1997), el reduccionismo a lo individual que prevalece en la psicología contemporánea y ya estaba presente a principios de siglo. Según este reduccionismo “la mente humana es un ente autocontenido y autoexplicable delimitado por las fronteras y geografías del sujeto como algo privado y aislado. Las personas desde esta perspectiva se construyen autónomamente” (Esteban, 2008, p. 11). Wertsch (1988) se refiere a esta misma cuestión cuando afirma que en psicología tenemos la tendencia de considerar la cultura o la sociedad como una variable a ser incorporada a determinados modelos de funcionamiento individual. Según este autor, esto constituye un tipo de reduccionismo ya que desde esta posición se da por supuesto que los fenómenos socioculturales pueden ser explicados a partir de los procesos psicológicos. No obstante, señala que “Inversamente, tanto los sociólogos como los teóricos sociales suelen considerar exentos de problemas a los procesos psicológicos al derivar éstos directamente de los fenómenos sociales” (p. 19). Esta postura constituye otro tipo de reduccionismo dado que “Gran número de aspectos del funcionamiento psicológico no pueden ser explicados a través de la suposición de que derivan exclusivamente del *milieu* sociocultural.” (Wertsch 1988, p.19). Según su punto de vista, el enfoque teórico de Vygotski permite precisamente evitar esta laguna entre los interesados en los fenómenos sociales y los

que se dedican al estudio de los fenómenos psicológicos dado el punto de vista holístico que mantiene en el que se articulan los niveles sociales e individuales de análisis.

En este punto, es necesario precisar que pese a lo que el término de “sociocultural” y lo que se viene explicando hasta ahora puedan sugerir, -una primacía de los “elementos sociales” por ejemplo-, este enfoque, tal como nos recuerda Barbara Rogoff, (1993a):

Más que otorgar primacía al papel de la actividad social o al individuo, el objetivo es reconocer que el papel desempeñado por la herencia de un grupo social, la participación en él y los esfuerzos individuales son fundamentales e inseparables. (p. 51)

Pero ¿qué significa exactamente adoptar esta perspectiva *a la hora de pensar*? Barbara Rogoff alerta sobre esta cuestión cuando afirma que “el enfoque sociocultural puede quedar asimilado a otros enfoques que examinan sólo una parte del problema” (1997, p. 112) si no se entiende el carácter mutuamente constituyente de los procesos mediante los cuales se produce el desarrollo cognitivo infantil, esto es, si no se entiende, como se decía más arriba, que éste es el resultado de la interacción con otros miembros de la sociedad más expertos en las prácticas intelectuales y en las herramientas (especialmente el lenguaje) que la sociedad dispone para mediar la actividad intelectual.

Lo cierto es que adoptar la perspectiva histórico-cultural a la hora de analizar las prácticas educativas supone un reto no solamente por el trabajo teórico y metodológico que conlleva, sino sobre todo porque, en palabras de Elías “para conseguir una mayor claridad en este sentido hace falta algo más que una mera revisión de las costumbres del pensar; es necesaria una profunda revisión de toda la autoconciencia tradicional” (1990, p 35).

En esta investigación, se ha podido constatar que, efectivamente, este cambio no es fácil para las personas que pertenecemos a la tradición cultural occidental en la que se enfatiza mucho lo individual en la concepción de los seres humanos. Tal como se decía en la introducción, en la propia práctica docente de ésta que suscribe, por ejemplo, ha podido observar que tanto el profesorado como el alumnado compartimos sin darnos cuenta una visión individualista del aprendizaje y del funcionamiento de la mente, -del sujeto en una palabra. Y ha observado también, -en ella misma y en otras personas-, que salirse de ella entraña efectivamente una dificultad grande: a pesar de conocer posiciones teóricas y resultados de investigaciones contrarias a esta visión, al pensar sobre problemas concretos aparece una resistencia a abandonar las categorías de pensamiento deudoras de nuestra tradición cultural (Bruner, 1997; Elías, 1990, 1995; Geertz, 1996a; Rogoff, 1993a; Wertsch, 1988, 1993, 1999):

Cierta concepción de lo que es el individuo humano, en tanto opuesto a una roca, a un animal, a una tempestad o a un dios es, por lo que se puede observar, universal. Con todo, al mismo tiempo, [...] las concepciones reales implicadas varían de un grupo al siguiente y a menudo bruscamente. La concepción occidental de la persona como un universo limitado, único y más o menos integrado motivacional y cognitivamente, como un centro dinámico de conciencia, emoción juicio y acción organizado en un conjunto característico y opuesto por contraste tanto a otros conjuntos semejantes como a su *background* social y natural, es por convincente que pueda parecernos, una idea bastante peculiar en el contexto de las culturas del mundo.” (Geertz, 1994, p. 77)

Norbert Elías al igual que Rogoff, nos alerta en la *Sociedad de los Individuos* (1990) del peligro de caer en dificultades insuperables en la resolución de cuestiones tanto prácticas como teóricas, tanto en el actuar como en el pensar, mientras no seamos capaces de ponernos, por así

decirlo, frente a nuestra forma particular de autoconciencia y de la concepción que tenemos del ser humano. El problema es que, como sigue diciendo este autor:

[...] normalmente no se es consciente de que ésta es una forma, un tipo particular de la conciencia de uno mismo y de otras personas. La mayoría de las veces esta forma particular de conciencia se presenta ante el observador sencillamente como algo natural y humano, como *la* forma de autoconciencia humana, como la concepción que los seres humanos tienen de sí mismos siempre y en todo lugar” (1990, p.114, cursiva en el original).

De forma que, como observa Elías (1990), cuando queremos explicar la naturaleza humana, extrañamente, y no precisamente por casualidad, nos solemos referir a ella casi siempre en singular: *el ser humano, el individuo, el sujeto*, (sin ir más lejos, más arriba se ha escrito sobre la concepción del “sujeto” en singular, algo que probablemente al quien lea estas páginas no le parecerá extraño). Y no es casualidad porque:

Indudablemente, el énfasis en lo individual deriva de múltiples y variadas fuentes, incluyendo tanto el interés de la cultura americana por el individuo independiente, conquistando una tierra nueva (dejando atrás a su familia) y compitiendo con otros, como los esfuerzos de los científicos sociales por adquirir la objetividad que atribuyen a los avances logrados en las ciencias físicas (“envidiando la física” como señala Shep White). Sólo recientemente, en cuanto investigadores, hemos empezado a considerar el contexto social del logro individual y a desarrollar métodos que, permitan estudiar la complejidad real de la vida, en lugar de intentar, sin éxito, aislar muestras de la especie humana con la intención de estudiarlas. (Curiosamente, éste ha sido también el camino seguido en ciencias físicas). (Rogoff, 1993a, p. 26)

Elías (1990, 1995) considera igualmente que esta imagen de la persona expresa cierta ideología política:

La representación del individuo totalmente independiente, de la persona singular absolutamente autónoma y, por tanto, absolutamente libre, constituye el elemento nuclear de una ideología burguesa que ocupa un lugar muy concreto en el abanico de los credos sociales y políticos contemporáneos. En este caso, al margen de cómo se denomine, se trata de un ideal o una utopía a la que nada corresponde ni puede corresponder en la realidad social.” (1995, pp.166-167)

Y en el mismo sentido se expresa Jerome Bruner (1997) al mencionar los avances en el conocimiento de la naturaleza íntima de la enseñanza y el aprendizaje: “lo que también hemos encontrado es que una perspectiva agencial solitaria de la mente está salvajemente fuera de línea; probablemente sea una proyección de nuestra ideología individualista occidental” (p. 111). En opinión de este autor (1991), la psicología ha fracasado en su esfuerzo por aportarnos datos acerca del significado de lo específicamente humano debido precisamente a ese énfasis en lo individual. Wertsch comparte la misma opinión cuando afirma lo siguiente:

[...] muchas investigaciones contemporáneas en psicología no tienen en realidad las implicaciones prácticas que con frecuencia proclaman. Desde mi punto de vista, una razón importante es la tendencia de la investigación psicológica, en especial en los Estados Unidos, a examinar las funciones mentales humanas como si existieran en un vacío cultural, institucional e histórico. (Wertsch, 1993, p. 18)

Seguramente porque, como sostiene Elías (1990), no está nada clara entre nosotros la relación de la multiplicidad con el ser humano en particular, el denominado “individuo”, y la relación de la persona con la multiplicidad de seres humanos, a la que llamamos “sociedad”. Claro que

como nos sigue diciendo este autor, las personas no suelen ser conscientes de que esto es así, ni mucho menos de por qué es así: “Es habitual el empleo de términos como “individuo” y “sociedad”, el primero de los cuales remite al ser humano particular, como si éste fuera un ser que existe aislado, en sí mismo, mientras que el segundo normalmente oscila entre dos concepciones opuestas, pero igualmente equívocas” (1990, p. 11): la sociedad es entendida “bien como un mero cúmulo, como una coexistencia acumulativa y, por tanto, carente de estructura, de personas particulares, bien como un objeto que, de manera un tanto inexplicable, existe más allá de las personas particulares” (p.11). Lo interesante de la argumentación del sociólogo alemán es que nos hace ver cómo las palabras dadas con que cuenta el hablante particular, -sea lego o especialista en las ciencias humanas-, los mismos conceptos, que contribuyen de forma decisiva a determinar el modo de pensar y las acciones de la persona criada bajo su esfera, “hacen, en último término, que parezca como si el ser humano particular, tildado de individuo, fuera ontológicamente distinto a la multiplicidad de personas presentada como sociedad.” (p. 11).

Rogoff (1997), observa en este sentido algo a tener muy presente en la investigación sociocultural:

Incluso cuando el individuo y el ambiente son considerados simultáneamente, resultan a menudo entendidos como entidades separadas más que como instancias que se definen mutuamente, interdependientes, y cuya separación como unidades o elementos resulta imposible. (p. 111)

Esta oposición o contradicción radical de nuestro marco cultural entre el individuo y la sociedad, a la que Elías se refiere como la antinomia individuo-sociedad (1990) es lo que nos hace caer en estas dificultades que menciona Rogoff, como nos advertía más arriba el sociólogo alemán. Y es la que está detrás de las discusiones acerca de la relación entre los dos términos de la antinomia:

En resumen, piensan que los individuos son pilares fijos entre los que sólo posteriormente se tiende el cordel de las relaciones. Los unos piensan, con la mirada puesta en las leyes propias de las relaciones humanas, que la sociedad es algo anterior e independiente de los individuos; los otros, de acuerdo con la diferente orientación de sus intereses, piensan en los individuos como en algo anterior e independiente de la sociedad. Y tanto unos como otros se quedan sin comprender una serie de hechos muy determinados. Tanto en una como en otra reflexión se abre de hecho, un abismo insalvable entre los fenómenos individuales y sociales” (Elías, 1990, p. 33-34)

Según señala Elías (1990, 1993, 1995) y recoge Wertsch (1997, 1999) para el análisis sociocultural, el hecho de que no acabe de resolverse el debate sobre si se debe conceder primacía analítica a los procesos psicológicos o a los socioculturales o si se debe situar al “individuo” por encima de la “sociedad” o colocar la “sociedad” sobre el “individuo” refleja un debate más general, que no puede resolverse de ninguna manera puesto que no se sostiene en argumentos racionales con base empírica sino en valoraciones, en la ideología desarrollada por las personas para dar sustento a sus deseos y aspiraciones (Elías, 1990). Como dice Wertsch (1997) esto significa que “nuestros debates académicos sobre estas cuestiones están inmersos dentro de una situación sociocultural más amplia: algo que no debiera de resultar nada sorprendente para cualquiera que se adhiera a un enfoque sociocultural” (1997, pp-50-51).

En cualquier caso, como sostiene Cubero (2005) parece lógico que en el curso de la construcción científica aparezcan dificultades para salirse de las categorías preestablecidas, pero es necesario que seamos conscientes de ello:

Parece lógico que cuando una tradición científica y cultural, como la de las sociedades occidentales, ha estado fuertemente cargada de valores individualistas y ha concebido a un sujeto acorde con estas ideas, los primeros movimientos hacia una reformulación no sean el abandono total de esta perspectiva o, utilizando otra terminología, que se den cambios conceptuales radicales. (pp. 29-30)

Esta es precisamente la mayor dificultad y, al mismo tiempo, el reto más apasionante que plantea la perspectiva sociocultural asumido por este trabajo de tesis: tomar conciencia del propio pensamiento y tratar de cambiarlo en el sentido de, tal como lo nombra Elías (1990, 1995), salir de la concepción del *homo clausus*, -“imagen predominante del hombre [como] persona cerrada herméticamente al exterior”-, y pasar a pensar desde la concepción del *homo non clausus* -“la imagen contrapuesta del individuo coordinado desde sus fundamentos con un mundo, con aquello que no es él, con otras cosas y, en especial, con otros seres humanos” (Elías, 1995, p. 105). Un cambio que supone aprender a mirar y a pensar desde otras categorías, es decir: dar el salto y dejar de centrar la mirada y el pensamiento en “realidades” sustanciales, individuos, grupos, etc., (como ha venido siendo habitual en las ciencias que se ocupan de los seres humanos), y pasar a pensar en relaciones (Elías, 1990), en eso que según Bourdieu (1997): “no se puede mostrar ni tocar con la mano y que hay que conquistar, elaborar y validar a través de la labor científica” (p. 7) porque, como sigue diciendo el sociólogo francés, “Lo real es relacional” (p. 13). Lo mismo sostiene Elías cuando afirma refiriéndose a la sociología que “[...] es necesario dejar de pensar en sustancias individuales aislables y empezar a pensar en relaciones y funciones. Nuestra mente no estará preparada para comprender los fenómenos sociales hasta que haya concluido esta transición” (Elías, 1990, p. 34).

Este camino, que según nos muestran diferentes autores, (Bachelard, 1999; Bourdieu, 1997; Elías, 1990; Pizarro, 1998), ha sido recorrido por toda la ciencia moderna, encuentra obstáculos a la hora de pensar sobre nosotros mismos, como hemos visto, por la tradición cultural a la que pertenecemos y por la influencia ejercida por ésta en nuestras disciplinas:

“La adaptación, el esfuerzo necesario para terminar con estos modelos de pensamiento no es, con certeza menor que el esfuerzo desarrollado cuando, en física, se dejó de pensar en cuerpos aislados, en la tierra o en el sol, y se empezó a pensar mucho más en las relaciones entre los cuerpos.” (Elías, 1990, p. 40)

Y encuentra obstáculos también porque *pensar en relaciones*, no se reduce únicamente a la consideración del funcionamiento interpsicológico, como bien sabía Vygotski. Para el autor ruso, éste no es el único tipo de fenómeno social a tener en cuenta; reconocía también la necesidad de considerar los procesos institucionales sociales e históricos en el análisis psicológico: “La evolución psicológica del individuo es parte integrante del desarrollo histórico general de nuestra especie, y así debe ser entendida. Si aceptamos esta posición, significa que debemos hallar una nueva metodología para la experimentación psicológica” (Vygotski, 1979, p. 98).

Lev Semionovich no pudo en su corta e intensa vida llevar a cabo toda su propuesta, de hecho, después de estudiar en profundidad a nuestro autor, James Wertsch (1988) llega a la conclusión de que en su investigación concreta sobre el fenómeno social nunca fue más allá del nivel de procesos interpsicológicos. Con su creación teórica, sin embargo, dejó abonado el terreno para un estudio conceptual y metodológico que nos permita integrar el contexto histórico, social y cultural de la actividad humana, sin reducir “lo social” a procesos comunicativos diádicos o de pequeños grupos. Después de todo, se pueden aplicar a su trabajo las mismas palabras que escribieron el propio Vygotski y Luria en el prólogo a la edición rusa del libro de Freud *Más allá del principio del placer*: “La ciencia no consiste solo en problemas resueltos, en respuestas

encontradas, en afirmaciones de leyes seguras. La ciencia significa en máxima medida procesos de descubrimiento, propuesta de problemas, la tentativa y el riesgo” (1925, citado en Calviño, 2014, p. 3). Vygotski vuelve a abundar en esta idea en *El significado histórico de la crisis de la Psicología* refiriéndose a las aportaciones de Freud en este libro:

Creo que la ciencia también tiene necesidad de semejantes libros: libros que no descubran verdades, sino que enseñen a buscar la verdad, aunque no la hayan encontrado. Allí decía [en el prefacio] claramente que la importancia del libro no depende de la comprobación real de su autenticidad: en esencia plantea la cuestión correctamente. Y para plantear tales cuestiones hace falta mayor creatividad que para llevar a cabo una observación ordinaria en cualquier ciencia, de acuerdo con el modelo establecido. (Vygotski 1991a, pp. 303-304).

También hace falta creatividad para desarrollar las nuevas aportaciones como la suya pues, como señaló James Wertsch en su momento, la solución metodológica de la cuestión del contexto, sigue siendo difícil de hallar dado que “la creciente especialización y aislamiento entre las diferentes disciplinas hace mucho menos probable que, hoy en día, se pueda reconocer el problema, y no digamos resolverlo, mejor que hace medio siglo” (Wertsch, 1988, p. 217-218). No es menos cierto, de todas formas, que la semilla va dando sus frutos. Por ejemplo, como reconoció el propio Wertsch pasados unos años (1993), un grupo de investigadores de habla hispana dedicados a estudiar la relación existente entre los procesos mentales humanos y el contexto cultural, histórico e institucional ha asumido en muchos aspectos un papel de liderazgo en la investigación de temas relacionados con una aproximación sociocultural al estudio de la mente. A propósito del éxito de la Conferencia sobre Investigación Sociocultural celebrada en la Universidad Complutense de Madrid en septiembre de 1992 este autor en contra de sus temores, señala precisamente que:

[...] uno de los hitos más destacados fue la predisposición de los participantes a trascender toda diferencia disciplinar, lingüística y cultural en su afán investigador. En mi opinión, el entusiasmo que se demostró al dar ese salto a un mercado de ideas internacional e interdisciplinar, ha mostrado un modelo de futuro. Se trata de un futuro en el que se será mucho más paciente ante las fronteras disciplinarias que, con tanta frecuencia, aíslan a los investigadores y a sus ideas de los demás....(1993, p.7)

Esta variedad de temas y acercamientos disciplinares quedó patente en los cuatro volúmenes (Álvarez y Del Río, 1994; Mercer y Coll, 1994; Rosa y Valsiner, 1994; Wertsch y Ramírez, 1994) editados con los trabajos presentados (Del Río, Álvarez y Wertsch, 1994). Muestra de este cambio son también, sin ir más lejos, algunas publicaciones impregnadas de esta inquietud aparecidas algo después entre nosotros (Coll y Edwards 1996; Lacasa, 1994; 1997 Paez y Blanco, 1996; Vila; 1996; 1998; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1997; Santamaría, 2004) cuyo eco resuena en las investigaciones sobre las prácticas educativas realizadas desde esta perspectiva que veremos en el siguiente capítulo.

Todos estos trabajos hacen suya la tarea del análisis sociocultural, léase: “comprender cómo se relaciona el funcionamiento de la mente con el contexto cultural, institucional e histórico” (Wertsch, 1999, p. 19). El marco teórico y conceptual que representa la perspectiva sociocultural de la que parten es un marco que pone el énfasis en la importancia de lo histórico cultural en la constitución de la mente humana, y que pretende superar tanto el reduccionismo psicológico como el sociológico (Santamaría, 2004):

De este modo, la Psicología Cultural no será entendida como un campo específico de investigación o una rama concreta de la psicología, sino como un modo de hacer psicología, como una manea de abordar los fenómenos y problemas en los que están interesados los psicólogos. (Santamaría, 2004, p. 255)

El objetivo básico de la aproximación sociocultural a la mente es entonces “elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la **relación** esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales” (Wertsch, 1993, p. 23 **negrita mía**).

Asumir el reto de pensar desde la concepción del *homo non clausus* significa en consecuencia que, como afirma Rogoff (1993), es “importante ser precisos acerca de **la relación** entre los esfuerzos y el desarrollo del individuo y la organización e historia del mundo sociocultural” (p. 52) y significa también “tomar en consideración cómo se transforman los individuos, grupos y comunidades, en tanto que **juntos** constituyen y son constituidos por la actividad sociocultural” (1997, p.126, **negrita mía**).

1.1.2. Somos cultura, somos contexto: integrarlo en la investigación, otro reto

Sin nosotros no es, sin ella no somos: el vínculo irreductible entre mente y cultura

Desde la visión que acabamos de esbozar, resulta entonces incompleto centrarse sólo en la relación entre el desarrollo individual y la interacción social sin tener en cuenta la actividad cultural en la que tienen lugar las acciones individuales e interpersonales (Rogoff, 1997). Hablando de mente y cultura podría decirse aquello de *tanto monta, monta tanto*. Sin embargo, durante mucho tiempo en nuestra tradición cultural se pensaba que los elementos de tipo *esencial* de la naturaleza humana deberían descubrirse despegando a los seres humanos reales de los aderezos de la cultura; lo que quedaba era el ser humano natural, su esencia Geertz (1996a). Desde este punto de vista, la cultura es lo que habría que dejar de lado para intentar descubrir lo que nos define, cuando en realidad:

[...]lisa y llanamente esa evolución [de la especie] sugiere que no existe una naturaleza humana independiente de la cultura [...]. Como nuestro sistema nervioso central -y muy especialmente la corteza cerebral, su coronamiento de calamidad y gloria- se desarrolló en gran parte en interacción con la cultura, es incapaz de dirigir nuestra conducta u organizar nuestra experiencia sin la guía suministrada por sistemas de símbolos significativos (p. 55).

“Sistemas de símbolos significativos” que solamente se pueden llegar a compartir a través de la interacción con nuestros congéneres, un aspecto éste, -el de nuestra inevitable relación con los demás para poder ser-, que, como hemos visto en el apartado anterior, no suele formar parte de lo que consideramos *esencial* en nuestra naturaleza. “Sistemas de símbolos significativos” que, además “no son meras expresiones o instrumentos o elementos correlativos de nuestra existencia biológica, psicológica y social, sino que son requisitos previos de ella” (Geertz, 1996a, p. 55).

Desde la psicología, Bruner se refiere al papel de la cultura en nuestra naturaleza en los siguientes términos:

Tardamos mucho en darnos cuenta plenamente de lo que la aparición de la cultura significaba para la adaptación y el funcionamiento del ser humano. No se trataba sólo del aumento del tamaño y potencia de nuestro cerebro, ni de la bipedestación y la liberación de las manos. Estos no eran más que pasos morfológicos de la evolución que no habrían tenido demasiada importancia si no fuera por la aparición simultánea de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos; en una palabra, de la cultura humana. El Rubicón de la evolución humana se cruzó cuando la cultura se convirtió en el factor principal a la hora de conformar las mentes de quienes vivían bajo su férula. Como producto de la historia más que de la naturaleza, la cultura se había convertido en el mundo al que teníamos que adaptarnos y en el juego de herramientas que nos permitía hacerlo. (Bruner, 1991, p. 28).

En definitiva, como resume Geertz (1996a), los seres humanos no pueden de ninguna manera concebirse como entidades individuales separadas de nuestra cultura dado que sin su papel seríamos “monstruosidades inoperantes” (p. 55), porque en realidad somos “animales incompletos, sin terminar, que nos completamos o terminamos por obra de la cultura y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella” (p.55). Como sigue diciendo este autor: “Sin hombres no hay cultura por cierto, pero igualmente, y esto es más significativo, sin cultura no hay hombres” (p.55). La perspectiva sociocultural asume este punto de vista cuando sostiene que:

La construcción de la mente individual y su integración en un contexto social y cultural son procesos interdependientes que forman una unidad indisoluble, de modo que la construcción del yo es inseparable del contexto social y cultural en que se produce. (Vila, 1995, p. 3)

Para Vygotski (1979; Wertsch, 1988) es fundamental el papel mediador de la cultura en la formación de la mente. Su argumento esencial es que los seres humanos compartimos una serie de procesos psicológicos (elementales) por ser representantes de la especie humana; estos procesos están básicamente guiados por determinantes biológicos, pero se transforman en otros cualitativamente diferentes (superiores) gracias a la mediación semiótica social y culturalmente transmitida (Martí, 2005). Sus propuestas sobre la mediación semiótica de la mente presuponen la dependencia del surgimiento y evolución de la conciencia de la apropiación de “prótesis culturales” (Bruner, 1997) provistas por los demás a través de las prácticas sociales en las que las personas participan.

En la perspectiva sociocultural que bebe de estos planteamientos, la cultura es considerada, por tanto, una característica específica del ser humano. Santamaría (2004) lo expresa de esta manera: “[la Psicología Cultural] Asume que estos términos [mente y cultura] son dos caras de la misma moneda, ya que ambos están en la génesis y son producto de la otra” (p. 255). La cultura es, entonces, como sigue diciendo este autor, “un fenómeno indiferenciable de la propia mente” (p. 255). Es la idea de la mutua constitución o el vínculo irreductible entre el fenómeno psicológico y la experiencia social, histórica y cultural (Wertsch, 1999). La cultura diseña el organismo y el ambiente (Cole, 1999), es decir:

[...] no es posible entender la formación y psicología de las personas sin recurrir a las instituciones sociales, conceptos culturales y artefactos encarnados en prácticas humanas que fomentan modos específicos de percibir, imaginar, sentir o recordar. Precisamente pensamos que esta es la aportación que hace la psicología cultural a la psicología tradicional. (Esteban y Ratner, 2010, p. 118)

En esta perspectiva, por tanto, se entiende que la mente crea y, a la vez, tiene su origen en la cultura humana. En esta posición, el punto central es la construcción de significado. Así, el significado es entendido como el vínculo entre mente y cultura: gracias a la construcción del significado podemos situar de forma adecuada las cosas, estados, acciones, etc., en los contextos culturales de la realidad para comprender qué son. De manera que los significados están “en la mente”, pero su origen se sitúa en la cultura, por ello se construyen a través de su negociación y, en último término, de la comunicación (Bruner, 1986; 1991; 1997; 2008; Vigotsky, 1993). El conocimiento y la comunicación son en consecuencia dos procesos inseparables con un funcionamiento interdependiente. Por esta razón, el trabajo de Bajtin sobre el lenguaje (1988, 1989; 1993a, 1993b; Voloshinov, 1992), aunque no es fácil traducirlo en propuestas metodológicas, tiene aportaciones de gran interés para lo que aquí estamos tratando (Wertsch, 1993), (sus nociones de “voz”, “enunciado”, “géneros discursivos” por ejemplo), por su sintonía con el pensamiento de Vygotski (Silvestri y Blanck, 1993) y porque “La incorporación del pensamiento bajtiniano permite al enfoque sociocultural alcanzar una mejor comprensión de la relación entre mente, cultura y sociedad, dado que nos aporta instrumentos para analizar el diálogo como nexo de unión entre ellos” (Ramírez, 1993, p. 14). Independientemente de la incorporación o no del uso de estos instrumentos en los análisis socioculturales, lo cierto es que el estudio de su pensamiento es sobre todo un ejercicio muy “saludable” para salir de la concepción del *homo clausus* o como dice Ramírez para comprender mejor la relación entre mente, cultura y sociedad. Es importante, precisar a este respecto que desde este punto de vista, la cultura, como el lenguaje tal como muestra Bajtín (1993a, 1993b), “no es una entidad estática, sino que tiene un carácter dinámico, a la vez que singular y situado en un contexto específico. La cultura se crea constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes” (Cubero, 2005: 27).

Este punto de vista de la psicología cultural, si bien bebe de los planeamientos de Vygotski como decíamos, ha reformulado sus ideas sobre el papel mediador de la cultura en la formación de la mente. En concreto, ha criticado la concepción vygotskiana y de sus seguidores de limitar la cultura a una amalgama de instrumentos artificiales que se utilizan individualmente y ha enfatizado sus aspectos institucionales (macrosistema) y sus interrelaciones con la mediación de sus instrumentos artificiales en el ámbito de lo individual (microsistema) (Cole, 1994; Wertsch, 1988). La psicología cultural amplía la noción vygotskiana de cultura y se refiere a ella como el medio estructurado en el que se desarrollan los procesos cognitivos (Cole, 1992). Por tanto, “el conocimiento “cultural” de las personas no es únicamente el conjunto de instrumentos artificiales de que dispone sino también “esquemas” o pautas tanto para organizar la propia acción como para dotar de significado e interpretar las acciones sociales de los otros” (Vila, 1995, p.8). Las propuestas de Bruner (1988, 1991, 2003, 2005, 2008, Esteban, 2009) sobre el estudio de las narraciones o las de Cole (1994) sobre los esquemas o “scripts” se sitúan en esta perspectiva.

El conocimiento entonces, se construye gracias a la participación en comunidades de aprendizaje específicas, dentro de marcos de valores y de grupos sociales concretos. Esta es una idea aceptada por distintas orientaciones constructivistas (Cubero, 2005; Lave, 1991; Wenger, 2011) en función de la cual se entiende que la construcción de conocimientos es social no solamente porque se aprende en interacción social sino también “porque los contenidos que aprendemos han sido construidos socialmente por otros individuos o culturas y acumulados a través de la historia (Cubero, 2005, p. 27): la interacción se da en un contexto regulado socialmente en el que las personas participan en prácticas culturalmente organizadas, y con herramientas y contenidos que son culturales. Bruner es uno de los autores que más ha profundizado en esta visión. Según el psicólogo norteamericano, las comprensiones que van alcanzando las personas son dependientes de las construcciones que se realizan durante la interacción entre

las personas que comparten una actividad (Bruner, 1997). En palabras de Rogoff (1993a, p. 36): “la acción individual y la actividad sociocultural están mutuamente enraizadas, de modo semejante a como lo están el bosque y los árboles, y es esencial el comprender cómo ambas se constituyen mutuamente.”

En definitiva, como sostienen Esteban (2008, 2010) y Esteban y Ratner, (2010) detrás de la orgánica biológica y de la arquitectura ambiental hay cierta geografía y diseño psicológico-cultural, lo cual según estos autores “no supone defender un reduccionismo de lo biológico a lo cultural sino más bien considerar que se trata de factores que forman parte de una misma realidad” (Esteban y Ratner, 2010, pp. 118-119). Al igual que veíamos en el apartado anterior, esta concepción desafía nuestra forma habitual de ver las cosas, por ello Esteban y Ratner, (2010) consideran que la psicología cultural “es un cambio de perspectiva radical y quizá por este motivo no goza de la amplia aceptación que tiene la psicología cognitiva o la neuropsicología en la actualidad” (119).

La consideración del contexto, ese tejido.

Este cambio de perspectiva radical supone asumir hasta las últimas consecuencias que “para calificar un estudio como sociocultural, [...] lo que resulta esencial es que la situacionalidad del funcionamiento mental sea reconocida y analizada de alguna forma” (Wertsch, 1997, p. 49) porque el objetivo de la investigación realizada desde esta perspectiva es “comprender la relaciones entre el funcionamiento mental humano, por un lado, y la situación cultural, histórica e institucional, por el otro” (p.49). De hecho, otra idea que se deduce de los postulados vigotskianos y que está asumida por la psicología cultural se refiere al concepto de “contexto cultural” (Cole y Wakai, 1984; Bruner, 1995). Es decir, “si la mente humana se constituye desde la mediación cultural, sólo cabe pensar en un uso restringido por las prácticas sociales que permiten su desarrollo y, por tanto, en un uso contextualizado culturalmente” (Vila, 1995, pp.8-9-). Nos lo decía Geertz al comienzo del apartado anterior “nos completamos o terminamos por obra de la cultura y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella [cursiva mía]” (Geertz, 1996a, p.55). En este sentido, Moll (1997) nos recuerda que la cultura en sus manifestaciones más amplias, no era tan importante para Vigotsky como la cultura como entorno social dentro del cual está inserta la vida de la gente. De forma que para ser fiel a sus principios la perspectiva sociocultural tiene que acercarse tanto en su teoría como en su metodología al sujeto real del desarrollo, en su vida real, y en culturas reales (Del Río y Alvarez, 1994a), con sus ambientes o entornos, sus artefactos, sus actividades, sus emociones, su pensamiento.

La asunción es, por tanto, que construimos el conocimiento en relación y de una manera situada, esto es, contextualizada. Hablar de situacionalidad nos lleva a adentrarnos en el concepto de contexto. Es ésta una noción resbaladiza, nada fácil de “atrapar” conceptual y metodológicamente hablando, aunque intentos no faltan y dificultades tampoco.

El modelo ecológico de desarrollo humano y la perspectiva sociocultural

El modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1985, 1987) es una aportación relevante para este propósito y una referencia, por tanto, para otros intentos de clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de contexto y pretendemos integrarlo en nuestros análisis. Este autor parte de un concepto de desarrollo que sólo puede ser estudiado en estrecha relación con los contextos: es lo que denomina “ecología del desarrollo humano”.

Conceptualizó el entorno en términos de “contexto” y lo entendió como un sistema jerárquico y organizado de estructuras en las que viven las personas, y sin cuyas interrelaciones no es posible entender el desarrollo (Martí, 2005). Desde esta psicología también se insiste en que “las capacidades humanas y su realización dependen, en gran medida, del contexto más amplio, social e institucional de la actividad individual” (Bronfenbrenner 1987, p. 19). Llama la atención sobre el hecho de que: “Nuestra ciencia es particularmente unidireccional. Sabemos mucho más de los niños que de los entornos en los que viven o de los procesos mediante los cuales esos entornos afectan al curso del desarrollo” (Bronfenbrenner, 1985, p. 45). Como puede apreciarse se trata de un punto de vista muy en sintonía con la perspectiva sociocultural que venimos explicando.

Previamente a la perspectiva ecológica, ya habían surgido en Occidente acercamientos al estudio del desarrollo y de la educación sensibles con este tema, estudios que se ocuparon del *desarrollo situado* intentando analizar las relaciones entre el desarrollo y el entorno. En este momento el entorno es entendido como el contexto inmediato y concreto que incluye a la criatura humana (Bronfenbrenner, 1987). Son perspectivas que insisten en lo mismo: usar de forma indiscriminada un modelo diádico padre/madre-hijo, -en nuestro caso profesor-alumno-, supone no tomar en cuenta la posibilidad de que fuerzas externas al sistema formado por los participantes en la interacción pueda influir en la efectividad de los resultados (Martí, 2005). Aunque ciertamente supusieron una aportación, estos trabajos tienen como limitación principal que parten del supuesto, -normalmente implícito- de la existencia de dos elementos independientes (Martí, 2005). Comparten además la visión habitual de las ciencias humanas y sociales según la cual el contexto es aquello que está fuera del sujeto y “le rodea” por así decirlo. Vygotski ya señaló esta limitación en su trabajo sobre *El problema de la edad* (1996a):

El estudio teórico y práctico del desarrollo infantil tropieza con una de sus mayores dificultades cuando se da una solución errónea al problema del medio y su papel en la dinámica de la edad, cuando el entorno se considera como algo externo en relación con el niño, como una circunstancia del desarrollo, como un conjunto de condiciones objetivas, independientes, sin relación con él, que por el simple hecho de su existencia influye sobre el niño. (Vygotski, 1996a, p. 264)

Por el contrario, el autor ruso se refirió a la situación social del desarrollo como “el sistema de relaciones del niño de una edad dada y la realidad social” Vygotski, 1996a, p. 265). Batenson (1972) hace tiempo ya puso igualmente objeciones a conceptualizar el contexto como algo externo:

Cuando hablamos de una acción o frase, como que ocurre “en” un contexto, se sugiere que la acción particular es una variable “dependiente”, mientras que el contexto es la variable “independiente” (...) Es importante comprender la producción particular o la acción como parte del subsistema ecológico llamado contexto y no como producto o el efecto de lo que permanece del contexto una vez extraído de él aquello que queremos analizar. (Batenson, 1972, p. 338)

Bronfenbrenner sin embargo rompe con la tendencia que concibe el entorno como algo externo. Aunque su descripción de lo que llama diferentes niveles contextuales, -micro-, meso-, exo- y macrosistema-, (a los que denomina “ambiente ecológico”), haya podido ser entendida en ocasiones como algo externo que “rodea” a la persona (de hecho los considera estructuras concéntricas en la que cada una está contenida en la siguiente), su punto de vista dista de esta forma de ver el contexto, algo que se manifiesta, por ejemplo, en lo que constituye el término crítico en la definición de microsistema, *experimentan*:

Son muy pocas las influencias externas que afectan de una manera significativa la conducta y el desarrollo humano, que puedan describirse exclusivamente en función de las condiciones y los hechos físicos objetivos; los aspectos del ambiente que modelan con más fuerza el curso del desarrollo psicológico son, sin duda, aquellos que tiene significado para la persona en una situación determinada. (Bronfenbrenner, 1987, p. 41)

Vygotski se refirió específicamente a esto mismo en sus conferencias sobre *El problema de la edad* (1996a), *La crisis de los siete años* (1996b) y *El problema del entorno* (1935). En esta última puede leerse: “[...] sólo podemos explicar el papel del entorno en el desarrollo del niño cuando conocemos la relación que existe entre el niño y su entorno” (p. 2) y en referencia a la crisis de los siete años: “Un mismo medio, tomado en sus índices absolutos tienen significados totalmente distintos para el niño de uno, tres, siete y doce años” (1996, p. 382). Un significado que, según este autor, está mediado por la experiencia emocional o vivencia del niño, -parezhivaniya (Vygotski, 1993; 1996b), como se verá más adelante. De modo que su análisis de esta cuestión se encuentra próximo a la perspectiva ecológica dado que en ella se valora también la acción efectiva del sujeto que participa con sus acciones y representaciones en la elaboración del contexto (Bronfenbrenner, 1987).

Lo que queda por explicar, como señala Martí (2005), “es cómo se forjan estos significados y cómo se modifican a lo largo del tiempo” (p.150), que es precisamente lo que intenta hacer la perspectiva sociocultural y a lo que quiere contribuir este trabajo de tesis.

Otro aspecto relevante de la perspectiva ecológica relacionado con lo anterior es la consideración de los procesos psicológicos como constituyentes del contexto inmediato. Desde este punto de vista, el “microsistema”, lo que sería el contexto inmediato, es un “patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (1987, p. 41). De forma que distingue claramente el “entorno” del contexto: el contexto está formado por procesos psicológicos (como las actividades, las relaciones personales y los roles) que se generan en un determinado entorno, y no puede ser reducido a dicho entorno. Como concluye Martí (2005), en esta perspectiva se subraya una vez más la acción del sujeto que participa con sus acciones y representaciones en la elaboración del contexto y observa que:

Esta diferencia entre contexto y entorno puede también ser extendida a otros conceptos, como los “escenarios” que tienden a objetivar lo que se encuentra fuera del sujeto y a separarlo en un primer momento para volverlo a relacionar en un segundo momento del análisis. (Martí, 2005, p.151)

Por último, desde una perspectiva sociocultural es particularmente interesante su visión de ir más allá del contexto inmediato (“microsistema”). Bronfenbrenner considera que es necesario tener en cuenta los sucesivos niveles de la estructura ecológica (mesosistema, exosistema y macrosistema) que también participan de los cambios psicológicos de las personas lo cual supone, como se decía en el primer apartado del capítulo, que el desarrollo es el resultado de la participación de las personas en patrones de actividad cada vez más complejos en los que asumen roles diferentes lo que les permite dominar aspectos determinados de la cultura (conocimientos, valores, normas, herramientas, etc.). Es de señalar para los intereses de esta investigación que por esta razón Bronfenbrenner subraya la importancia de estudiar lo que él denomina “transición ecológica” que: “se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno, o de ambos a la vez” (1987, p. 46). Estas transiciones (como el ingreso en Educación Infantil por ejemplo) son desde su visión “consecuencia e instigadoras de los procesos de desarrollo” (p.46). Es una

aportación importante su propuesta de no centrarse exclusivamente en las relaciones entre la persona y su entorno y reconocer la importancia para el desarrollo de la participación en contextos más alejados. Falta lo que será la aportación mayor de la perspectiva sociocultural:

[...] poner de manifiesto de un modo preciso cómo estos contextos sociales y culturales definen unos modos de actuación, que, en cualquier nivel que se considere (desde el biológico hasta las instituciones culturales, pasando por los artefactos culturales que ha de adquirir el sujeto y por la estructuración más inmediata de su entorno directo), definen las características y los significados de la actuación de las personas. (Martí, 2005, p. 152)

El contexto social e institucional

El contexto social e institucional se entiende aquí como actividad sociocultural o contexto situacional social e institucional tal como lo concibe Wertsch: “[...] una actividad puede concebirse como un contexto situacional institucionalmente definido. Una actividad o contexto situacional de la actividad está basada en una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes de dicho contexto situacional” (Wertsch:1988, p. 220). Para hacer esta formulación, se basa en la teoría de la actividad de Leontiev (1983). Relaciona el primero de los tres niveles y unidades de análisis propuestas por el autor ruso –las actividades, las acciones y las operaciones, asociadas respectivamente a sus correspondientes motivos, objetivos y condiciones- con el contexto social e institucional en el que ocurren los procesos psicológicos:

En términos de los niveles de análisis en la teoría de actividad, se podría decir que un contexto situacional de actividad guía la selección de acciones y la composición operacional de las acciones y determina el significado funcional de dichas acciones [...] Entre otras cosas, el motivo inherente a un contexto situacional particular de actividad especifica aquello cuya importancia ha de ser aumentada en dicho contexto situacional [...] El motivo también determina lo que tendrá que pasarse por alto, si ello fuera necesario, para posibilitar la consecución de alguna cosas (Wertsch 1988, p.220)

Como afirman Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, (1995, p. 240) el aprendizaje formal y la actividad escolar constituyen “uno de los tres contextos situacionales típicos –junto con el juego y la actividad lúdica y el trabajo y la actividad laboral- a los que tradicionalmente se les ha prestado mayor atención”. Desde esta perspectiva, tal como señalan estos autores, se entiende que la actividad conjunta que tiene lugar en la escuela está esencialmente orientada por el motivo de *enseñar y aprender* inherente al “contexto situacional institucionalmente definido”, siendo ese motivo “el que determina en último término el significado funcional de las actuaciones de los participantes, es decir, aquello a lo que debe prestar atención y aquello que se puede pasar por alto o que tiene una importancia secundaria” (p.240).

Otros intentos de aclarar la ambigüedad que implica el término *contexto*, coincidentes en gran medida con lo recientemente expuesto, es la redefinición del mismo en conceptos más concretos como los de *escenario sociocultural* o *comunidad de práctica* (Cubero, 2005; Rodrigo y Cubero, 1998):

Cada escenario sociocultural puede definirse en función de una serie de elementos: el entorno espacio-temporal que le es característico: el entramado de personas que actúan en ese escenario; las intenciones, motivos y metas tanto en el plano personal como del escenario en sí; las actividades y tareas que se realizan en ese escenario; los formatos interactivos y el tipo de discurso que se ponen en juego. (Cubero, 2005, p. 31)

Así, ejemplos de escenarios socioculturales serían el escenario cotidiano, el escolar, el científico o el profesional. Afín a este concepto de escenario sociocultural es el de *comunidad de práctica* (Cubero, 2005; Lacasa 1994; Rodrigo y Cubero, 1998; Wenger, 2011). Se caracterizan como contextos de práctica definidos por un conjunto de personas, actividades, motivaciones y metas:

El concepto de “práctica” connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social. (Wenger, 2011, p. 71)

Ejemplos de estas comunidades de prácticas serían la familia, la escuela, el laboratorio, el club de tenis, el taller o una comunidad de pescadores:

En estos entornos práxicos las personas desarrollan unas habilidades concretas mientras realizan determinadas actividades significativas dentro de una cultura específica. Como resultado de esta práctica regulada, las personas construyen sus conocimientos. (Cubero, 2005, p. 32)

En este trabajo de tesis ha sido especialmente relevante la consideración de algo señalado por Wenger y a lo que también hace referencia Wertsch al hablar de los contextos situacionales definidos institucionalmente: Wenger se refiere a lo explícito y a lo implícito cuando comenta que “Este concepto de “práctica” incluye tanto los aspectos explícitos como los implícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto” (2011, p. 71). A este respecto, recordemos que, tal como se mencionó en la introducción, Wertsch señalaba lo siguiente:

En mi comentario de los contextos situacionales de actividad he utilizado los términos “supuestos” o “supuestos implícitos”. Estos términos reflejan el hecho de que los contextos situacionales definidos institucionalmente a menudo no son reconocidos o no se hallan accesibles a la reflexión consciente por parte de los individuos que participan en ellos. [...] Es más, al participar en un contexto situacional de actividad, los sujetos tienden a no identificar el contexto situacional conscientemente. Incluso si se les pregunta, con toda probabilidad, no serían capaces de identificar lo que organiza su actividad” (1988, p. 223)

Rogoff (1997, 2012), por otra parte, hace una aportación muy interesante desde el punto de vista de la consideración del contexto en la investigación. Propone un enfoque sociocultural que considere tres tipos de procesos de desarrollo inseparables, –aprendizaje, participación guiada y apropiación participativa–, que se dan en diferentes planos de la actividad sociocultural: comunitario/institucional, interpersonal y personal. Considera que:

Se trata de planos inseparables, mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades, y que se pueden convertir en el foco del análisis en diferentes momentos, pero manteniéndose los otros planos en el fondo del análisis. (p.111)

El primero de los procesos y planos, –aprendizaje y plano comunitario/institucional–, se relaciona específicamente con los intentos de definir e integrar el contexto social e institucional que venimos resumiendo. La forma en que la autora utiliza la metáfora del aprendizaje⁴ para proporcionar un modelo en el plano de la actividad comunitaria/institucional no dista mucho de las ideas de Wenger sobre *la comunidad de práctica*. La idea de aprendizaje “focaliza

4. En la traducción de su artículo, el editor aclara que la autora utiliza el término “Apprenticeships” en inglés, término que se utiliza para referirse al aprendizaje práctico como el que se da en las actividades artesanales, manuales etc. (p. 126)

la atención en la naturaleza específica de la actividad en cuestión y sus relaciones con otros aspectos de la comunidad en la que aparece: económicos, políticos, espirituales y materiales” (1997, p. 113). Rogoff menciona explícitamente la comunidad de práctica cuando afirma que “durante el aprendizaje los recién llegados a una comunidad de práctica progresan en su destreza y comprensión a través de la participación en actividades culturalmente organizadas” (p. 114). De manera que considera que una investigación centrada en el plano comunitario/institucional, utilizando la metáfora del aprendizaje, estudiará la estructura institucional y las tecnologías culturales de la actividad intelectual (en la escuela o en el trabajo):

Por ejemplo, debe enfatizar la necesidad de reconocer que la planificación implica propósitos (definidos en términos comunitarios o institucionales), constricciones culturales, recursos, valores relacionados con los medios adecuados para alcanzar metas (tales como la improvisación vs. planificación de todos los movimientos antes de comenzar un acto) y herramientas culturales como mapas, lápices y sistemas matemáticos y lingüísticos). (Rogoff, 1997, p. 114)

En el análisis de este plano de la actividad, Rogoff señala “que las comparaciones entre culturas son útiles para dirigir la atención de los miembros de la comunidad hacia algunas asunciones y prácticas que suelen pasar desapercibidas” (p. 115).

A los otros procesos de desarrollo y planos de análisis de la actividad sociocultural nos referiremos en la segunda parte del capítulo. De momento basta señalar que el planteamiento de Rogoff aporta una manera de integrar lo que venimos considerando contexto social e institucional o contexto situacional de la actividad con el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Según esta autora, en consonancia con Wertsch, “el uso de la “actividad” o “acontecimiento” como unidad de análisis permite reformular la relación entre el individuo y el entorno social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro” (1997, p. 112). Rogoff insiste en que ninguno de ellos existe separadamente aunque:

[...] las partes que componen una actividad o acontecimiento global pueden ser consideradas separadamente en un primer momento sin perder de vista su inherente interdependencia. Su estructura puede ser descrita sin asumir que la estructura de cada una de ellas es independiente de la estructura de las otras. Destacar el plano que nos interesa implica que los otros planos actúen de fondo. (Rogoff, 1997, p. 112)

En suma, estos planos resultan de “la aplicación de focos distintos sobre la misma actividad. Comprender cada uno de ellos exige implicar a los otros.” (p. 113). Así cuando los distinguimos lo que hacemos es especificar el foco que hemos utilizado para explicar uno u otro proceso en el seno de la actividad, pero se han de mantener siempre los otros planos “como fondo, no separados” (p. 113).

El estudio de la interacción social supone en definitiva otro reto estrechamente relacionado con el que se señalaba en el primer apartado, -el paso del *homo clausus* al *homo non clausus*- : captar la naturaleza específica del contexto social e institucional observado del que forma parte la interacción y su relación con el marco cultural al que pertenece porque, tal como afirma Wertsch (1988), ésta es la clave para comprender a su vez la especificidad de la interacción y cómo se realiza el paso del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico. En la línea de Rogoff, este autor sostiene que:

Mediante el análisis de los contextos situacionales institucionales en los que tiene lugar el funcionamiento interpsicológico podemos entender mucho más acerca de este funcionamiento que considerándolo aisladamente. Este, a su vez, deberá proporcionar abundante

información sobre la aparición del funcionamiento intrapsicológico. Solamente a través de la construcción de un marco teórico en el cual los niveles social institucional, interpsicológico e intrapsicológico de análisis puedan ser unidos sin ser reducidos unos a otros, seremos capaces de responder a las cuestiones sobre la relación entre los contextos situacionales de actividad y el individuo. (pp. 224-225)

El contexto como construcción conjunta

No resulta fácil, no obstante, lograr que el contexto forme parte de las herramientas metodológicas a pesar de que se postule su importancia. Por ello, tal como señalan algunos (Del Río y Alvarez, 1994a; Cubero, 2005), se da el caso de investigación psicológica en general, o de investigación educativa que toma en cuenta el contexto considerándolo la fuente de estimulación de un sujeto al que en realidad se le ve operando individualmente de forma que “los niños reciben las influencias ambientales y, dentro de este esquema, son considerados como un producto de ellas” (Cubero, 2005, p. 33). Vila (1995) refiriéndose a la forma de “incluir” el contexto institucional” en el análisis de las prácticas educativas coincide en esta valoración al afirmar que se suele concebir el contexto en el que ocurren las interacciones diádicas niño-adulto como el centro de toda una serie de capas superpuestas que encajan una dentro de otra olvidando lo que teóricamente se asume, esto es, lo que hace tiempo también expusieron Erikson y Shulz:

Los contextos no están simplemente dados en el medio físico (la cocina, la sala de estar...) ni en las combinaciones personales (dos hermanos, marido y mujer...). Más bien, los contextos se constituyen mediante lo que las personas hacen y en dónde y cómo lo hacen. (1977, pp. 50)

Wertsch (1988) basado en sus investigaciones se expresa en el mismo sentido: “Otro aspecto a tratar es que los contextos situacionales de actividad no se hayan determinados por el contexto físico. Es más, son creados por los participantes en el contexto (p. 223). A este respecto, Wertsch plantea una cuestión de enorme interés para el tema de esta investigación: “si un miembro de una cultura determinada no es consciente de los supuestos implícitos [como decía este autor en el epígrafe anterior] y si apenas contamos con unos pocos indicios directos procedentes del entorno concreto, ¿cómo van los niños a entender y manejar los contextos situacionales de actividad?” (1988, p. 224). Wertsch para responder a la cuestión (1988) recurre a lo que Rommetveit denomina prolepsis: “un proceso comunicativo en el que los individuos deben identificar los supuestos implícitos de los demás para interpretar sus producciones verbales” (Wertsch, 1988, p. 224). Tal como explica así el punto de vista de Rommetveit en relación a la comprensión de los contextos situacionales de la actividad:

Más que considerar la comunicación como un proceso que presupone un conocimiento fijo y compartido de base que implica la transmisión de información, Rommetveit sugiere que un oyente, a menudo debe crear un conocimiento base como parte de “lo que se pone en conocimiento” en la comunicación. Es decir, una comprensión del contexto situacional de la actividad surge de los participantes más jóvenes como un “subproducto” de la misma comunicación”. (Wertsch, 1988, p. 224)

Si los contextos se construyen conjuntamente a través de la interacción entre los participantes, esto quiere decir que los niños en esta construcción son tan importantes como los padres y los alumnos tan importantes como los profesores. A partir de esta visión, Cole (1994) revisa su trabajo de 1987 con Griffin (1987) en el que su noción de contexto coincidía con el de serie de capas superpuestas mencionado por Vila y afirma que:

En realidad... para que el suceso (“una lección”) ocurra los participantes se deben implicar activamente en un proceso consensuado de “realizar una lección”. Los estudiantes, tanto como los profesores, son cruciales para el suceso que denominamos una lección, razón por la cual nos referimos a las lecciones como sucesos de enseñanza y aprendizaje. Sin olvidarnos en ningún momento que el poder de las relaciones entre los participantes entre los sucesos y los niveles del contexto son a menudo desiguales, no es menos importante recordar que la creación del contexto es un proceso activo con dos caras. (1994, p. 92)

De las contribuciones de la perspectiva sociocultural la que está detrás del problema de investigación de esta tesis es justamente ésta: la consideración del contexto como una construcción conjunta de las personas que participan en una actividad sociocultural. Precisamente, lo que ha hecho verdaderamente especial la cuestión del contexto en esta investigación es que al haberla realizado en el primer año de Preescolar, los sujetos desconocían el contexto institucional, lo cual ha brindado la oportunidad de abordar lo que señalan Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, (1995) y que ha resultado ser lo más intrigante y la tarea más importante y compleja de esta tesis:

[...] cuando el contexto situacional de la actividad no aparece de entrada claramente definido, el estudio de los mecanismos de influencia educativa requiere, por así decirlo un paso previo: indagar *cómo y en qué sentido va definiéndose progresivamente el contexto situacional de la actividad*; o si se prefiere, indagar cómo los participantes van creando progresivamente, mediante la articulación de sus actuaciones respectivas, un contexto situacional de actividad determinado. (p. 241, cursiva en el original)

El contexto como tejido

La metáfora del tejido es la que mejor responde a esta noción de contexto, de forma que éste sería *aquello que se teje juntos* (Cole, 1994) y que constituye una *unidad de cultura* (Wentworth, 1990). Se trata en realidad de la consideración del contexto como cultura entendiendo la cultura no como algo externo al individuo sino como lo que filtra y define las condiciones del desarrollo en cualquier nivel que se considere (desde el biológico hasta el individual, pasando por el del entorno físico y social) (Martí, 2005), lo cual requiere “un planteamiento interdisciplinar que parta del concepto de cultura como un dato básico y que conciba el desarrollo como un procesos que se construye culturalmente” (Martí, 2005, p. 159). Es la idea que está detrás de los planteamientos expuestos hasta ahora. En todos los casos, la definición de cultura implica una nueva unidad de análisis que ha de superar la separación entre sujeto y su contexto. Como resume Martí después de analizar las aportaciones de distintos autores que trabajan en la perspectiva sociocultural:

Desde este punto de vista, la cultura se concibe en términos de prácticas organizadas que conllevan significados bien determinados que restringen (en el sentido a la vez de seleccionar y potenciar) las acciones de los individuos y que canalizan los cambios. Por ello, desde esta perspectiva se insiste que el funcionamiento cognitivo no se puede entender como un proceso de generalización, transferencia o descontextualización sino que ha de entenderse como un proceso constante de “recontextualización”. (Martí, 2005, p. 163)

El contexto pasa así a entenderse como una unidad cultural de organización y es aquí donde cobra sentido la metáfora del tejido para dar cuenta del aspecto intrincado de los diferentes componentes del contexto y de su aspecto dinámico (el acto de tejer, “aquello que se teje juntos” –Cole, 1994). Cole propone una definición de contexto en la que lo considera “la fuente cultural en la estructuración del comportamiento que provee, a la vez, restricciones a la con-

ducta, la necesidad de construcción por parte del individuo y herramientas para ser usadas en este proceso de construcción” (Cole, 1992, p. 16). Interesa para lo que nos ocupa señalar dos aspectos importantes de su propuesta: por una parte el rechazo de la idea de dos contextos independientes (el biológico y el cultural) y la suposición, -en la que coincide con Geertz (1996a)- de que ambos tipos de restricciones se han “tejido juntas” a lo largo del tiempo, cada una de ellas siendo constitutiva de la otra. Por otra parte, la idea del “código cultural” de los humanos como código constituido por artefactos cuyas características específicas son constitutivas del desarrollo humano. En definitiva:

Desde esta perspectiva, los aspectos institucionales del marco social sirven como fuente de recursos y restricciones para constituir los contextos (por eso, las actividades particulares tienden a reproducir las relaciones sociales) y, a la vez, cada situación es idiosincrásica en el uso de dichos recursos y restricciones y, por tanto, las actividades resultantes no están determinadas sino que, potencialmente, pueden modificar las condiciones que influyen -y condicionan-, las vidas de las personas (Vila, 1995, p. 50).

Para terminar, es importante subrayar el papel activo y creador que se le reconoce a las personas en estos planteamientos. Las personas “tejen” entre todas el contexto cultural en el que participan, como se decía en el apartado anterior, los seres humanos no se limitan a experimentar, aprender y relacionarse gracias a la cultura, sino que también crean, son artífices de su contexto cultural.

El contexto como fenómeno mental

Si como se ha dicho hasta ahora el contexto se construye conjuntamente entre los participantes de una actividad sociocultural, si se teje entre todos, es preciso considerar en el estudio de su construcción lo que aporta a este respecto el punto de vista de la construcción de sistemas de significados compartidos. Desde esta perspectiva, el contexto pertinente es siempre, por definición un contexto mental (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995; Edwards y Mercer 1988; Mercer, 2001):

La cuestión es que lo que realmente cuenta como “contextual” depende de los participantes en la conversación y que esto constituye un problema cuando intentamos estudiar cómo empleamos el lenguaje para establecer conjuntamente el significado. En consecuencia, creo que debemos aceptar que el “contexto” es un fenómeno mental consistente en *cualquier información que empleen los oyentes (o los lectores) para comprender lo que oyen (o leen)*. (Mercer, 2001, p. 39, cursiva en el original)

Edwards y Mercer en su trabajo sobre *El conocimiento compartido* (1988) aportan una perspectiva muy interesante para lo que aquí estamos tratando. Su investigación trata de la educación como un proceso de comunicación a través del cuál se comparte el conocimiento -para lo cual analizan la actividad conjunta y el habla del aula-, y mantienen que es preciso concebir el contexto como algo mental más que lingüístico o situacional, es decir:

(...) como una propiedad de las *comprensiones* generales que surgen entre las personas que se comunican, no como una propiedad del sistema lingüístico que utilizan o de las cosas que se han hecho y dicho realmente, ni tampoco de las circunstancias físicas en que dichas personas se encuentran. (p. 78, cursiva en el original)

Utilizan el término *contexto* para referirse “a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden -por encima de lo que hay de explícito en lo que dicen-, a lo que les

ayuda a dar sentido a lo que se dice” (1988, p. 78). Edwards y Mercer en este trabajo consideran que la noción de que el contexto de un discurso no es algo físico sino mental, forma parte esencial del vínculo entre discurso y conocimiento. Nos recuerdan que normalmente pensamos en el “contexto” de una expresión como en algo concreto y determinable: el habla o el texto de alrededor, las acciones, gestos y situación de alrededor. Pero, afirman, ésta es una visión desde el exterior: “Para los participantes, el contexto de toda expresión es más bien una cuestión de percepción y memoria: lo que creen que se ha dicho, lo que creen que se quería decir, lo que perciben como relevante” (pp. 80-81)

1.1.3. ¿Y la Historia?: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas de Norbert Elías como marco de referencia e interpretación

Norbert Elías en su trabajo sobre *El proceso de civilización* (1993) estudia los cambios en la estructura de las emociones humanas y su control en relación con la evolución histórica de las relaciones de interdependencia entre los seres humanos, - estudio al que denomina “investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas”. Estas investigaciones constituyen una contribución original e interesante para lo que desde una perspectiva sociocultural aquí interesa. Por una parte, se trata de una aportación a tener en cuenta por la psicología sociocultural por su modo de integrar la dimensión histórica en un análisis que escapa a la separación entre lo individual y lo social, un modo que, como señalan algunos (Martí, 2005; Wertsch, 1997), ayuda al cambio de categorías de pensamiento que propone esta psicología respecto a lo que ha venido a tratarse como la relación entre individuo y sociedad (Elías, 1990). En lo que se refiere a esta investigación, su trabajo ha ayudado a la comprensión de las relaciones entre el contexto situacional de la actividad institucionalmente definido y el marco cultural al que pertenece.

Las investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas de Elías, pueden entonces considerarse un regalo para los investigadores que bebemos de las aportaciones de Vygotski porque, como decíamos, incorpora la dimensión histórica en una investigación cuya lectura permite asistir al despliegue de un pensamiento en acción centrado en los cambios de las relaciones de interdependencia de los seres humanos en procesos de larga duración y en su efecto en el desarrollo de las personas. Es a partir de este trabajo precisamente que formula conceptos como el de “figuración” o “equilibrio entre nosotros y el yo” al objeto de superar la antinomia individuo-sociedad, y es este trabajo igualmente el que le permite demostrar en base a datos empíricos la inadecuación de la misma para explicar los asuntos relacionados con los seres humanos. De hecho, fue este estudio el que le llevó a redactar los primeros borradores de lo que posteriormente fue *La sociedad de los individuos*, libro en el que vertió sus reflexiones sobre este tema a lo largo de su trayectoria científica. Si bien este último texto y las ideas en él vertidas son retomadas en la perspectiva sociocultural como una aportación para entender lo que hay detrás de los debates académicos en torno a la relación entre lo social y lo individual (Martí, 2005; Wertsch, 1997), la investigación “madre” de sus planteamientos solo recientemente ha sido considerada, en algún caso como “una hipótesis que merece la pena analizar”, (Del Río y Alvarez, 1997, p. 188) o para mostrar “las huellas del tiempo en el desarrollo de cualquier identidad” (Ramírez, 2011, p. 29) si bien hay veces que en una primera aproximación puede considerarse una perspectiva exclusivamente sociológica que poco tiene que aportar a la investigación psicológica (Corral, 2006).

No son los análisis históricos la especialidad de esta doctoranda, si lo son sin embargo de Paul Ricoeur, el cual considera a nuestro autor “maestro del rigor” (2003, p. 263) y se refiere a su trabajo como una “obra ejemplar” (p. 271). Esto, además del reconocimiento con que cuenta la obra de Elías (Lamos de Espinosa, 2001), ha llevado a tomar en esta tesis algunas de sus observaciones como algo más que una hipótesis a analizar y como referencia, por tanto, a la hora de interpretar y contextualizar algunos resultados de esta investigación, sobretodo porque además de su sintonía con la perspectiva sociocultural respecto a la relación individuo sociedad, lo cierto es que proporciona mucha luz sobre el origen social de algunas funciones psicológicas superiores, precisamente en lo que tiene este origen de procesos institucionales sociales e históricos. Se trata, por otra parte, de alguna de las funciones más características de nuestro marco cultural y por ello muy presentes en las prácticas educativas. En concreto:

Este autor en sus investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas sobre *El proceso de civilización* (Elías, 1993) se ocupa de procesos de larga duración, esto es, de las transformaciones de larga duración que han tenido lugar tanto en las estructuras sociales como en las estructuras psíquicas. Parte de la constatación de que, si bien cuando se reflexiona sobre las emociones humanas y de control y se trata de elaborar teorías acerca de ellas tiende a tomarse como material empírico suficiente las observaciones sobre los seres humanos contemporáneos en las sociedades desarrolladas, existen sin embargo observaciones en abundancia que muestran que el modelo y las pautas de control de emociones pueden ser distintos según las clases sociales de que se trate en una sola sociedad. Se plantea entonces la cuestión de si es posible corroborar de modo fehaciente y dar por objetiva la suposición, basada en observaciones dispersas, de que hay cambios de larga duración de las estructuras emotivas y de control de los seres humanos que mantienen una única dirección a lo largo de una serie de generaciones. Elías en su trabajo corrobora esta suposición reuniendo numerosas observaciones de los cambios en las estructuras emotivas y de control a lo largo de la historia como producto de los cambios en las relaciones de interdependencia entre los seres humanos a partir de las cuales puede conseguirse una mayor comprensión del contexto situacional e institucionales de actividad de la que forma parte la interacción social analizada en este estudio, como explicaremos en mayor detalle en el primer capítulo de resultados.

1.2. EN RELACIÓN PERO ¿CÓMO? LA TRANSFORMACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO INTERPSICOLÓGICO EN INTRAPSICOLÓGICO

Queda por responder a la cuestión de cómo se encarna efectivamente la historia de nuestro grupo cultural en nosotros: ¿cómo llegamos a convertirnos en cultura y en creadores de cultura? ¿cómo construimos conocimiento y *nos* construimos? En relación, sí, pero ¿cómo? Hasta ahora hemos dicho que participando en las diferentes actividades socioculturales en interacción con el resto de participantes en ella. Pero falta aclarar cómo se realiza la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico o usando la terminología de Rogoff, cómo se pasa de los planos comunitarios/institucionales e interpersonales de la actividad al plano personal. En lo que sigue se expondrán algunas de las herramientas conceptuales creadas desde la perspectiva sociocultural para responder a estas preguntas.



1.2.1. Internalización y apropiación

Una de esas herramientas es el concepto de *internalización* referido al proceso mediante el cual se produce la transformación de las actividades socioculturales o fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Vygotski llama *internalización* a “la reconstrucción interna de una operación externa” (1979, p. 92). Para él “La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas es el rasgo distintivo de la psicología humana”. (p. 94). Según el autor ruso, el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones internas (pp. 93-94):

a) *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente* (cursiva en el original). En este punto considera que “es de especial importancia para el desarrollo de los procesos mentales superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos” (p.93).

b) *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal*. Se refiere aquí a la ley de la doble formación de las funciones psicológicas superiores.

c) *La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos*. A este respecto matiza que “El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente” (94).

En su explicación de este proceso, Vygotski insiste en que “La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos” (p. 94). Como Señala Wertsch (1988), si bien Vygotski coincide con otros autores como Piaget, en la concepción de la internalización como un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno, a diferencia de otros autores, él veía la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente. Además, desde su punto de vista son las propiedades de esos procesos las que nos permiten entender la aparición del funcionamiento interno:

“En situaciones concretas, Vygotski defiende la existencia de un isomorfismo entre la organización de los procesos en los dos planos y, en cualquier caso, afirma que la estructura del funcionamiento interpsicológico tiene un enorme impacto sobre la estructura del funcionamiento intrapsicológico resultante” (Wertsch, 1988, p. 78)

Por ello, en la perspectiva de Vygotski, como sigue diciendo Wertsch, para poder entender el funcionamiento psicológico superior en el plano intrapsicológico es prácticamente ineludible llevar a cabo un análisis genético de sus precursores interpsicológicos. Nos equivocáramos, no obstante, si viéramos en este planteamiento un desprecio por la importancia de la agencia de las personas. Al contrario: esta interiorización ha de ser entendida no como una copia de los procesos inter-psicológicos externos, sino como una verdadera construcción del plano intra-psicológico (Wertsch, 1999) que implica cambios en las estructuras que se interiorizan. Según esta visión, aunque el origen de las funciones superiores esté en las relaciones que se establecen entre las personas, la actividad de las personas es sumamente importante para que tenga lugar el desarrollo: son éstas las que realizan la transformación en sus características individuales, “las cuales formarán parte de su particular bagaje psicológico por medio de la

interiorización o internalización de lo que, en un primer momento, ha aparecido en el seno de sus contactos y vivencias con las personas que interactúan con ellas” (Vila, 1995, p. 30).

Vygotski y Leontiev (1983) utilizaron también el término *apropiación* para referirse a esta reconstrucción. Leontiev (1983) recuerda que la aportación más importante de Vygotski fue introducir “en la investigación psicológica concreta, la idea de la historicidad de la naturaleza del psiquismo humano y la de *readaptación* de los mecanismos naturales de los procesos psíquico en el transcurso de la evolución socio-histórica y ontogenética” (p. 121, cursiva en el original) para señalar a continuación que “Vygotski interpretaba esa readaptación como el resultado necesario de la apropiación por parte del hombre de los productos de la cultura humana en el curso de sus contactos con sus semejantes” (p. 121).

Una referencia importante en esta investigación son también las aportaciones de Rogoff (1993a, 1997) y Wertsch (1999) a este respecto. Ambos prefieren el uso del término apropiación al de internalización en cuyo uso observan ciertos problemas que a veces, más que ayudar a aclarar, oscurecen los intentos de comprender el proceso de “apropiación por parte del hombre de los productos de la cultura humana” del que habla Vygotski.

Rogoff utiliza el concepto de apropiación participativa que se mencionó en otro apartado como el proceso de desarrollo que se da en el plano personal de la actividad sociocultural. Se refiere con este concepto “al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas” (1997, p. 113). Esta noción suya está íntimamente ligada al aprendizaje y a la participación guiada, los otros dos procesos de desarrollo correspondientes al plano comunitario/institucional e interpersonal de la actividad sociocultural respectivamente:

Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición. (p. 113).

A través del proceso de apropiación participativa los individuos transforman su comprensión de su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación. La idea básica es que a través de la participación las personas cambian y en la medida en que lo hacen se preparan para tomar parte en actividades semejantes: “De ahí que la participación es en sí misma el proceso de apropiación” (p. 119).

Utiliza indistintamente *apropiación* y *apropiación participativa*. Si bien los dos términos significan lo mismo, Rogoff especifica que si añade el término *participativa* es para subrayar que desde su punto de vista, la apropiación se da a través de la participación de la *propia* persona, y no a través de la incorporación de algo externo. Con el uso de estos términos pretende enfatizar, por tanto, su postura crítica con la visión de la internalización como un proceso “en el que algo estático es transportado, atravesando una frontera, desde el exterior al interior”. En contraste con esta visión, Rogoff entiende “que es la misma participación activa de los niños el proceso por el cual los niños ganan experiencia en una actividad” (p. 119) y resume su postura con las palabras de Wertsch y Stone “el proceso *es* el producto” (p. 119). Ya en un trabajo previo (1993a) recuerda la postura de la teoría histórico-cultural de mano de Leontiev:

El proceso de interiorización no es la transferencia de una actividad externa a un “plano de conciencia” interno y pre-existente: es el proceso en el que dicho plano interno se *forma* (Leontiev, 1981, citado en Rogoff, 1993a, p. 250, cursiva en el original)

De todas formas, se distancia de la concepción de Vygotski porque afirma que si bien el concepto de internalización del autor ruso es similar a su noción de apropiación en la medida en que enfatiza la transformación inherente implicada en el proceso, sin embargo:

[...] la caracterización que Vygotski hace de la internalización, como algo que procede desde lo interpersonal a lo intrapersonal, implica una separación en el tiempo de los aspectos social e individual de la actividad que está reñida con mi idea de la apropiación participativa, en la que la participación de una persona es al mismo tiempo un proceso social e individual. (p. 127)

Rogoff (1993a) considera que los individuos se apropian de algunos aspectos de la actividad en la que ellos están implicados como participantes y observadores activos, de forma que los aspectos interpersonales de su funcionamiento forman un todo con los aspectos individuales: “entonces lo que se practica en la interacción social nunca está en el exterior de una barrera y no hay necesidad de que exista un proceso separado de interiorización” (p. 248). Para esta autora la propia distinción entre “interno” y “externo” es falaz porque las personas cuando actuamos y nos comunicamos nos implicamos constantemente en intercambios que mezclan lo “interno” y lo “externo” y que se caracterizan por el hecho de que los individuos comparten el significado: “Las “fronteras” entre las personas que se comunican son difusas; es decir, es imposible decir “de quién” es el objeto de interés conjunto, o “de quién” es una idea creada en colaboración” (p. 248). En el concepto de apropiación participativa de Rogoff entonces la frontera misma entre lo individual y lo social, entre lo interno y lo externo, se pone en cuestión porque según sus palabras:

[...] una persona que participa en una actividad es parte de dicha actividad, y no se puede separar de ella. La idea de que el mundo social es externo al individuo resulta errónea desde este punto de vista. Antes bien, una persona que participa en una actividad se involucra en un proceso de apropiación a través de su propia participación. La apropiación se da en la participación, al tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación, y esta participación contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. En mi opinión, la apropiación es un proceso de transformación y no un pre-requisito para la transformación. Por eso uso el término apropiación para referirme al cambio que resulta de la *propia participación* de una persona en una actividad, y no para referirme a la internalización por parte de una persona de acontecimientos o técnicas “externos”. (1997, p.121, cursiva en el original)

Para la elaboración de este concepto y el uso del propio término se inspiró en Bajtin (1993a, 1993b), concretamente en su idea de que las palabras que usamos pertenecen en parte a otros, ya que las personas nos apropiamos de las palabras de otros y las adaptamos para nuestros propios propósitos.

En definitiva, la visión que la apropiación participativa ofrece sobre la forma en que se producen el desarrollo y el aprendizaje enfatiza como la sustancia del desarrollo cognitivo la interdependencia entre los niños y sus compañeros sociales así como sus papeles activos y dinámicamente cambiantes y los procesos específicos por medio de los cuales se comunican y comparten sus decisiones. Rogoff subraya aquí la importancia de la agencia de las personas como se decía más arriba: según su punto de vista, el producto de la interacción social no es una mera copia de lo que ya está inventado o disponible en el pensamiento de cada compañero, por el contrario:

[...] implica un proceso creativo en el que los esfuerzos por comunicarse impulsan a quienes participan en la interacción a desarrollar nuevas soluciones, utilizando medios sociales, de tal manera que cada uno de ellos aporta al proceso su propia comprensión de los valores y de los instrumentos de la cultura. (1993a, p. 250)

Wertsch (1999) también mantiene una distancia crítica con el concepto de *internalización*. Considera que los debates sobre la internalización suelen ser bastante problemáticos porque diferentes grupos piensan en diferentes fenómenos cuando emplean la palabra. Según dice, se suele pensar en la internalización como un concepto que se puede definir en forma abstracta y luego puede aplicarse a ejemplos concretos pero en su opinión sería más adecuado “verlo como un término cuya definición está estrechamente vinculada a fenómenos y ejemplos particulares y que es, por lo tanto, una palabra que puede adoptar interpretaciones variadas” (p. 85). Él limita su estudio a la internalización de la acción mediada y desarrolla una noción de la misma como “dominio” refiriéndose al “saber cómo” usar una mediación con facilidad. Según su punto de vista, los términos “dominio” y “saber cómo” tienen ciertas ventajas sobre la idea más amplia de internalización en varios aspectos. La primera de ellas es que permite evitar la imagen que normalmente sugiere la *internalización* según la cual los procesos que una vez fueron llevados a cabo en un plano externo pasan a ser ejecutados en un plano interno, una imagen que aparece en los análisis de Vygotski por ejemplo respecto al contar. Wertsch observa que sin embargo “muchas -quizá la mayoría- de las formas de acción mediada nunca “progresan” en dirección a su realización en un plano interno” (p. 88), lo cual “no significa que no haya importantes dimensiones internas o cambios en las dimensiones internas en aquellos que realizan estos procesos externos, sino que la metáfora de la internalización es demasiado fuerte, ya que implica algo que con frecuencia no sucede” (p.88). Wertsch considera en este sentido que no existe una necesidad real de invocar los términos “interno” o “internalización” en todos los casos. Así, para analizar procesos tales como andar en bicicleta o hablar un idioma prefiere utilizar términos menos cargados y confusos como “dominio” o “saber cómo”.

Por otro lado, en su opinión, la internalización de la acción mediada, además de caracterizarse por su nivel de dominio, “la relación de los agentes con los modelos de mediación puede considerarse desde el punto de vista de la *apropiación*” (p. 92). Su utilización del concepto de *apropiación* deriva, como en el caso de Rogoff, del uso que hace Bajtin de este término referido al “proceso de tomar algo que pertenece a otros y hacerlo propio” (Wertsch, 1999, p. 93), un proceso en el que se reconoce expresamente el papel activo del agente.

Respecto a cómo se relacionan el dominio y la apropiación, Wertsch observa que en muchos casos los niveles superiores de dominio se correlacionan de manera positiva con la apropiación, pero que esto no es siempre necesariamente así: algunas formas de mediación se caracterizan por el dominio pero no por su apropiación. Esto sucedería cuando el agente usa una herramienta cultural con una sensación de conflicto o resistencia, en cuyo caso los agentes no consideran que esa herramienta cultural les pertenezca y si “aún así se ven forzados a usarla su desempeño se suele caracterizar por formas claras de resistencia, como la simulación” (1999, p. 97).

Otra observación de Wertsch en relación a la internalización como dominio y apropiación de las herramientas culturales muy interesante desde el punto de vista del análisis de las prácticas educativas, se relaciona con lo que él denomina “consecuencias laterales”. Wertsch llega a la conclusión de que solemos pensar que las herramientas culturales aparecen en respuesta a las necesidades de los agentes que las consumen, lo que implica “una especie de perspectiva reduccionista según la cual se da por sentado que los modos de mediación que empleamos son diseñados para facilitar las formas de acción que deseamos emprender” (p. 101). Esta

perspectiva según su punto de vista es uno de los mayores problemas que surgen en el análisis de la acción mediada dado que:

[...] la mayoría de las herramientas culturales que empleamos no fueron diseñadas para los propósitos que se adscriben. Por el contrario, con frecuencia surgen en respuesta a fuerzas que nada tienen que ver con el diseño ideal de los modos de mediación [...] De hecho, en muchos casos podemos estar tratando de hablar, pensar o actuar empleando una herramienta cultural que, aunque no lo sepamos, *obstruye* nuestro desempeño. (1999, p. 101-102, cursiva en el original)

Al proceso involucrado en estos casos es a lo que denomina “consecuencias laterales”.

1.2.2. Zona de desarrollo próximo, andamiaje y participación guiada

Zona de desarrollo próximo

El concepto de Vygotski de *zona de desarrollo próximo* es el complemento de su ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores en el que ilustra el papel de la interacción en el desarrollo y trata de dar respuesta a cómo se da la transición de lo interpersonal a lo intrapersonal. Lo define de esta manera:

“[...] No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

[...] Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado en él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo, en lugar de “frutos” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Vygotsky, 1979, p. 133-134).

El origen de las funciones psicológicas superiores, por tanto, es social porque son una construcción social, al igual que todas las formas culturales, y porque su reconstrucción individual, su interiorización, se lleva a cabo a partir de las interacciones que el niño mantiene con los adultos y otros agentes mediadores de su entorno en las que aparecen dichas funciones. Como subraya Rogoff (1993), en la teoría de Vygotski la idea de que la participación infantil en actividades culturales, bajo la guía de compañeros más capaces es fundamental porque es esta participación la que permite al niño:

[...] interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución del problema de un modo más maduro que el que pondría en práctica si actuara por sí solo. Lo que el niño interioriza es lo que, previamente, ha realizado en el contexto social. La creación cultural canaliza las destrezas de cada generación; así, el desarrollo individual está mediatizado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de los instrumentos culturales (Rogoff, 1993a, p. 38)

En este sentido, la psicología cultural revela la importancia de las prácticas educativas para el desarrollo humano dado que, de un lado, la mente existe a través de la cultura que el sujeto se “apropia” en las prácticas sociales en las que participa y de otro, estas prácticas pueden ser más o menos intencionales, estar más o menos formalizadas, pero en todos los casos, son inicialmente asimétricas, de manera que, en su realización, los demás las conducen y las guían (y, por tanto, enseñan) con el objeto de promover la competencia del “incompetente” en la consecución individual de la tarea (Vila, 1995).

Para Vygotski, por tanto, la educación es una de las fuentes más importantes del desarrollo: es la mediadora entre la cultura y el desarrollo. Hay que decir que la psicología cultural parece dar la razón a nuestro autor: numerosas investigaciones (Bruner, 1980; Rogoff, 1993a; Scribner, 1992; Scribner y Cole, 1978; Wertsch, 1988) revelan que las experiencias educativas de las personas son determinantes en la explicación de las diferencias que aparecen en el uso de sus capacidades cognitivas.

Para finalizar, es importante recordar que la agencia de niños y niñas –y de las personas en general–, su rol eminentemente activo, cumple un importante papel en la *zona de desarrollo próximo* (Vygotski, 1979): algunas investigaciones realizadas en el contexto educativo han mostrado (Newman, Griffin y Cole, 1991), que los diferentes puntos de vista implicados en una zona de desarrollo próximo son cruciales para la actividad que se realiza. Así, a pesar de que la *definición de la tarea* que predomina sea la del enseñante, los alumnos pueden apropiarse de la situación dándole sentidos no previstos por el o la docente. Se ve de esta manera que la comprensión por parte de los niños desempeña un papel importante en el sistema funcional. Como veremos más adelante Rogoff, al hablar de los procesos de participación guiada, por su parte (1993, 1997), ha destacado igualmente que los niños y niñas juegan un papel muy activo en las interacciones con sus cuidadores. Según esta autora, los niños y adultos son interdependientes en el desarrollo de las actividades, ya que en éstas el niño busca activamente participar y compartir y sirve de guía al adulto para orientarle en el tipo de ayuda que necesita.

La metáfora del andamiaje

La metáfora del *andamiaje* se sitúa entre las investigaciones que arrojan alguna luz sobre cómo niños y niñas progresan a través de las zonas de desarrollo próximo que se crean en las interacciones educativas con otras personas más capaces. Este concepto fue empleado inicialmente por Wood, Bruner y Ross (1976) con el objeto de caracterizar el tipo de ayudas que recibe el aprendiz de los adultos y el ajuste de las mismas. La metáfora del andamiaje pone de relieve la transferencia de control y responsabilidad de parte del adulto hacia el aprendiz cuando ambos están implicados conjuntamente en una actividad. Al igual que cuando se construye un edificio se colocan una serie de apoyos y soportes que luego, progresivamente, se van retirando, el concepto de *andamiaje* se refiere al hecho de que al principio de la resolución de una tarea conjunta, el adulto aporta una serie de ayudas que, poco a poco, va eliminando a medida que el sujeto que aprende se vuelve más independiente en la resolución individual de la tarea:

Mediante esta metáfora se quiere significar a la vez el carácter necesario de las ayudas de los andamios, que los agentes educativos prestan al aprendiz, y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran de forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y de control en el aprendizaje. (Coll y Solé, 1990, p. 326)

Wood, Bruner y Ross (1976) describen seis funciones del tutor en el *andamiaje*:

1. Orientar el interés del niño hacia la tarea tal como está definida por el tutor.

2. Reducir el número de pasos que se requieren para resolver un problema, simplificando la situación de forma que el aprendiz pueda manejar los componentes del proceso y reconocer cuándo una forma de ordenar esos componentes se ajusta a las exigencias de la tarea.
3. Mantener la actividad del niño, que trata de alcanzar la meta, motivándolo y dirigiendo sus acciones.
4. Resaltar aspectos críticos que hagan más evidentes las diferencias entre lo que ha hecho el niño y la resolución ideal.
5. Controlar la frustración y el riesgo en la resolución del problema.
6. Aportar una versión idealizada de la acción a realizar.

Cuando se utiliza este término normalmente se tiene en cuenta que se trata de un proceso de revisión continua del andamiaje (Rogff, 1993a). A este respecto, Bruner (1986) al referirse al Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje para describir el desarrollo del lenguaje, en concreto a los juegos en los que se implican los adultos y los niños, afirma:

Si en un sistema como éste el “maestro” tuviera que tener una consigna, ésta, con seguridad, sería “donde antes hubo un espectador, que haya ahora un participante”. Uno establece el juego, proporciona una plataforma para asegurar que las ineptitudes del niño pueden ser rescatadas o rectificadas por una intervención apropiada, y entonces va quitando la plataforma parte por parte, en la medida que la estructura recíproca se sostiene por sí misma. (1986, p. 60)

Es importante, por otra parte, no perder de vista la existencia de una aportación mutua tanto por parte del adulto como por parte del niño para establecer la actividad conjunta y para gestionar la realización del proceso: “la nueva aportación de ayudas o su retirada no es una “decisión” que compete únicamente al adulto, sino que está directamente en relación con las consecuciones del niño en la realización de la tarea y con lo que éste va comunicando al adulto sobre su necesidad o no de ayuda” (Vila, 1995, p. 38)

Como se verá en el próximo capítulo, tanto *la zona de desarrollo próximo* como el *andamiaje* han resultado conceptos muy fructíferos desde el punto de vista de la investigación psicoeducativa realizada desde la perspectiva que estamos explicando, investigación dirigida a proporcionar una mayor comprensión sobre estos procesos.

Participación guiada

Según Barbara Rogoff, la *participación guiada* es un proceso en el que “los papeles que desempeñan el niño y el cuidador están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se organiza la actividad proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas” (Rogff, 1993a, p.97). *Participación guiada* es el término aplicado por Rogoff (1993a, 1997) al plano interpersonal del análisis sociocultural: “Este término enfatiza la implicación mutua entre los individuos y los otros miembros de su grupo, que se comunican y coordinan su implicación, en tanto participan en una actividad socioculturalmente estructurada” (1997, p. 116). Rogoff precisa que este proceso incluye “no sólo la interacción cara a cara, que ha sido objeto de numerosas investigaciones, sino también la participación conjunta “codo con codo”, muy frecuente en la vida cotidiana, y las coordinaciones de actividades a distancia que exigen co-presencia” (1997, p. 113). De igual modo con el término “guía” en la participación guiada, Rogoff no sólo se re-

fiere a la dirección ofrecida por los miembros del grupo social sino también a la ofrecida por la cultura y los valores sociales. Precisa igualmente que:

Tal dirección/guía no incluye simplemente la facilitación de la participación en ciertas actividades; incluye también la restricción o la canalización indirecta de las actividades en las que la gente participa, por ejemplo, la exclusión de los niños de algunas actividades de los adultos o el mensaje de que sólo se les permite participar en ciertas condiciones. La guía es, entonces, la estructuración directa o indirecta de las posibilidades de participación y promueve una dirección particular para el desarrollo (1997, p. 127).

Por otra parte, al usar el término “participación” en la participación guiada, Rogoff se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad (Rogoff, 2012).

En su análisis, Rogoff (1993a) aporta datos interesantes sobre los papeles de los agentes en la participación guiada. Respecto a los niños y niñas constata que su papel es muy activo cuando se sirven de la guía social: son los pequeños los que proporcionan al adulto la guía necesaria para que éste pueda a su vez guiarles adecuadamente. En cuanto a la participación de los adultos, nuestra autora resalta los procesos que se orientan a tender puentes desde lo conocido a lo nuevo y a estructurar las actividades infantiles y transferir la responsabilidad, ambos muy interesantes desde el punto de vista del análisis de las prácticas educativas.

Respecto a los primeros, subraya que los procesos de comunicación y coordinación de esfuerzos son fundamentales en los procesos de participación guiada: “En el contexto de la comunicación, los cuidadores y los niños conectan lo que los niños ya saben y lo que deben aprender para enfrentarse a una situación nueva” (1993a, p. 98). Rogoff explica cómo los cuidadores construyen puentes que ayudan al niño a comprender cómo actuar en situaciones nuevas y lo hacen de diversas maneras: “proporcionándoles claves emocionales sobre la naturaleza de las situaciones, modelos no verbales de cómo comportarse, interpretaciones verbales y no verbales de eventos y conductas, así como palabras que clasifican objetos y eventos” (1993a, p. 99). La comunicación es clave porque:

Todas estas actividades de los cuidadores, junto con los esfuerzos del niño (intencionales o no), tienen como objeto captar información –a través de medios tales como la referencia social o las claves verbales y no verbales- sobre la naturaleza de las situaciones, el modo en que las interpretan los cuidadores y la forma más adecuada de enfrentarse a ellas. La comunicación cotidiana entre el cuidador y el niño es un puente entre dos perspectivas de una misma situación, tomando como punto de partida el punto de vista del niño en el momento inicial, con cambios en las perspectivas de cada participante. (1993a, p.99)

Rogoff, como veremos en el próximo apartado con más detalle, ahonda en este proceso a partir de la noción de *intersubjetividad*.

En relación a la estructuración de situaciones y la transferencia de responsabilidad, Rogoff estudia, en primer lugar, la preparación periférica de las actividades infantiles que supone la elección y estructuración de las actividades en las que los niños y niñas pueden participar y el nivel de responsabilidad que parecen capaces de asumir, siendo ésta quizá la influencia más importante que el mundo social ejerce en la vida infantil, no obstante también señala que los niños son muy activos en esta elección. Posteriormente, analiza la estructura del apoyo de los cuidadores y la responsabilidad de los niños en la interacción cara a cara. En este sentido, Rogoff muestra cómo los cuidadores “apoyan y amplían las habilidades de los niños, y subdividen las tareas en sub-metas que pueden manejar más fácilmente; al mismo tiempo los niños guían o incluso controlan los esfuerzos de los cuidadores” (1993a, p.121). Gracias a los intentos de los

niños de manejar las actividades, los cuidadores pueden captar cuál es el nivel apropiado de la participación infantil y dirigir así la naturaleza de la actividad a los intereses de los niños y ajustarse más estrechamente a ellos. Por último, considera los procesos mediante los cuales cuidadores y niños transforman la estructura de apoyo y transfieren la responsabilidad: “La estructura que sirve de apoyo al aprendizaje y a la participación infantil evoluciona a medida que los niños adquieren destrezas que les permiten asumir una creciente responsabilidad. “Los niños y los adultos logran conjuntamente esta transferencia de la responsabilidad” (1993a, p. 121). Aquí Rogoff, destaca el ajuste del apoyo del adulto. Éste ajusta el grado de apoyo durante la interacción en base a las “pistas” que aparecen en la misma de forma que le hace posible alcanzar “una estructura desafiante y, a la vez, de apoyo, que se ajuste a los cambios en la comprensión del aprendiz” (1993a, p. 142). Se refiere también a los desafíos del desarrollo que hacen ir “subiendo” al aprendiz a medida que progresa en la actividad: “A medida que la destreza del niño en el proceso va aumentando, sus compañeros más expertos pueden permitirles, e incluso exigirles, que acepten una mayor responsabilidad” (1993a, p. 142). Los niños por su parte tienen un papel activo dirigiendo el apoyo de los adultos y ajustándolo a medida que van desarrollando sus propias destrezas.

1.2.3. Mediación semiótica e intersubjetividad

La *mediación* es fundamental en la teoría histórico-cultural. En la concepción de Vygotski (1979; 1991b; 1995), la actividad humana es un fenómeno mediado por signos y herramientas:

En el comportamiento del hombre surgen una serie de dispositivos artificiales dirigidos al dominio de los propios procesos psíquicos. Por analogía con la técnica, estos dispositivos pueden recibir con toda justicia la denominación convencional de herramientas o instrumentos psicológicos. (Vygotski, 1991b, p. 65)

Estudió las analogías y las diferencias entre las herramientas psicológicas a las que llamó “signos” y las herramientas técnicas o simplemente herramientas (Wertsch, 1988). Aunque afirma que: “La similitud entre signo y herramienta se basa en la función mediadora común en ambas. Por ello, y desde un punto de vista psicológico, pueden incluirse ambos en una misma categoría” (1995, p. 93) también señala que: “No deberíamos esperar *demasiadas* similitudes con las herramientas en esos medios de adaptación que llamamos signos” (1979, p. 88). Considera que esa analogía como cualquier analogía no puede llevarse a sus últimas consecuencias, por ello no podemos esperar que estos dispositivos psicológicos tengan las mismas características que los instrumentos de trabajo. Desde su visión, la diferencia, “esencialísima” (1995, p. 94) entre signo y herramienta es su distinta orientación. La herramienta está dirigida hacia fuera dado que por medio de ella los seres humanos influyen sobre el objeto de su actividad provocando cambios sobre el mismo. Se trata del medio de la actividad exterior orientada a modificar la naturaleza (Vygotski, 1979; 1991; 1995). Por el contrario:

El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre, para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos. (1995, p. 94).

Por último, Vygotski sostiene que existe un vínculo real entre estas actividades por lo cual se da un lazo real de su desarrollo en ontogénesis y filogénesis. Considera que “El dominio de

la naturaleza y el dominio de la conducta están recíprocamente relacionados, como la transformación de la naturaleza por el hombre implica también la transformación de su propia naturaleza” (1995, p. 94).

Es importante recordar igualmente que según Vygotski la principal característica de las herramientas psicológicas es que:

Al estar inserto en el proceso de comportamiento, el instrumento psicológico modifica globalmente la evolución y la estructura de las funciones psíquicas, y sus propiedades determinan la configuración del nuevo acto instrumental del mismo modo que el instrumento técnico modifica el proceso de adaptación natural y determina la forma de las operaciones laborales. (1991b, p. 65)

Resalta, por tanto, que la capacidad de las herramientas psicológicas para transformar el funcionamiento mental, no son meros medios auxiliares de dicho funcionamiento y considera, además, que el uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediadora, “amplía infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas” (1995, p. 95). En este contexto, emplea el término de función psicológica *superior*, o *conducta superior*, para referirse a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica (1979, 1995). Como señala Wertsch, esta concepción es central en el análisis de los procesos psicológicos realizado por Vygotski pues consideraba el desarrollo “en términos de transformaciones cualitativas fundamentales o “revoluciones” en cambios en las herramientas psicológicas” (Wertsch, 1988, p. 95).

La otra característica crucial de las herramientas psicológicas es que, según Vygotski, éstas “son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales” (1991b, p. 65). Como sigue señalando Wertsch (1988), son sociales en dos sentidos: en el sentido de que son el producto de la evolución sociocultural y en el sentido de que estas herramientas a las que llama “signos”, en palabras de Rivière, “son proporcionadas esencialmente por la cultura, por las personas que rodean y “construyen” al niño en desarrollo; en una palabra, por los otros” (1984, p. 36): las funciones superiores, esto es, la reconstrucción y ampliación de la actividad psicológica fruto del uso de signos y del paso a la actividad mediadora, son una construcción resultante de una relación. A partir de esta concepción instrumental es desde donde se entiende su *ley de la doble formación* en la que afirma que toda función aparece primero a nivel social y su concepción de la *internalización* como reconstrucción interna de lo que ha aparecido previamente en el nivel social, como se ha explicado en los apartados precedentes.

Wertsch (1988) opina que la consideración de las herramientas psicológicas como sociales por lo que tienen que ver con el fenómeno social de la comunicación cara a cara y la interacción social tiene importantes consecuencias para la teoría de Vygotski sobre los procesos psicológicos humanos dado que:

Por ejemplo, si la función principal de las herramientas psicológicas tales como el lenguaje es la de comunicar, es razonable suponer que estos instrumentos de mediación se formen de acuerdo con las demandas de la comunicación. Si estos instrumentos desempeñan, además, un papel importante en la configuración de los procesos psicológicos de los individuos, podemos esperar que estos procesos se configuren indirectamente a partir de las fuerzas que se originan en la dinámica de la comunicación. (Wertsch, 1988, p. 97)

Por esta razón, se han realizado numerosos trabajos que estudian sobre todo los mecanismos semióticos implicados en el establecimiento, desarrollo y finalización de las actividades conjuntas adulto-niño. Wertsch concretamente (1988) estudia dos mecanismos semióticos de

transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico: la perspectiva referencial y la abreviación. Por su relevancia para este trabajo, en este apartado, nos vamos a limitar a las aportaciones de Wertsch (1988, 1989) sobre los mecanismos de la mediación semiótica a partir de la noción de intersubjetividad y las de Rogoff (1993) al referirse a la intersubjetividad para analizar el proceso de *tender puentes* al que nos hemos referido en el apartado anterior.

Wertsch se interesa por las propiedades de los procesos interpsicológicos que permiten la transición al plano intrapsicológico. Siguiendo a Vygotski, parte del presupuesto de que el funcionamiento interpsicológico está indisolublemente ligado al funcionamiento intrapsicológico. La cuestión que le interesa resaltar es que en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico cualquier cambio en el primero ocasiona un cambio correspondiente en el segundo pero no de una manera repentina y bien definida, pues entonces estaríamos olvidando su dinámica, esto es: “que en el plano interpsicológico se producen una serie de cambios y que cada uno de éstos queda reflejado en un cambio en el funcionamiento intrapsicológico” (1988, p. 169).

A partir de estas consideraciones, para analizar el funcionamiento interpsicológico, Wertsch usa la noción de definición de la situación a la que define como “la manera como se representan o definen los objetos y los sucesos en una situación” (1988, p. 170). Esta noción permite según nuestro autor “caracterizar el hecho de que los interlocutores pueden diferir y cambiar sus representaciones del mismo conjunto de objetos y eventos” (1988, p. 170). Subraya que esta diferencia puede ser especialmente importante en la interacción adulto-niño en la zona de desarrollo próximo:

El niño a menudo no comprende la definición de objeto o el significado funcional de la conducta que el adulto da por sentado. Por una parte, el adulto y el niño están en la misma situación porque para ambos son perceptivamente accesibles los mismos objetos concretos y los mismos sucesos. Por otra parte, sin embargo, no están en la misma situación porque no definen a estos objetos y eventos de mismo modo. (Wertsch 1988, p. 170)

Para comprender cómo un adulto y un niño pueden llegar a comunicarse efectivamente a pesar de abordar en la zona de desarrollo próximo una situación con diferentes definiciones de la situación, Wertsch recurre a la noción de *intersubjetividad*: “La intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación. Esta coincidencia puede producirse a diferente niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad (Wertsch 1988, p. 170). Según Wertsch, la cuestión del grado de intersubjetividad alcanzado por adulto y niño se relaciona con los fundamentos de la aproximación de Rommetveit sobre el estudio de la comunicación humana. Wertsch trae a colación las palabras de este autor para expresar su punto de vista: “la comunicación trasciende los mundos “privados” de los participantes. Establece lo que podríamos llamar “estados de intersubjetividad” (Rommetveit 1979, citado en Wertsch, 1988 p. 170).

Como explica Wertsch, las propuestas de Rommetveit se distancian de muchos análisis que parten implícita o explícitamente de la idea de que cuando los interlocutores inician una situación de habla comparten una cierta cantidad de “conocimiento de base” que es el que proporciona unos fundamentos comunes para la comunicación. Estos presupuestos han hecho, según Rommetveit, que los investigadores hayan pasado por alto “la cuestión de cómo una conducta comunicativa crea y transforma una situación y que, en cambio, se interesasen por el hecho de que una producción aporta, únicamente, información preexistente”. (Wertsch 1988, pp. 170-171). Sin embargo:

Rommetveit ha subrayado que cualquier situación, evento u objeto tiene muchas interpretaciones posibles y que el habla sirve para imponer una determinada interpretación y para crear una realidad social temporalmente compartida. Entiende que se trata de cómo el “potencial de significado” de unidades lingüísticas y estructuras proporciona el “borrador de un contrato” que se puede definir o especificar únicamente si se considera su papel en el contexto comunicativo. (Wertsch 1988, p. 171)

A partir de aquí Wertsch concluye que entonces cuando los interlocutores inician un contexto comunicativo pueden tener diferentes perspectivas y es gracias a la “negociación” semiótica-mente mediada como consiguen crear un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad. Esta visión es de gran interés desde la perspectiva sociocultural:

Puesto que un adulto y un niño que operan en la zona de desarrollo próximo a menudo aportan diferentes definiciones de la situación en una tarea determinada, pueden enfrentarse a serios problemas para establecer y mantener la intersubjetividad. Para el adulto el reto está en encontrar el modo de comunicarse con el niño, de manera que éste pueda participar, por lo menos mínimamente, en el funcionamiento interpsicológico y pueda, finalmente, definir la situación de un modo culturalmente apropiado. Durante las primeras fases del desarrollo, no es posible crear la intersubjetividad al nivel de las formulaciones verbales y de las definiciones abstractas de la tarea. Contrariamente, la comunicación debe basarse en signos referidos al propio contexto. Esta comunicación, que opera en base a un nivel mínimo de definición de la situación compartida (es decir, de intersubjetividad), constituye la base para la transición al funcionamiento intrapsicológico. (Wertsch 1988, p. 172)

Respecto a esta transición al funcionamiento intrapsicológico, Wertsch después de analizar una serie de estudios que estudian la interacción adulto-niño, concluye que “estos estudios señalan que los niños pueden participar en formas bastante diferentes de funcionamiento interpsicológico y que estas diferencias afectan al modo en que un niño participa a nivel intrapsicológico en la tarea” (Wertsch 1988, p. 176). De todas formas constata igualmente que hay una tendencia común en el modo en que los niños de esos estudios llegan a dominar la definición de la situación de la tarea:

[...] en primer lugar participan en la ejecución de la tarea a nivel interpsicológico y, posteriormente, reconocen y dominan el significado estratégico de sus conductas. En lugar de comprender la tarea y después llevarla a cabo, los niños parecen haber realizado la tarea (en tanto que participantes en el funcionamiento interpsicológico) y a continuación entenderla. (Wertsch 1988, p. 176)

Según aparece en los estudios revisados por Wertsch, la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico se considera en términos de “cómo puede el niño dominar la definición de la situación que había guiado el funcionamiento interpsicológico” (1988, p. 176). Este proceso supone participar en la interacción gracias a la intersubjetividad primitiva con el tutor que normalmente es un adulto y, después, “pasar por una o más “redefiniciones” de la situación hasta que una definición, madura, culturalmente adecuada, proporciona los fundamentos de la autorregulación” (p. 176).

En definitiva, Wertsch finaliza su revisión de las investigaciones confirmando que un cambio en el plano interpsicológico necesariamente va asociado a un cambio en el plano intrapsicológico y con una conclusión muy relevante para esta investigación:

[...] al caracterizar el funcionamiento interpsicológico en una tarea, necesariamente se caracteriza el funcionamiento intrapsicológico. En realidad, este procedimiento proporciona

información sobre los procesos individuales que a menudo no puede obtenerse por otras vías. (Wertsch 1988, pp. 176.177)

Por otra parte, como se ha señalado al hablar de los procesos de participación guiada en el apartado anterior, Rogoff (1993a) también enfatiza la importancia de la comunicación entre los cuidadores y los niños como puente entre dos perspectivas de una misma situación en la que se toma como punto de partida el punto de vista del niño y se van dando cambios en las perspectivas de los participantes. Lo que está implicado en el proceso es según nos dice Rogoff, la *intersubjetividad*, término que se refiere a la mutua comprensión que logran las personas que se comunican y en el que se resalta que “esa comprensión tiene lugar *entre* personas; no puede atribuirse a una u otra persona de las que participan en la comunicación” (1993a, p. 99). El estudio de cómo se establece la intersubjetividad proporciona mucha información sobre el proceso de establecer puentes de lo conocido a lo nuevo. En cuanto a los orígenes de ésta, Rogoff pone de relieve que:

Los niños pequeños son tan hábiles a la hora de obtener información de las miradas, las muecas y el humor de los adultos que uno de los grandes retos, en el momento de hacer pruebas escolares, es evitar acciones que pueden ser interpretadas como pistas. Los niños las piden con insistencia, y utilizan tales claves, incluso cuando han de resolver test de inteligencia estandarizados. (1993a, p. 99)

Tiene un particular interés para este trabajo lo que Rogoff (1993a) destaca sobre el papel de la comunicación emocional y no verbal a la hora de establecer esa comprensión mutua en la que consiste la intersubjetividad:

- Desde el primer año de vida, el niño busca al adulto para interpretar situaciones que son ambiguas desde el punto de vista infantil, en un proceso denominado referencia social (p. 99).
- Puede decirse que, con el apoyo del adulto, el uso que hace el niño de la referencia social le proporciona medios cada vez más avanzados para recoger información sobre las interpretaciones adultas de las situaciones nuevas (p. 100).
- Datos preliminares sugieren que los bebés de cuatro y cinco meses pueden comprender el contenido emocional de la entonación; al oír por casualidad una advertencia dirigida a otro responden frunciendo las cejas con expresiones de abatimiento: sin embargo, ante voces de alabanza a otro, incluso en un lenguaje extraño, responderán con sonrisas tímidas (p. 101).
- Los adultos, algunas veces, no pueden evitar proporcionar claves “intuitivas” no verbales para ayudar a los niños a interpretar una situación (p.101).

Las palabras, desde este punto de vista, son un sistema cultural para tender puentes: “Además de la información incluida en el tono emocional de la comunicación, el uso de las palabras específicas en un sistema lingüístico aporta al niño significados y aspectos específicos de su cultura especialmente importantes” (p. 104).

Rogoff se refiere al igual que Wertsch a las modificaciones necesarias en las perspectivas de cada participante en la situación de interacción para llegar a comprender el punto de vista de los otros. Considera que si nos fijamos en los cambios de perspectiva de un novato, pueden considerarse como la base del desarrollo de forma que “a medida que el novato va ajustando sus formas de comprensión y comunicación, la nueva perspectiva equivale por sí misma a un

mejor entendimiento, y es la base de un desarrollo futuro” (p. 105). Desde su punto de vista, “tender puentes desde lo conocido a lo nuevo implica, necesariamente, diferencias en el punto de vista inicial e intentos de lograr un conjunto de principios comunes como fundamento de la comunicación” (p. 105).

Igualmente interesante para nuestros propósitos son algunas de las cuestiones señaladas por Rogoff (1993a) en este proceso:

- En la comunicación niño-adulto, los adultos de clase media buscan, a menudo, puntos de referencia comunes, adaptando su forma de comprender la situación a otra que esté al alcance del niño (p. 105).
- Algunas simplificaciones de los adultos pueden servir para centrar la atención del niño en un aspecto esencial de la situación (p.105).
- Este esfuerzo por establecer una comunicación conduce al niño a comprender de una forma más madura lo que ya sabía.
- En el proceso de comunicación los adultos relacionan las nuevas situaciones con otras más familiares, conectando lo familiar y lo nuevo mediante interpretación verbal y no verbal (p.106).
- los niños están preparados para buscar y compartir significado de una forma rudimentaria y o reflexiva, que va cambiando durante el desarrollo hasta alcanzar otras formas más complejas (p.111).
- Aunque tanto los niños como los adultos buscan activamente la intersubjetividad, las diferencias entre ellos, en relación a la facilidad de comunicación y nivel de conocimiento, pueden facilitar el hecho de que el adulto trate de ajustar su atención a los intereses y nivel de comprensión del niño, con el fin de lograr una comprensión mutua. Cuando uno de ellos trata de cambiar la perspectiva del otro, para adaptarla a la suya, parece que los adultos tienen la ventaja de contar con estrategias que les permiten hacer coincidir sus propios intereses con los de los niños (p.113).

1.2.4. Finalmente, la vivencia

Vygotski en su conferencia sobre *La crisis de los siete años* (1996b) pronunciada en el curso académico 1933-34 en el Instituto Pedagógico Hwerzen de Leningrado desarrolló otro de sus conceptos, muy a tener en cuenta en el tema de la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Nos referimos a la *vivencia*. Decíamos más arriba al hablar del contexto que según Vygotski, en concordancia con los planteamientos de la psicología ecológica, el papel de entorno en el desarrollo solamente se puede conocer cuando se conoce la relación del niño con él y que esta relación, -el significado que tiene para el niño el entorno-, esta mediada por la experiencia emocional o vivencia del niño. Con el concepto de *vivencia* Vygotski hizo referencia a la integración entre los componentes afectivo e intelectuales de la conciencia (1993; 1996b). Tal como señala una de sus alumnas, Lidia Ilínichna Bozhovich, Vygotski había comenzado a examinar la cuestión de la necesidad de integrar los fenómenos afectivos e intelectuales en el estudio del funcionamiento humano al final de su vida, pero su muerte cortó de raíz la investigación (Fariñas, 1999a; Wertsch, 1988). Bozhovich y sus colegas tomaron esta tarea como una de sus principales inquietudes de investigación. Otros discípulos de Vygotski como

Leontiev basados en el desarrollo incipiente del tema por parte de su maestro y por posteriores desarrollos de sus ideas realizados por sus seguidores, se centraron en cómo la afectividad proporciona las fuerzas integradoras y motivacionales de la conciencia (Wertsch, 1988), aunque según Fariñas (1999b) -psicóloga cubana doctorada bajo la dirección de Galperin-, tampoco dieron continuidad a las sugerencias de Vygotski hasta sus últimas consecuencias (Fariñas, 1999b). Por el contrario, la cátedra de Vygotski de la Universidad de La Habana dirigida por Guillermo Arias y formada por psicólogos que estudiaron y realizaron sus tesis doctorales con discípulos directos de Vygotski, se distingue por la preminencia que otorga a esta categoría tanto en su explicación del enfoque histórico-cultural como en los trabajos desarrollados desde ahí (Arias, 2015; Fariñas, 1999a, 1999b, 2013; 2015; Marcos, 2005).

Para Vygotski la unidad de análisis adecuada para el estudio de la personalidad y el medio es la *vivencia*:

La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Tal vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal (...). La verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia. (1996b, p. 383).

Según Vygotski, en una experiencia emocional (*parezhvaniya*) “siempre estamos frente a una unidad indivisible de las características personales y de las características situacionales las cuales se representan en la experiencia emocional (*parezhvaniya*) o vivencia” (Vygotski, 1935, p. 8). Hay que aclarar que en su concepción la vivencia incluye no solamente la emoción y los aspectos afectivos, sino que es la unión de estos con los cognitivos e intelectuales (Esteban, 2011, 2013). La vivencia determina entonces desde su punto de vista “de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio” (1996b, p. 383) y cómo se articulan ambos:

Vemos, pues, que en la vivencia se refleja, por una parte, el medio en su relación conmigo y el modo que lo vivo y, por otra se ponen de manifiesto las peculiaridades del desarrollo de mi propio “yo”. En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado. (1996b, p. 383)

Vygotski concluye la conferencia afirmando que “Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, será correcto decir que el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio” (1996b, p. 383) y poniendo de relieve el papel activo de la persona en este proceso:

El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación con éste se realiza a través de la vivencia y de la actividad del propio niño; las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño. (1996b, pp. 383-384)

Posteriormente en *Pensamiento y lenguaje* (1993), vuelve sobre estas ideas, en esta ocasión para señalar en el inicio del trabajo donde aborda cuestiones metodológicas que “La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la de la conexión entre *el intelecto y el afecto* (1993, p.24, cursiva en el original). Vuelve a proponer en este trabajo la vivencia como unidad de análisis

para el estudio de las relaciones entre la personalidad y el entorno y rechaza la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, separación que considera “uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional” (1993, p. 25). Concluye el trabajo corroborando su planteamiento integrador:

El pensamiento no es la última instancia en este proceso. El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva. Sólo ella tiene la respuesta al último “¿por qué?” en el análisis del proceso de pensar. Si hemos comparado anteriormente el pensamiento con la nube que arroja una lluvia de palabras, deberíamos comparar la motivación del pensamiento, continuando con la metáfora, con el viento que pone en movimiento las nubes. La comprensión real y completa del pensamiento ajeno sólo resulta posible cuando descubrimos la trama afectivo-volitiva oculta tras él. (1993, p. 342)

Vygotski en relación a estas cuestiones, finaliza enfatizando la importancia de los aspectos motivacionales. Apunta la idea de que para comprender el lenguaje ajeno “nunca es suficiente comprender las palabras, es necesario comprender el pensamiento del interlocutor” (1993, p. 343). Pero subraya que, no obstante, esta comprensión no es suficiente pues: “si no se alcanza el motivo, la causa de la expresión del pensamiento, es una comprensión incompleta” (1993, p. 343). Por ello, concluye: “De la misma forma, en el análisis psicológico de cualquier expresión sólo está completo cuando descubrimos el plano interno más profundo y más oculto del pensamiento verbal, su motivación” (1993, p. 343).

La relevancia de los aspectos afectivos y motivacionales para la comprensión de la construcción de significados como vínculo entre mente y cultura -para comprender en definitiva el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico-, ha despertado también el interés entre los autores que trabajan en la perspectiva sociocultural, conscientes como Vygotski de la necesidad de integración de lo cognitivo y afectivo en la teoría y en la investigación. Esta inquietud se manifiesta desde hace un tiempo, por ejemplo, haciendo referencia al *sentido* en los planteamientos teóricos (Coll, 1988; 1990; Solé 1993; Vila, 1995) y más recientemente a la *identidad* en el análisis de las prácticas educativas (Coll y Falsafi, 2008; Coll y Falsafi, 2010; Falsafi y Coll, 2011; De la Mata y Santamaría, 2010; Ramírez, 2011; Rebollo y Hornilla Gómez, 2010; Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Papua, 2010; Vila, Esteban y Ollier, 2010; Vila, 2013). De todas formas, tanto en tiempos de Vygotski como hoy en día, siguen siendo los aspectos menos estudiados, aunque hoy como entonces haya empezado a plantearse la necesidad de abordarlos. Al hacerlo, en coherencia con el enfoque cultural, es necesario tener presente la conclusión a la que llega Esteban cuando se refiere a la vivencia:

Para mí la “vivencia” se convierte en el aspecto subjetivo de la cultura al reconocer que los factores culturales están mediados por fenómenos psicológicos (experiencia psicológica, vivencia), que a la vez tienen un origen social y están culturalmente organizadas. Sin embargo, distintas experiencias culturales promueven el desarrollo de distintas vivencias. (2011, p. 76)

CAPÍTULO 2

Práctica educativa y construcción de conocimientos

2.1. La actividad conjunta como unidad de análisis para el estudio de las prácticas educativas

2.1.1. La construcción de significados

2.1.2. Los mecanismos de influencia educativa

2.2. Sentido y significado en la construcción de conocimiento

2.2.1. La distinción entre sentido y significado

2.2.2. Procesos implicados en la atribución de sentido

2.2.3. Sentido e identidad



2.1. LA ACTIVIDAD CONJUNTA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Como acabamos de ver, para la perspectiva sociocultural expuesta en el capítulo precedente, las prácticas educativas son fundamentales para el desarrollo humano, son el puente entre la cultura y el desarrollo. En relación a las prácticas educativas escolares y la construcción de conocimientos, este planteamiento puede resumirse con estas palabras de Coll:

Trasladada al ámbito de la educación escolar, la idea-fuerza del constructivismo conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. (Coll, 1996, p. 161)

Dicho con otras palabras: desde esta perspectiva al análisis de las prácticas educativas escolares ha de tener en cuenta tanto la importancia de la actividad constructiva del alumno y su incidencia sobre el aprendizaje como la importancia de la influencia del profesor en su proceso de construcción (Coll, 1985, 1990, 1993, 1996, 1997, 1999, 2001; Barbera et al, 1997; Cole, 1991; Coll y Solé, 1990; Coll y Solé, 1993; Solé, 1996). El constructivismo pone de relieve la importancia de lo que aporta el propio alumno al proceso de aprendizaje: la actividad constructiva del alumno aparece como un elemento mediador de primera importancia entre, por una parte, la influencia educativa que ejerce el profesor y, por otra, los resultados de aprendizaje. Lo cual no implica que la actividad autoestructurante del alumno, tal como sostiene Coll (1985), sea impermeable a la influencia del profesor y de la intervención pedagógica puesto que hay razones para pensar que es precisamente esta influencia la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante: afirmar como se hace en esta perspectiva que el alumno construye el conocimiento no quiere decir que lo construye en soledad al margen de la influencia decisiva que tiene el profesor sobre este proceso de construcción y al margen de la carga social que comportan siempre los contenidos escolares (Coll y Solé, 1990). Porque los contenidos escolares son “productos de la actividad y del conocimiento humano marcados social y culturalmente, de tal manera que la actividad constructiva que los alumnos despliegan ante ellos está fuertemente condicionada por dichas marcas” (Coll y Solé, 1990, p. 322). Y porque el verdadero papel del profesor consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Es el profesor el que determina en gran medida con sus actuaciones que la actividad del alumno sea más o menos constructiva. Tal como sostiene Vila (1995), desde este planteamiento:

[...] el núcleo de las prácticas educativas se puede designar como un triángulo en el que un mediador cultural organiza socialmente la actividad del sujeto con el objeto de conocimiento (es decir, con aquella parte de la cultura seleccionada para su adquisición). (p.29)

En coherencia con esta perspectiva, “la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de las tareas escolares” (Coll, 1985, p. 63) dado que la actividad autoestructurante del alumno es parte de una actividad interpersonal que la incluye, esto es, está inscrita en el marco de la inter-acción o inter-actividad profesor/alumno inscrito a su vez en un contexto determinado con su particular capacidad de impulsar dicha actividad autoestructurante.

En este punto de vista, el estudio de la actividad conjunta implica dirigir los esfuerzos hacia la comprensión de cómo se ejerce la influencia educativa (Coll, 1985; Coll y Solé, 1990).

Si se acepta este planteamiento, la investigación psicoeducativa se ve confrontada a dos tareas urgentes: identificar las pautas y secuencias interactivas que favorecen al máximo el proceso de construcción del conocimiento; y mostrar los mecanismos precisos mediante los cuales la interacción profesor/alumno incide sobre la actividad autoestructurante del alumno. En estos dos puntos reside, a nuestro entender, el interés del estudio de la interacción en el contexto escolar. (Coll, 1985, p.63)

El interés se centra entonces en los procesos que tiene lugar en la zona de desarrollo próximo, en las formas de andamiaje y de participación guiada a las que nos hemos referido en el capítulo anterior, concretamente en el tipo de ayuda pedagógica y en su ajuste en relación a un contenido particular de aprendizaje (Vila, 1993).

En definitiva, el cambio de mirada que supone la adopción de una perspectiva constructivista con una orientación sociocultural implica una visión del proceso de construcción de conocimiento como un proceso en el que a través de la inter-acción, -de la actividad conjunta-, y de la comunicación se comparten significados, esto es, se ve como un proceso de construcción de significados compartidos y la ayuda pedagógica como instrumento para facilitar dicha construcción. La construcción de conocimientos no es, por tanto, una construcción individual sino una construcción conjunta que se realiza con la ayuda de otras personas; estas personas en el contexto escolar son los profesores y los compañeros de clase (Cubero, 2005; Mercer y Coll, 1994). Entonces, como sostiene Bruner (1997) el aula queda definida como una comunidad de aprendices en la que el profesor o profesora organiza las actividades que llevan a cabo conjuntamente, -las *orquesta*.

En los trabajos realizados desde esta perspectiva se entiende la ayuda educativa como los mecanismos mediante los cuales se intenta influir en el desarrollo y el aprendizaje del niño y se entiende igualmente que ésta se realiza a través de una serie de procedimientos de regulación de la actividad conjunta (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992, 1995; Colomina y Rochera, 2001; Stoldosky, 1991).

2.1.1. La construcción de significados compartidos

Esta visión parte también de la consideración de que esta ayuda es posible gracias a la negociación de los significados y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión (Cazden, 1991; Coll y Edwards, 1996; Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001; Wells, 2001), una visión que se enmarca tanto en los desarrollos de la perspectiva constructivista de orientación sociocultural como en la importancia que ha

ido adquiriendo el estudio del discurso en las ciencias sociales que asumen un punto de vista constructivista (Gee, 2005; Gordo López y Linaza, 1996; Potter, 1998).

Tal como sostienen Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, (1995), la construcción progresiva de significados compartidos que tiene lugar en un proceso educativo, sea éste escolar o extraescolar, se parece “al proceso mediante el cual dos interlocutores cualesquiera llegan a ponerse de acuerdo sobre el significado que posee un enunciado en un determinado contexto” (p. 224). Según el análisis efectuado por Nelson (1988) que estos autores toman de referencia, puede decirse que cada interlocutor interpreta el enunciado a partir de su propio sistema cognitivo, estableciendo lo que Nelson denomina un “significado subjetivo”:

Cada hablante y cada oyente establecen un *significado subjetivo* de las emisiones empleadas en un contexto dado mediante sus respectivos sistemas interpretativos de significados. Juntos, hablante y oyente acceden a la comprensión de un significado compartido que está compuesto por aquellas partes de sus significados subjetivos que coinciden. (Nelson, 1988, pp. 25-26, cursiva en el original)

Lo interesante desde lo que estamos tratando como señalan Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1995) es que según Nelson, los interlocutores consiguen establecer un sistema de significados compartidos aproximando progresivamente sus respectivos sistemas de interpretación de significados a las representaciones convencionales del grupo cultural al que pertenecen, de forma que cuando hablamos de significado es preciso tener en cuenta que en base al análisis de Nelson se puede hablar de tres clases diferentes de significado: el significado subjetivo y el significado compartido mencionados en la cita anterior y también el significado objetivo, “un depósito de cultura” (Nelson, 1988, p. 27). Esta autora considera que “Estas diferentes clases representan, respectivamente, el significado individual, social y cultural” (p. 27).

Se entiende entonces el proceso educativo como un proceso de comunicación consistente en el desarrollo de *contextos mentales* y de términos de referencia compartidos a través de los cuales el discurso educacional adquiere significado para los participantes (Edwards y Mercer, 1988; Edwards, 1996). Es la idea mencionada en el capítulo anterior del contexto como un fenómeno mental o intermental distante de la noción de contexto como algo predeterminado y exterior a las personas. En este punto de vista, por tanto, el discurso educativo representa un papel fundamental dado que se entiende que en el aula, la comunicación y la construcción de nuevos conceptos se produce en prácticas sociales a través de los usos del discurso. La construcción de conocimiento escolar es concebido entonces como el proceso de apropiación de formas de habla y modos de discurso que son específicos de contextos situados cultural e históricamente (Coll y Onrubia, 1996; Lyons, 1995; Edwards y Mercer, 1988; Mercado y Linaza, 1996; Mercer, 1996, 1997, 2001; Stubbs, 1984; Wells, 1996, 2001). Como afirman Rodrigo y Cubero, (1998), la forma en que las personas negocian los significados está mediada por todas las formas dialógicas tales como la descripción, exposición, argumentación, narración, relato, etc. que son los verdaderos instrumentos culturales específicos de cada escenario sociocultural.

Vemos pues, que en el análisis de las prácticas educativas escolares desde una perspectiva constructivista y sociocultural se bebe de conceptos como conocimiento compartido, andamiaje o participación guiada que confluyen en una visión del aprendizaje y de la construcción de conocimientos como colaboración o coordinación conjunta, en la que la influencia educativa no la ejercen exclusivamente los profesores sino también lo iguales: la interacción entre alumnos se considera también un contexto social de construcción de significados. Se entiende el aula como un contexto comunicativo (Lacasa, 1997) y la escuela como un escenario sociocultural

donde se construyen conocimientos compartidos (Lacasa, 1994), un escenario conformado por una cultura escolar tejida conjuntamente por el profesorado, el alumnado y los padres y las madres. Todos ellos comparten una serie de prácticas culturales e interactúan según unas modalidades de participación y negocian de acuerdo con unos tipos de discurso también regulados por dicha cultura escolar (Cubero, 2005). El conocimiento entonces se construye

(...) en el seno de la escuela como fruto de concepciones y formas de discurso compartidos. En el escenario, los actores tratan de llegar a una definición intersubjetiva de la situación a partir de los significados subjetivos de cada uno de ellos. La meta de toda interacción educativa es, pues, el establecimiento, entre profesores y alumnos, de una perspectiva común de significados compartidos sobre los contenidos, las actividades y las tareas escolares. (Cubero, 2005 p. 33)

2.1.2. Los mecanismos de influencia educativa

Una propuesta que integra las consideraciones anteriores así como planteamientos provenientes del modelo ecológico y de las aportaciones acerca de los contextos sociales e institucionales de actividad es el estudio de la interacción profesor/ alumno, -de la actividad conjunta-, realizado por Coll y sus colaboradores con el objetivo de descubrir los mecanismos de influencia educativa en situaciones escolares (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1996; Coll y Rochera, 2000; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Coll, Mauri y Onrubia, 2008; Colomina, 1996; Colomina y Rochera, 2001; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Gispert y Onrubia, 1997; Onrubia, 1992; Rochera, 1997). Son trabajos que han inspirado estudios en la misma línea (Arrieta, 1997; García Olalla 2002; Galindo 2005; Maiz, 1999; Maiz, Zarandona y Arrieta, 1996; Mayordomo, 2003; Miranda, 2012; Rincón, 2000; Segués, 2006; Zarandona, Arrieta y Maiz, 1997; Zarandona, 2004b) en los que se toma como unidad de análisis la actividad conjunta centrándose en las formas de organización de ésta y en su evolución a lo largo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Hacen suya la propuesta de “interpretar el aprendizaje escolar como un proceso de *construcción progresiva de sistemas de significados compartidos*, a propósito de las tareas, situaciones, contenidos en torno a los cuales se organiza la actividad conjunta de los participantes” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995, p. 224, cursiva en el original) en el que se tiene en cuenta el contexto:

(...) cuando se despoja al constructivismo de sus adherencias más individualistas, la construcción de significados en el ámbito escolar -y muy probablemente en cualquier otro ámbito de la actividad humana- aparece como un proceso fuertemente impregnado y orientado por el marco cultural e institucional en el que se desarrolla y tiene lugar necesariamente en un contexto de relación y comunicación interpersonal. (p. 224)

Utilizan la noción de interactividad para “designar la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o una tarea de aprendizaje” Coll, Colomina, Onrubia y Rochera 1992, p. 191), una noción más amplia que la de interacción puesto que incluye tanto las articulaciones que se dan en la interacción cara a cara como las que se dan sin presencialidad simultánea por lo que resulta muy adecuada para el estudio de los mecanismos de influencia educativa dado que éstos tienen lugar en el marco más amplio de la interactividad.

Para profundizar en el concepto vygotskiano de “zona de desarrollo próximo” trabajan con las nociones propuestas por Wertsch (1988) de “definición de la situación” e “intersubjetividad”, “negociación de la definición de la situación” y “mediación semiótica” en la idea de que dichas nociones pueden ser una guía válida:

[...] en el intento de identificar y comprender las características de las situaciones interactivas que hacen posible un mayor o menor grado de contingencia recíproca de las intervenciones de los participantes y, por extensión, de los mecanismos mediante los cuales se ejerce la influencia educativa” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera 1995, p. 225).

No obstante son conscientes de que se trata de ver hasta qué punto estos conceptos y los resultados de las investigaciones basados en ellos se cumple o cómo se cumple en los contextos escolares. De ahí que se hayan centrado en dos mecanismos: la cesión y el traspaso de la responsabilidad sobre el aprendizaje y la construcción de significados compartidos a través del estudio de la interactividad.

Interesa subrayar, por la influencia de este planteamiento en esta tesis, que en esta línea de investigación se tiene especialmente en cuenta que la actividad constructiva del alumno está inevitablemente ligada al contexto social e interpersonal en el que se produce. Por ello, a diferencia de otras perspectivas constructivistas, al analizar la interacción educativa no considera exclusivamente la interacción entre el alumno que aprende y el contenido objeto del aprendizaje, sino entre alumno-profesor-contenido de aprendizaje y entre dicha interacción y el contexto situacional e institucional del que forma parte (Coll y Solé, 1990). De hecho, consideran tal como se decía en el capítulo anterior que:

(...) cuando el contexto situacional de la actividad no aparece de entrada claramente definido, el estudio de los mecanismos de influencia educativa requiere, por así decirlo un paso previo: indagar *cómo y en qué sentido va definiéndose progresivamente el contexto situacional de la actividad*; o si se prefiere, indagar cómo los participantes van creando progresivamente, mediante la articulación de sus actuaciones respectivas, un contexto situacional de actividad determinado. (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995, p. 241, cursiva en el original)

2.2. SENTIDO Y SIGNIFICADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

2.2.1. La distinción entre sentido y significado

Aunque el estudio de las prácticas educativas desde la perspectivas que venimos explicando se haya centrado en la construcción de significados compartidos y, por tanto, en lo más cognitivo del proceso de construcción de conocimientos, desde el comienzo estuvo presente en estos planteamientos la importancia de considerar no solamente los aspectos cognitivos del proceso de construcción de conocimientos sino también los afectivos y motivacionales (Coll, 1988, 1990; Solé, 1993; Vila, 1995): la construcción de conocimiento implica necesariamente una relación con el objeto de conocimiento tal que lleve a la implicación de los alumnos en el proceso de construir significados acerca del mismo pues de lo contrario no se realizan aprendizajes realmente significativos, es decir, no importa solamente el significado sino el *sentido* que atribuyen los aprendices al aprendizaje. No es suficiente el estudio de los mecanismos de influencia educativa que dan cuenta de la construcción de significados compartidos, es necesario comprender también lo que está implicado en la atribución de sentido por parte de los alumnos y alumnas dado que en última instancia es lo que “mueve” hacia la construcción de significado.

En la perspectiva sociocultural del aprendizaje escolar, por tanto, tiene una gran relevancia la distinción entre significado y sentido en las actividades de enseñanza y aprendizaje (Vila 2013): la noción de aprendizaje significativo ha resultado útil para avanzar en la comprensión de los procesos de construcción de significados compartidos (Coll, 1988, 1990); no obstante es preciso señalar que desde una perspectiva constructivista “el aprendizaje que lleva a cabo el alumno no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que le enseñamos y de cómo se lo enseñamos, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye al respecto” (Coll, 1988, p. 140). El término *sentido* hace referencia a los componentes motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno. El argumento es “que los significados que éste construye a partir de la enseñanza no dependen sólo de sus conocimientos previos pertinentes y de su puesta en relación con el material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a este material y a la propia actividad de aprendizaje” (Coll, 1990, p. 447). Desde este punto de vista, se entiende que la construcción de significados y la atribución de sentido no son sino:

[...] dos aspectos complementarios e indisolubles del proceso de construcción del conocimiento y su consideración por separado sólo es justificable con fines analíticos y de investigación. El hecho de que en la actualidad poseamos más información sobre el primero que sobre el segundo no debe hacernos perder de vista que, desde una concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, es el alumno en su totalidad el que aparece implicado en el proceso de construcción y que sus representaciones o ideas previas sobre cualquier contenido están siempre teñidas afectiva y emocionalmente. (Coll, 1990, p. 447)

La construcción del conocimiento es, desde este punto de vista, una construcción claramente orientada a compartir significados y sentidos. Seguramente como afirma Vila (1995, p. 43) “una de las grandes diferencias que existe entre las prácticas educativas familiares y las prácticas educativas escolares se relaciona con este punto”: en las prácticas educativas familiares, especialmente en la primera infancia, los niños encuentran enseguida sentido y funcionalidad a las actividades que proporcionan los adultos. Por esa razón, en el análisis de las prácticas educativas familiares, no se acostumbra a mencionar las cuestiones relacionadas con el “sentido” y “la funcionalidad” de la tarea estudiada en la que participan la madre y el niño, (de hecho, se da por supuesto que el niño por ejemplo está “interesado” en jugar con su madre y, por tanto, es receptivo a las distintas propuestas “educativas” que ésta le hace). En el contexto escolar, sin embargo, no está nada claro que suceda lo mismo que en el familiar y si los niños no dotan de un sentido propio y funcional a las actividades, los materiales, etc., es difícil que se conviertan en experiencias positivas para su desarrollo integral (Vila, 1995). De ahí que “un análisis de la práctica educativa que intente explicar la construcción de significados en el plano microgenético debe ser capaz también de explicar los aspectos motivacionales implicados en la interacción mediador cultural/aprendiz y aprendiz/objeto de conocimiento” (Vila, 1995, p. 43).

De forma que, tal como se afirma desde esta perspectiva, (Coll, 1988, 1990; Vila, 1995, 2013), la significatividad lógica como la psicológica, si bien son condiciones necesarias para que el alumnado construya significados, no son suficientes. La construcción de significados requiere una gran implicación en las relaciones que se establecen con el objeto de conocimiento, (los contenidos escolares), necesita de la implicación de los alumnos en su totalidad; no son suficientes sus conocimientos previos y su capacidad para establecer relaciones sustantivas entre éstos y el nuevo material de aprendizaje, o entre las diferentes partes del material de aprendizaje (Coll, 1988). Es imprescindible una implicación activa del alumnado con el contenido para que aprenda significativamente y que el alumno tenga una *actitud favorable* para aprender significativamente, actitud que se refiere a la intencionalidad del alumno para relacionar el

nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce. Es imprescindible igualmente la funcionalidad, esto es, que el aprendizaje realizado de forma significativa “es, al mismo tiempo, un aprendizaje que tiene un elevado *valor funcional*” (Coll, 1988, p. 136, cursiva en el original). Junto con el conocimiento previo, entonces existen otros aspectos o procesos psicológicos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje:

(...) la percepción que tiene el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza; sus motivaciones, creencias, actitudes y atribuciones; las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar, etc. En definitiva, todo parece indicar que el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no depende sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino que también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje. (Coll, 1988, p.137)

Con el término “sentido” se subraya el carácter experiencial que tiene el aprendizaje escolar y trae a colación todo un conjunto de factores como motivaciones, relaciones, incluso afectivos que desempeñan un papel muy importante en el aprendizaje que realiza el alumno:

El sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar, y en consecuencia, los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino también por la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen a múltiples niveles entre los participantes, entre los propios alumnos y, muy especialmente, entre el profesor y los alumnos. (Coll, 1988, p. 139)

2.2.2. Procesos implicados en la atribución de sentido

Resumiendo, a pesar de que poseamos una comprensión muy limitada de los procesos psicológicos mediante los cuales los alumnos atribuyen un sentido a las actividades de aprendizaje, de lo que no cabe ninguna duda es de su existencia y su importancia para la realización de aprendizajes significativos (Coll, 1988). Solé, de todas formas reúne en un interesante texto (1993) algunas ideas sobre lo que sí sabemos acerca de la atribución de sentido que resumimos a continuación:

El punto de partida de las consideraciones acerca del sentido es tomar en cuenta que quién aprende es una persona globalmente entendida y que cuando aprende además de los contenidos y capacidades de tipo cognitivo elabora una imagen de sí misma (que nunca es neutra) y además una representación de la propia situación de aprendizaje teñida afectivamente. Por otra parte, implicarse en el aprendizaje exige encontrarse en la disposición de realizar aprendizajes lo más significativos posibles, (la *actitud favorable* mencionada anteriormente), lo cual en gran medida va a depender de que pueda atribuir sentido a todo el proceso. Entre las condiciones necesarias para que una tarea de aprendizaje de cualquier tipo tenga sentido para nosotros hay tres requerimientos de cuya presencia va a depender que dicha tarea tenga mayor o menor sentido para quien la realiza. Al primer requerimiento imprescindible nos hemos referido más arriba: la funcionalidad esto es, es: “saber qué es lo que se trata de hacer, a qué responde, cuál es la finalidad que se persigue con ello, con qué otras cosas puede relacionarse, en qué proyecto general puede ser ubicado” (Solé, 1993, p.42). Ahora bien, como sigue diciendo Solé, es preciso tener en cuenta que conocer o comprender el propósito no es un proceso estrictamente cognitivo porque la valoración que hacemos cuando nos encontramos con una propuesta (atractiva, estimulante, difícil, interesante, etc..) forma parte de la elaboración que hacemos de la misma.

Otro requisito para implicarnos en una tarea, por tanto, es que se vea atractiva, interese y que se perciba que cubre una necesidad; “esa necesidad que puede funcionar entonces como motor de la acción” (Solé, 1993, p.42). A este respecto, y en relación a la Educación Infantil, Donalson (1978) señala una dificultad para los niños pequeños a la hora de comprender las tareas escolares relacionada con la posibilidad de atribuirles sentido humano. Concretamente esta autora encuentra que una de las dificultades de comprensión que encuentran los niños en la escuela y, específicamente en las pruebas diseñadas por Piaget e Inhelder (1948) para estudiar el egocentrismo y la capacidad de descentración del propio punto de vista, es el tipo de pensamiento que se promueve en estos contextos y que exigían las pruebas diseñadas por Piaget e Inhelder, dado que es un pensamiento desvinculado de sentido humano. Según comprueba Donalson (1978), por ejemplo, cuando los *motivos* y las *intenciones* (p. 31) de los personajes que aparecen en las pruebas son inteligibles y se le pide al niño que actúe de modos que van de acuerdo con ciertos propósitos e interacciones humanas muy fundamentales, es decir, cuando tienen sentido humano, el niño lo entiende “instantáneamente” (p. 31). Sin embargo cuando las pruebas son *abstractas*, es decir, están abstraídas de “todos los propósitos y sentimientos humanos básicos” (p. 31), entonces “no implican motivos interpersonales de índole tal que la conviertan en instantáneamente comprensibles” (p. 31). En ese caso, se trata de “algo frío y falto de vida. Y en los niños de 3 años, la vida late con energía” (p. 31). Parafraseando a Donalson y recogiendo la idea de Solé, puede decirse que para que la propuesta que se hace a los alumnos y alumnas sea atractiva y se le encuentre sentido, es preciso que la vida lata en ella con energía.

El último requisito para atribuir sentido a una tarea de aprendizaje es la percepción de que se puede aprender: la tarea debe suponer un reto, esto es, algo que no domina todavía el alumno pero que se encuentre entre sus posibilidades, a pesar de que exija cierto esfuerzo. De manera que la forma de verse a uno mismo influye en la forma de ver la situación de enseñanza-aprendizaje. Un autoconcepto negativo no constituye un buen bagaje para aprender y es necesario tener presentes “los numerosos aspectos implicados en las interacciones que contribuyen a forjar el autoconcepto en la escuela (representaciones mutuas, expectativas, atribuciones), lo que impide considerarlo únicamente como algo que “trae” el alumno a la situación educativa” (Solé, 1993, p. 44). Desde esta perspectiva se insiste también en la articulación entre lo social e individual, lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional que intervienen en la formación global de la persona. En esta formación:

[...] la construcción de conocimientos tiene un papel muy importante, no solo por lo que supone en si, sino por lo que a través de ella se construye: una visión de uno mismo y de los demás, de las situaciones en que se encuentra y de las propias capacidades para afrontarlas, visión que jamás es neutra. (Solé, 1993, p.44)

En conclusión, puede decirse que el sentido que podemos atribuir al aprendizaje es un requisito indispensable para conseguir un aprendizaje significativo y en definitiva para la construcción de significados compartidos porque es lo que nos mueve a aprender y también lo que aportamos a una situación que nos obliga a implicarnos activamente. En consecuencia, la construcción de significados que caracteriza el aprendizaje significativo:

[...] exige tomar algunas decisiones susceptibles no sólo de favorecer el dominio de procedimientos, la asunción de actitudes y la comprensión de determinados conceptos, sino de generar sentimientos de competencia, autoestima y de respeto hacia uno mismo en el sentido más amplio. (1993, p. 44)

Desde esta perspectiva es entonces muy importante “Partir de lo que el alumno posee, potenciarlo y connotarlo positivamente” porque “es señal de respeto hacia su aportación, lo que, sin duda favorece su autoestima” (1993, p.44). Esta actitud de respeto por supuesto ha de ser coherente en su opinión con las interacciones educativas que estarían entonces caracterizadas por el respeto mutuo y el sentimiento de confianza y presididas por el afecto de manera que se cree un entorno seguro de aprendizaje donde los alumnos pueden confundirse, explorar, etc.

Vila (1995) subraya también la importancia de la interacción educativa en la atribución de sentido aunque añadiendo otro matiz. Considera que una de las claves para comprender el proceso de construcción de significados y de sentidos que realizan los aprendices es el análisis de la actividad interpersonal y comunicativa que se establece entre el aprendiz y el mediador cultural porque “las estrategias y guías que emplea quién enseña no sólo “andamian” la tarea o actividad en la que se implica el aprendiz, sino que, a la vez simultáneamente, son, o no, una fuente de sentido para aquel que aprende” (p. 43). Si bien este autor reconoce que ciertamente existen otros factores que no forman parte, en sentido estricto, del análisis microgenético, (como la autopercepción del aprendiz, la percepción del contexto institucional y del enseñante, etc.), y que son relevantes para comprender la atribución de sentido a los nuevos conocimientos por parte de un aprendiz en un contexto situacional determinado, le interesa resaltar que “los recursos semióticos [referidos únicamente a las producciones verbales y no verbales que emplea el que enseña para compartir la atención en relación aun referente] que se emplean en las situaciones interpsicológicas no son la única fuente para comprender la construcción compartida de significados” (p. 43). Considera que a la vez, es necesario realizar “otro tipo de “análisis semiótico” sobre los recursos didácticos (materiales, actividades, etc) empleados a lo largo de una secuencia didáctica en el que se ponga de manifiesto cómo se ayuda a los aprendices a dotar de sentido a los contenidos y a las actividades de enseñanza y aprendizaje” (p. 44). La cuestión es que en la medida en que lo que se hace y de lo que se habla está conectado con “sentidos” ya atribuidos y con una clara funcionalidad, “probablemente el contexto situacional de dichas actividades adquiere como tal una mayor significación y, a la vez, permite introducirse en otros contenidos que, al menos inicialmente, despiertan poco interés en los aprendices”. (p. 44). Vila hace todavía una precisión más a este respecto digna de ser tenida en cuenta y especialmente relevante para este trabajo: afirma que la utilidad de este tipo de análisis es mayor cuando las prácticas educativas se realizan en contextos situacionales que no están claramente definidos:

Por ejemplo, en el primer ciclo de la Educación Infantil, muchas educadoras tienen una clara intencionalidad educativa que se traduce en numerosas prácticas y actividades relacionadas con la organización social de la actividad infantil con los contenidos que han seleccionado para ser aprendidos. Sin embargo, dicho motivo es evidente que no es compartido de la misma forma por parte de los niños, los cuales pueden encontrar más motivos para asistir a dicho contexto en las actividades de juego que les son propuestos o en los amigos que desean ver. En estas situaciones, es importante analizar cómo construyen conjuntamente educadora y niños el contexto situacional de la actividad o, en otras palabras, cómo construyen los niños nuevos motivos relacionados con el fin último de la institución escolar. Justamente, en relación a este último aspecto, pensamos que para comprender mejor el proceso de construcción de significados, en el ejemplo propuesto, es útil analizar la práctica educativa desde el punto de vista de cómo se relaciona con otras experiencias y conocimientos que el niño aporta a la escuela .

Además, un análisis de este tipo puede aportar datos para entender mejor en el ámbito de lo microgenético cómo se ayuda a los aprendices a que atribuyan sentido y funcionalidad a los nuevos contenidos y a las actividades que se relacionan con su aprendizaje. (p. 44)

Otro aspecto a tener en cuenta es que, como se enfatiza desde la perspectiva sociocultural, las experiencias de aprendizaje no se producen únicamente en el contexto escolar, sino que tienen también lugar en otros contextos de vida de las personas. Uno de esos contextos es la familia, la cual constituye un microsistema en el que la infancia vive situaciones de aprendizaje que tienen un grado de influencia en aspectos tales como su percepción de la escuela y la construcción de motivos y actitudes hacia las actividades escolares. O sea: “si bien la escuela y, más en concreto, la actividad del profesorado es una fuente importante del sentido que el alumnado atribuye tanto a los contenidos como a la actividad de aprender, no cabe duda que una parte de dicho sentido se construye también en el contexto familiar” (Vila, 2013, p. 4). Es pertinente aquí la noción de mesosistema que designa las relaciones que se producen entre los diferentes contextos de vida de las personas (Bronfenbrenner, 1987) porque pone de relieve que la existencia de continuidades o discontinuidades educativas entre la escuela y la familia cumplen un papel importante “sobre la participación intencionalmente activa o no de la infancia en las actividades de enseñanza y aprendizaje” (Vila, 2013, p. 4).

Finalmente, si tal como hemos visto la interacción educativa es determinante en los procesos de atribución de sentido y, por otra parte, las “Nociones como el apego son útiles para comprender el valor para el niño y la niña de las actividades que sus padres le proponen en el contexto familiar” (Vila, 1995, p. 43), en Educación Infantil cabría esperar igualmente que la cualidad vincular de la interacción educativa ayude a comprender el sentido que las y los pequeños atribuyen al aprendizaje, sin dejar de tener presente que en los primeros años del desarrollo, incluso cuando ya ha hecho su aparición el lenguaje, la atribución de sentido es más bien un proceso presimbólico, esto es, se da en el cuerpo, la emoción y la acción (Acouturier, 2009; Beneito, 2009; Lapierre y Acouturier, 1980; Wallon, 1980) en estrecha relación con el tipo de apego (Bowlby, 1993; López 2008; López y Ortiz, 1999), y la satisfacción de las necesidades relacionales (Erskein, 1996, 1997, 2015; Erskein, Morursuns y Trautmann, 2012; Etxebarria y Pérez Onraita, 2010).

2.2.3. Sentido e identidad

Desde esta perspectiva que enfatiza la importancia de la consideración del sentido para la comprensión de los procesos de construcción de significado, se señala que es necesario dar un paso más para comprender el sentido o el sinsentido de las actividades de enseñanza y aprendizaje en la dirección del estudio de los mecanismos psicológicos implicados en la construcción de la identidad *de* aprendiz (no de la identidad *del* aprendiz) a partir de las experiencias de aprendizaje que tiene el alumnado en los itinerarios y escenarios socioculturales por los que transita (Vila, 2013). Es aquí donde se sitúa la investigación actual interesada por el sentido del aprendizaje (Coll y Falsafi, 2008, 2010; Falsafi y Coll, 2011; Vila, 2013; Vila, Esteban y Oller, 2010).

Vila (2013) señala las dimensiones que se hipotetizan de dicha identidad que tienen interés para la comprensión de los procesos de atribución de sentido: las características atribuidas a la actividad; los motivos y objetivos del aprendiz para participar en la actividad; las emociones asociadas a la experiencia; el sentido de reconocimiento del aprendiz como tal; la presencia y características de otros significativos; el carácter puntual o extendido en el tiempo de la experiencia; el reflejo de otras identidades y su impacto sobre la experiencia y el patrón o patrones discursivos utilizados por el aprendiz en su reconstrucción.

El tema de la identidad en general y de la identidad de aprendiz en particular como tales exceden con mucho el propósito de este trabajo. En lo que sigue nos vamos a limitar por tanto, a recoger algunas de las aportaciones y planteamientos en torno a los aspectos señalados más directamente relacionados con la atribución de sentido. Para ello, nos centraremos especialmente en la aproximación sociocultural que Falsafi y Coll (2011) y Coll y Falsafi, (2008, 2010) hacen a la construcción de la identidad de aprendiz tomando como base “un conjunto de enfoques y teorías que entienden la identidad como el resultado de una construcción en la que intervienen la acción, el discurso y los actos de reconocimiento” (2011, p. 77).

Para empezar, hay que decir que la razón de dar este paso en la dirección de la investigación hacia el estudio de la identidad de aprendiz para la comprensión de los procesos de atribución de sentido es que se considera que en los contextos educativos ésta es una identidad funcional que intervine como mediadora en los procesos de construcción de significados y atribución de sentido (Coll y Falsafi, 2010). De forma que Falsafi y Coll (2011) estudian la construcción de la Identidad de Aprendiz, -Learner Identity, LI- con el propósito de “indagar el sentido que las personas atribuimos a nuestra participación en las situaciones de aprendizaje” (Falsafi y Coll, 2011, p. 80). Estos autores consideran que en los contextos de aprendizaje formal e informal la IA/LI es el concepto que permite “una aproximación holística al análisis de la construcción del sentido mediante el reconocimiento de uno mismo como aprendiz en estos contextos” (2011, p. 81). Prefieren recurrir al concepto de IA/LI en lugar de limitarse a utilizar el concepto de sentido porque “el concepto de identidad engloba el conjunto de procesos dinámicos y dialógicos que hacen posible el movimiento de las personas entre los diferentes contextos que conforman su mundo, así como su participación y su actividad en estos contextos” (2011, p. 81). En definitiva, el concepto “incluye lo que uno es en relación con los otros en diferentes momentos y situaciones de la vida de las personas” (2011, p. 81). Por otro lado, argumentan que como concepto la identidad posibilita analizar la interconexión de un conjunto de elementos y procesos psicológicos esenciales (mencionan entre ellos los motivos, los sentimientos, la actividad, los objetivos o el sentido mismo de la existencia) que en su opinión a menudo son abordados por separado. Y por último, ponen de relieve que la IA/LI refleja la conexión del mundo interno con el mundo externo del individuo al tiempo que “es un instrumento que hace posible la reflexión sobre esta conexión y su definición” (2011, p. 81).

La segunda cuestión a señalar es que estos autores al estudiar la identidad de aprendiz utilizan el término “sentido” siguiendo a Leontiev (1977), para referirse a la vinculación entre el logro de los objetivos y la satisfacción de los motivos individuales:

El sentido así caracterizado aparece como el eslabón que hace posible conectar el interior con el exterior del individuo. La satisfacción de los motivos individuales mediante la consecución de los objetivos de la actividad posibilita la atribución de sentido a las experiencias de aprendizaje. (Falsafi y Coll, 2011, pp. 80-81)

A partir de aquí, señalan que la construcción de significados y la atribución de sentido se desestructuran y el reconocimiento de la identidad se ve amenazado si el objetivo de una actividad se ve muy lejano, se malinterpreta o no se entiende y también si no casa con los motivos del individuo a largo plazo, o si no hay solo un objetivo, sino varios y se tiene la sensación de que se contradicen entre sí (Coll y Falsafi, 2010):

Para poder atribuir sentido a la actividad de aprendizaje es necesario que los motivos de los participantes puedan ser satisfechos y realizados a través de los objetivos y del objeto de la actividad. (Coll y Falsafi, 2008, p. 16)

Las características y condiciones de la actividad de aprendizaje están desde su punto de vista estrechamente relacionadas con la identidad de aprendiz y llaman la atención sobre el hecho de que “Los procesos intrapsicológicos primarios que interactúan con las condiciones de la actividad son las emociones que experimenta el individuo en relación con esas condiciones” (2008, p. 12). Consideran a este respecto que la emoción es un elemento esencial de la actividad y que “las descripciones de las características o condiciones de las actividades y contextos de aprendizaje y las emociones positivas y negativas asociadas a ellas condicionan el sentido generalizado del reconocimiento de uno mismo como aprendiz” (2008, p. 15). En cuanto a la cuestión de por qué emergen las emociones en el transcurso de la actividad afirman lo siguiente:

(...) postulamos que la posibilidad de satisfacer las necesidades que emanan de los motivos de los aprendices es el principal desencadenante de la carga emocional de la actividad de aprendizaje que a su vez (...) tiene un influencia decisiva sobre el sentido global del reconocimiento de uno mismo como aprendiz. (2008, p. 15)

La actividad, por tanto, se relaciona con los significados que se construyen sobre uno mismo: “(...) la actividad define el contenido de la identidad, o los significados que se construyen en torno a uno mismo” (2010, p. 217). Con su trabajo traen a colación la cuestión del sí mismo en relación al sentido:

[...] la construcción “situada” de uno mismo en tanto que sujeto de un proceso de aprendizaje es parte fundamental de la experiencia educativa. Para que el aprendizaje significativo pueda darse, el individuo necesita no sólo encontrar sentido a lo que aprende y a la situación de aprendizaje, sino también a sí mismo en tal situación. La experiencia educativa incluye, por ende, la construcción de significados en torno a uno mismo, como individuo que aprende -es decir, una LI-. Estos significados se construyen a través de toda una serie de múltiples experiencias educativas que, en nuevas situaciones de aprendizaje, median, de nuevo, en la construcción de significados en torno a uno mismo como individuo que aprende. (Coll y Falsafi, 2010, pp. 219-220).

En el concepto de reconocimiento, ven un elemento esencial de la conceptualización de la construcción de la identidad porque el individuo necesita “que tanto él mismo como los otros reconozcan su ser.” (2010, p.217). De tal forma que tener una identidad determinada equivale a sentirse reconocido como algo o alguien. “Los significados que se construyen en torno a uno mismo necesitan que se los reconozca o, de lo contrario, se desvanecerán” (2010, p. 217). Teniendo esto en cuenta, la LI para estos autores consiste en:

[...] la generalización de significados relativos a cómo un individuo se reconoce -y es reconocido- como sujeto de procesos de aprendizaje, reconocimiento que media en la atribución de sentido a la participación en dichos procesos, y a la sensación de ser reconocido como persona que está aprendiendo en determinadas situaciones y actividades de aprendizaje. (2010, p.220)

Vemos pues así el papel mediador del reconocimiento en la atribución de sentido. Desde esta perspectiva, ponen de relieve que las situaciones educativas están llenas de actos de reconocimiento que pueden ser tanto tácitos como explícitos y entienden por acto de reconocimiento “el acto explícito o implícito que un individuo lleva a cabo ya sea para recibir reconocimiento por parte de otro(s), ya para conferir él a otro(s) individuo(s) reconocimiento” (2010, p. 226). Señalan igualmente que:

Los actos de reconocimiento no necesariamente son de naturaleza positiva, ni se hacen siempre con la intención de que el individuo experimente un reconocimiento que le ayu-

de. Corregir y criticar no deja de ser un acto de reconocimiento aun si se hace de forma indeseable, menos constructiva. De una manera u otra a un individuo se le está reconociendo constantemente. La cuestión es si ese reconocimiento que recibe coincide con el que busca, y si favorece la atribución de sentido o la dificulta. También constituye un acto de reconocimiento lo que de entrada puede parecer precisamente la falta de tal. No dar muestra alguna (física, visual o verbal) de advertir la presencia de alguien, ya sólo eso es un acto de reconocimiento, si bien con consecuencias negativas de cara a la construcción de significados tanto de cara a determinado contenido, como a la propia persona. (Coll y Falsafi, 2010, p.227)

Se apoyan en las observaciones de Holsquist sobre la noción de *dialogismo* atribuida a Bajtin para llamar la atención sobre el hecho de que “el dialogismo sostiene que las personas damos sentido a nuestra existencia definiendo nuestro lugar específico en ella, una operación que realizamos en el tiempo y en el espacio cognitivos, las categorías básicas de la percepción” (Holsquist, 1990, citado por Falsafi y Coll, 2011 p. 78). La tesis de Falsafi y Coll (2011) es que “la construcción de la identidad es un tipo de materialización del dialogismo, una manera de dar sentido a nuestra participación en contextos específicos” (p. 78). De forma que:

(...) el análisis de la IA puede entenderse como el análisis del proceso por el cual las personas llegamos a dar sentido a nuestra participación en actividades de aprendizaje mediante el reconocimiento de nosotros mismos como aprendices y los valores y emociones que acompañan este reconocimientos, (2011, p. 78).

Su aproximación subraya “la importancia del elemento de *co-reconocimiento* para el reconocimiento de uno mismo” (2011, p. 78). Y vuelven a apoyarse en Holquist cuando explica la perspectiva bajtiana de la importancia del *co-reconocimiento* del siguiente modo: “Para vernos a nosotros mismos, necesitamos apropiarnos de la mirada de los otros (...) Sólo las categorías de los otros me permiten ser un objeto para mi propia percepción. Veo mi yo como imagino que los otros pueden verlo. Para forjar un yo, tengo que hacerlo desde *fuera*. En otras palabras, yo soy el autor de mí mismo” (citado en Falsafi y Coll, 2011, p. 78, cursiva en el original).

Distinguen dos modalidades de esta identidad: una modalidad *tras-textual*, descontextualizada, no vinculada a actividades y contextos concretos de aprendizaje y relativamente estable durante períodos temporales relativamente largos, de naturaleza narrativa y construida a través del discurso (*Learner Identity*, LI) y una modalidad *contextualizada*, vinculada a actividades o contextos concretos y específicos de aprendizaje y sometidos a cambios más o menos significativos durante períodos de tiempo relativamente cortos, construida a través de la actividad y el discurso situado (*Learner Identity Process*, LIP) (Coll y Falsafi, 2008, 2010; Falsafi y Coll, 2011). Desde su punto de vista las dos modalidades, a pesar de que son dos tipos distintos de recursos para la construcción de significados y la atribución de sentido, están intrínsecamente relacionadas y se construyen de formas diferentes:

La construcción de la LI es una actividad con su propio objetivo, a saber: la construcción de significados en torno a uno mismo en tanto que sujeto de procesos de aprendizaje, y el reconocimiento de tales significados. Los objetivos de la LIP, por su parte, se entrecruzan con los de la actividad de aprendizaje. La LIP es un ciclo donde, que se atribuya sentido al aprendizaje depende de que se atribuya sentido a la participación en él, y esto depende de que se reconozca al individuo como sujeto de determinado proceso de aprendizaje, lo que a su vez, depende de que atribuya sentido al aprendizaje, y así sucesivamente. (2010, p. 223)

Partiendo de la definición de identidad de Bernstein y Salomón (1999) los cuales afirman que las identidades son “recursos existentes para construir la pertenencia, el reconocimiento

de uno mismo y de los otros, y manejar los contextos (qué soy, dónde, con quién y cuándo)” (1999, p. 272, citado en Coll y Falsafi, 2011, p. 84), Coll y Falsafi (2008) entienden que los elementos relativos a “qué soy, dónde, con quién y cuándo” son esenciales en el proceso de dar sentido a la participación y se corresponden con la modalidad contextualizada de la identidad de aprendiz. Pero cada vez que la persona entra en nueva situación de aprendizaje “la LI ejerce de mediadora en el nuevo proceso de atribución de sentido a su participación, y en la construcción de nuevos significados de sujeto de procesos de aprendizaje en torno a sí mismo” (Coll y Falsafi, 2010, p. 227).

Señalan así mismo que las dos modalidades difieren en su función intrapsicológica en el aprendiz, dado que “la función principal de LI contextualizada es apoyar el proceso de atribución de sentido a la participación en la actividad de aprendizaje” mientras que “La función LI descontextualizada, en cambio, es ayudar a mantener la coherencia y la continuidad en el reconocimiento de uno mismo como aprendiz a través del tiempo y de los contextos o actividades de aprendizaje” (2008, pp. 9-10).

Además de la importancia del reconocimiento y de la actividad en la construcción de la identidad que hemos visto hasta ahora, otros autores como Penuel y Wertsch (1995) se centran más en la naturaleza de la acción subrayando la naturaleza retórica de la acción. Estos autores desde una perspectiva sociocultural argumentan que la formación de la identidad implica un encuentro entre los recursos culturales para la identidad y las elecciones individuales con respecto a fidelidad, ideología y compromiso para el camino vocacional que toma lugar en la acción humana. Destacan el papel del lenguaje como mediador de este encuentro. Así ven la formación de la identidad como un momento de acción retórica, esto es, ven la formación de la identidad en relación a los usos del lenguaje en los contextos interpersonales significativos y usan el término retórica para expresar que la acción de la formación de la identidad implica un proceso de persuasión: persuadir a los otros y uno mismo acerca de quién soy. Señalan que en la retórica, la atención explícita es dada a la relación entre el que habla y el que escucha. Es por esta razón que sugieren que la identidad se conciba como una forma de acción, que al principio es retórica, concerniente a persuadir a otros (y a uno mismo) acerca de quién es uno y lo que uno valora para encontrar diferentes propósitos: expresar o crear solidaridad, oposición, diferencia, similitud, amor, amistad, etc.

Como señalan Falsafi y Coll (2011), este punto de vista es similar al de autores como Bruner (1997) para quien el modo narrativo es la piedra angular de la construcción de la identidad sin la cual no sólo no puede construirse ésta sino que tampoco se puede llegar a encontrar un lugar en la cultura. Biesta (2011) enfatiza también la importancia de la narrativa en la construcción de la identidad. Se refiere a la identidad en relación al self, como el sentido que la persona tiene de sí misma. Subraya la importancia de la experiencia a lo largo del ciclo vital y lo relaciona con los aprendizajes y la identidad: aprendizaje e identidad a lo largo del ciclo vital. Considera que la narrativa sobre el curso de la propia vida expresa el sí mismo y el sentido que el sujeto le da.

Coll y Falsafi (2008, 2010) y Falsafi y Coll (2011) por su parte tal como hemos visto, consideran que la actividad dota de significado a la identidad y que el reconocimiento resulta esencial en este proceso puesto que los significados que se construyen sobre uno mismo necesitan ser reconocidos para no desvanecerse. Respecto a los aspectos discursivos piensan que hacen referencia a la manera cómo se construye la identidad. Están de acuerdo con que el discurso es la principal forma de construcción de la identidad, pero no creen que es el único puesto que “también se usan actos no-discursivos tales como gestos, posturas físicas, el nivel de exposición

al entorno, etc. La identidad se construye de una forma u otra en función de en qué ámbito se haga” (p. 217). La LI en tanto que constructo narrativo creen que se puede describir “como la historia de uno mismo, en tanto que persona que aprende” (2010, p. 217). En este sentido afirman que contiene tanto representaciones de experiencias de aprendizaje pasadas como su significado de cara a otras futuras. De forma que puede decirse que los niños y niñas una vez que han accedido a la educación reglada que ofrecen los centros de educación infantil, primaria y secundaria ya tienen una serie de significados generales sobre sí mismo en tanto que sujeto de procesos de aprendizaje aunque sean más bien significados quizá intuitivos, de los que no se cobra conciencia explícita fácilmente:

Cuando el individuo llega a niveles educativos superiores, ya lleva acumulada una larga serie de experiencias en entornos educativos formales e informales, y de ello resulta un constructo más o menos coherente de significados generales sobre sí mismo en tanto que sujeto de procesos de aprendizaje, de donde surge, a su vez, la sensación de continuidad con respecto a la LI a lo largo de los años, por más que hayan ido cambiando las circunstancias y, con ellas, dichos significados. Significados que denominamos generales en el sentido de que son el producto aproximado de la suma de las experiencias de LIP que han dejado una impronta más o menos significativa, pues no todas las experiencias de LIP revisten igual importancia de cara a la construcción de significados –los cuales, por su parte, con el tiempo cambian el valor y el sentido de las distintas experiencias-. Esto quiere decir que determinada experiencia de aprendizaje, aunque en el momento mismo no parezca relevante, experiencias posteriores pueden hacer que pase a contribuir a la construcción de significados. El individuo usa éstos, pues, como recurso para mediar en la atribución de sentido a experiencias de aprendizaje pasadas y futuras. (2010, p. 225-226)

El análisis de la actividad conjunta (interactividad) al que nos hemos referido en otro apartado permite abordar los aspectos mencionados hasta ahora dado que parte del triángulo interactivo formado por el profesor, los alumnos y el contenido como base para el análisis de los procesos interpsicológicos implicados en el ejercicio de la influencia educativa de forma que desde ahí y desde el análisis de las relaciones que se establecen entre los tres elementos que lo conforman se intenta captar la dinámica de la actividad de enseñanza y aprendizaje atendiendo a las relaciones entre el profesor y los alumnos, a las características de la actividad, al contexto, etc. (Coll y Falsafi, 2008).

Dado que, como hemos visto, los procesos de atribución de sentido y de construcción de significados son complementarios, que tal como sostiene Wenger (2011) aprendizaje implica construcción de identidad y que la identidad de aprendiz media en los procesos de atribución de sentido, entonces *tiene mucho sentido* lo que sostienen Coll y Falsafi cuando afirman que:

(...) debería establecerse -de forma crítica- los tipos de identidad decisivos en situaciones educativas (formales o informales). Puesto que es crucial llegar a una comprensión profunda de la influencia de los diversos tipos de identidad en el aprendizaje –y en sus resultados-, consideramos que los sistemas educativos deberían fomentar, de forma consciente y sistemática, que los alumnos desarrollen una LI constructiva, es decir, que aprendan a verse a sí mismos como sujetos de procesos de aprendizaje (2010, p. 214).

Una propuesta muy a tener en cuenta, no solamente por lo dicho hasta el momento, sino también porque los trabajos de Kolb y Kolb (2009) sobre la identidad de aprendiz realizados con cientos de personas muestran que no solo la mayoría de las personas no entendían su propio camino para aprender sino que muchos no habían pensado sobre qué es aprender ni sobre ellos mismos como aprendices. Estos autores utilizan Learning Identity en dos acepciones: la primera como *identidad de aprendiz*, es decir, como una identidad concreta que implica apren-

der de la propia experiencia y también usan la *identidad de aprendiz* en genérico, es decir, que aglutina tanto la identidad de aprendiz como la que denominan fijada o inmóvil con la que se refieren a una visión de las personas de sí mismos “fijada/inmóvil”, no susceptible de cambiar a través del aprendizaje. Pues bien: Kolb y Kolb ponen encima de la mesa la cuestión de que más gente de la que imaginamos no se piensa en absoluto a ellos mismos como aprendices y tienen una visión de ellos mismos “fijada/inmóvil”, en diferentes grados creen que ellos son incapaces de aprender lo cual quiere decir que en el extremo, si las personas creen que no pueden aprender entonces no lo harán. Aprender requiere atención consciente, esfuerzo y “tiempo en la tarea”. Tal como expresan Kolb y Kolb estas actividades son un gasto de tiempo para alguien que cree que no tiene la habilidad para aprender. En los términos que venimos empleando hasta ahora diríamos que esas actividades *no tienen sentido* para ellas siendo en este caso su identidad de aprendiz fijada o inmóvil la que mediatiza la atribución de sentido a las actividades de aprendizaje: al no verse como sujetos de procesos de aprendizaje –al no tener identidad de aprendiz como alguien que aprende de la experiencia-, las actividades para aprender “son un gasto de tiempo”: no tienen sentido.

En el ELT (Experiential Learning Theory), La Teoría del Aprendizaje Experiencial de la que parten, el concepto de identidad de aprendiz está basado en los trabajos de Carl Rogers y Paulo Freire. Para ambos, la gente que se ve a sí misma como aprendices son aquellos que confían en sus experiencias personales directas y en su habilidad para aprender de ellas y están más interesados en los procesos de aprendizaje de las experiencias que en los resultados. Carl Rogers (1964) enfatiza el papel central que tiene la experiencia en el proceso de aprendizaje de la persona madura: ella usa su experiencia como referente directo para sacar conclusiones y guiar su conducta. Los principios del proceso del aprendizaje son: fluidez, flexibilidad, lo más diferenciador, el locus de la evaluación está dentro de la persona. En otro contexto muy diferente Paulo Freire también enfatiza el rol primordial que juega el aprendizaje basado en la experiencia de cada persona en la formación de la identidad de aprendiz. En la *Pedagogía del Oprimido* (1970) se refiere a los trabajos de ayuda realizados con los granjeros de Brasil para liberarlos de su identidad / autoconcepto que se habían formado a través de interiorizar la opresión, la incorporación y aceptación de las personas dentro del grupo de los oprimidos que les perjudicaba a ellos mismos. Tan a menudo el que está siendo oprimido escucha que no son buenos para nada, que no saben nada y que son incapaces para aprender, que son enfermos, perezosos e improductivos, que al final acaban convencidos de su propia debilidad. Su método para lograr la transformación personal y social necesarias para escapar de esta negativa e inamovible identidad/autoconcepto fue facilitar la creación de una conciencia crítica en estos granjeros a través de ciclos de aprendizaje experiencial que hizo llamar *praxis* en los que se trata de cultivar la reflexión y acción en el mundo para poderlo transformar.

Es particularmente interesante desde una aproximación sociocultural, el énfasis que Kolb y Kolb ponen en las relaciones significativas de las personas como la fuente de mayor influencia en la identidad de aprendiz. Consideran que la identidad de aprendiz está determinada no sólo por el pasado de éxito o fracaso en el aprendizaje sino también por la autoatribución que la persona hace acerca del éxito o fracaso, atribuciones que están fuertemente influenciadas por las relaciones interpersonales significativas. A este respecto señalan la relevancia de los conceptos de introyección (evaluaciones introyectadas) e internalización utilizados respectivamente por Rogers (1964) y Freire (1970) (internalización del opresor) para referirse a la capacidad de las personas para aprender de sus experiencias, una capacidad mediatizada por la identidad de aprendiz resultado de introyecciones e internalizaciones a partir de las rela-

ciones interpersonales significativas (funcionamiento interpsicológico). Subrayan con Rogers el poder que pueden tener las evaluaciones introyectadas. Consideran igualmente que las evaluaciones de otros pueden tener también influencia en la identidad de aprendiz, a veces de forma inesperada y sutil.

A este respecto es igualmente interesante el trabajo de estos autores en el que a través de entrevistas con adultos aprendices han investigado las relaciones de aprendizaje de éstos y la identidad de aprendiz. En su investigación emergen lo que consideran dos patrones interesantes. Primero: las relaciones de aprendizaje en las que se crea un espacio hospitalario para aprender parecen proporcionar una identidad de aprendiz. Concluyen que este espacio de aprendizaje promueve un equilibrio óptimo de apoyo y reto y lo relacionan con el concepto de zona de desarrollo próximo de Vygotski (1979) donde el aprendiz es apoyado a incrementar su aprendizaje por modelos que plantean retos y logran metas. Segundo: otro intrigante descubrimiento es que la identidad de aprendiz puede ser contagiosa, en el sentido de que aquéllos que tienen una identidad de aprendiz tienden a crear relaciones con otros que le estimulan a aprender de la experiencia mientras que los que tienen una identidad /fijada/inmóvil también actúan con una visión de los otros fija/inmóvil. Tal es el caso de algunos profesores que a partir de una identidad propia “inmóvil” tratan a sus alumnos como si la de éstos también fuera fija contribuyendo a que desarrollen este tipo de identidad de aprendiz.

Kolb y Kolb insisten en que es posible desarrollar una identidad de aprendiz. Refieren estudios de investigación que han mostrado que las intervenciones educativas pueden influenciar en la identidad de aprendiz. Siguiendo a Rogers (1997) afirman que la construcción de esta identidad requiere espacios caracterizados por la mirada incondicional positiva del profesor. Según estos autores para la mayoría de nosotros la identidad/autoconcepto es una mezcla de creencias de aprendizaje con componente móviles y fijos. Creemos que somos buenos para algo y no para otras cosas. Pensar que uno es “bueno” o “malo” es una identidad inmóvil, en ese caso según explican creemos que la inteligencia es algo fijo sin movilidad y sin embargo pensamos que la moralidad es aprendida. Consideran que según como se tome, cada éxito o fracaso puede traer una revalorización de nuestra habilidad para aprender, en otras palabras: puede tener un sentido u otro en función del tipo de identidad de aprendiz. En su opinión, las características que refuerzan un sí mismo fijado/inmóvil son los auto-diálogos negativos, la evitación del riesgo y estar asustado por los éxitos de los demás. Mientras que las que favorecen la construcción de un sí mismo como aprendiz son la confianza en la capacidad de aprender de la experiencia, la tendencia a buscar nuevas experiencias y retos, la persistencia, la capacidad de aprender de los errores y de usar los éxitos de los demás como fuente de aprendizaje. Para desarrollar una identidad de aprendiz sugieren algunos caminos dirigidos a superar las características del sí mismo fijado/inmóvil y convertirlas en una identidad/autoconcepto de aprendiz. Las estrategias que proponen para desarrollar la identidad de aprendiz como una identidad que implica aprender de la propia experiencia son en realidad una propuesta de “reparación”: están encaminadas a deshacer lo construido en lo que han sido y/o son las relaciones significativas de las personas, es decir, la identidad fijada/inmóvil y son las siguientes (pp. 6-8):

- Confiar en el proceso de aprendizaje de las experiencias. Para Paulo Freire y Carl Rogers este es el punto central para pasar de una identidad fijada/inmóvil a otra de aprendiz. Colocar la experiencia en el centro del proceso de aprendizaje, es el punto central de las decisiones y elecciones de la persona. La llave es apropiarse de la elección a partir de la cual se aprende y validarla con la propia experiencia. Confiar en el proceso de

aprendizaje implica evitar una excesiva atención a los resultados inmediatos e invita atender al propio proceso de aprendizaje.

- Redefinir la relación con el fracaso. A nadie le gusta fracasar pero el fracaso es una parte inevitable de hacer algo nuevo. El fracaso es el mejor ingrediente del éxito. Los fracasos pueden también ayudar a centrar las prioridades del aprendiz y su camino de vida en función de sus talentos y fortalezas.
- Controlar las respuestas emocionales frente al fracaso. Los fallos, las pérdidas y los errores provocan una inevitable respuesta emocional. Es importante aprender a controlar las reacciones emocionales ya que bloquean el aprendizaje y nos fijan en una identidad fija/inmóvil.
- Perder el miedo al riesgo. Animar a enfatizar la importancia de perder para aprender a cómo ganar.
- Revalorizar las creencias acerca de cómo se aprende y en lo que se es bueno.
- Revisar los mensajes que la persona se envía a sí misma. Insisten en la importancia de poner atención a cómo nos hablamos. Diciéndonos nosotros mismos “Soy un estúpido” o “No soy bueno en..” se materializa y refuerza una identidad fija/inmóvil negativa. Decir “Yo puedo hacer esto” refuerza una identidad positiva de aprendiz. Por eso para desarrollar una identidad de aprendiz instan a hacerse consciente de internalizaciones opresivas. Consideran que algunos de estos mensajes son introyectos de otras personas que la persona ha “tragado” sin un examen cuidadoso.
- Compensar la cuenta de éxitos/fracasos. Afirman que muchos de nosotros recordamos nuestros fracasos más vívidamente que nuestros éxitos. Las experiencias negativas tienen un efecto negativo duradero, ante todo cuando éstas afectan a las creencias de la persona.
- Buscar relaciones positivas de aprendizaje. Insisten también en la importancia de desarrollar relaciones que apoyen el desarrollo de una identidad positiva de aprendiz y de evitar aquellas personas y situaciones que le hacen al aprendiz sentirse mal sobre sí mismo y sobre su incapacidad de aprender.

Estas recomendaciones pueden verse también como una guía que señala aspectos relevantes a tener en cuenta en el funcionamiento interpsicológico de las prácticas educativas, para, tal como proponían Coll y Falsafi más arriba, fomentar en los sistemas educativos una identidad de aprendiz constructiva que no lleve a los niños a tener que repararla en la edad adulta y poder seguir así aprendiendo de la experiencia, esto es, para que el aprendizaje tenga sentido para ellos a lo largo de todo su ciclo vital.

ESTUDIO EMPÍRICO



(...) el hombre animado por el espíritu científico, sin duda desea saber, pero es por lo pronto para interrogar mejor.

Gastón Bachelard

CAPÍTULO 3

Presentación de la investigación

3.1. Problema, objetivos y preguntas de la investigación

3.2. Diseño de la investigación

3.2.1. Sujetos de la investigación

3.2.2. Procedimientos de selección, recogida y tratamiento de datos

3.3. Análisis de los datos: niveles y unidades de análisis





3.1. PROBLEMA, OBJETIVO Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

En este trabajo se pretende contribuir al estudio de la interacción social en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contextos de educación formal, abordando el siguiente **problema de investigación**: ¿cómo es el proceso de construcción del escenario que tiene lugar en la interacción social como transformación específica de la actividad durante la enseñanza y aprendizaje de los números en un aula de Educación Infantil 3 años modelo D de inmersión lingüística?

Para dar solución a este problema, en la tesis se plantea el siguiente objetivo, preguntas y tareas de investigación:

Objetivo de la investigación: hacer un análisis y proporcionar una interpretación del proceso de construcción del contexto situacional de actividad y de transformación específica de la actividad infantil que se produce en la interacción social, -en concreto en la que se establece para enseñar y aprender los números en el aula observada-, que permita desvelar cómo se articulan los niveles social institucional, interpsicológico e intrapsicológico de análisis y, en última instancia, cómo se relaciona el contexto situacional de actividad estudiado con el desarrollo de los niños y niñas.

Preguntas de la investigación:

1. **¿Cuál es la naturaleza específica del contexto situacional de actividad observado -la actividad sociocultural de instrucción- en este escenario de Educación Infantil?** Es decir: ¿en qué se parece y en qué se diferencia de los contextos de desarrollo y educación familiares?; ¿en qué se parece y en qué se diferencia de otros contextos situacionales institucionales de educación formal?; ¿cómo se entreteje en este escenario la actividad de instrucción con otros tipos de actividad?; ¿cuáles son sus características más allá de lo que lo define como una actividad de instrucción? ¿cuáles son sus supuestos implícitos?
2. **¿Cómo se organiza la actividad conjunta para enseñar y aprender los números?** Esto es: ¿cuáles son las diferentes formas que va adoptando la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los números?; ¿cómo se articulan las actuaciones de los participantes?; ¿cuál es su grado de iniciativa?; ¿qué tipos de ayuda establece la maestra para enseñar y aprender los números?; ¿qué grado de responsabilidad sobre la tarea van asumiendo los niños y niñas? y ¿qué se está enseñando y aprendiendo implícitamente en la interacción mientras se están enseñando y aprendiendo los números?
3. **¿Cómo se constituyen mutuamente el contexto y la interacción?** Es decir: ¿cómo se expresa la naturaleza específica del contexto en la interacción sobre los números? ¿cómo

aparecen los supuestos implícitos del contexto en la interacción? Y ¿cómo crea a su vez la interacción el contexto y más específicamente, cómo es el proceso de construcción del contexto situacional de actividad, del escenario, en la interacción sobre los números?

4. **¿Qué consecuencias tiene para los niños y niñas la participación en este contexto situacional de actividad?** O sea: ¿qué transformación específica de la actividad infantil supone la participación en este contexto situacional de actividad? ¿a través de qué procedimientos se va dando en la interacción la transformación específica de la actividad infantil que implica la participación en él? ¿cómo contribuye a su vez esta transformación a la creación del contexto y la interacción? ¿qué se puede decir sobre las consecuencias para el funcionamiento intrapsicológico de la participación en el interpsicológico en este contexto a partir del análisis del proceso de su construcción en la interacción?

Tareas de la investigación:

1. Analizar y describir el contexto situacional de la actividad. (Capítulo 4).
2. Analizar y describir la interacción que se establece para enseñar y aprender los números. (Capítulos 5 y 6).
3. Analizar e interpretar el proceso de construcción del contexto situacional de actividad, -del escenario-, en la actividad conjunta como transformación específica de la actividad infantil. Extraer de dicho análisis las posibles consecuencias para el funcionamiento intrapsicológico de la participación en el interpsicológico en este contexto. (Capítulo 7).

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Dada la opción teórica de la que parte este estudio en la que se reconoce la subjetividad del contexto y su carácter de construcción conjunta, el análisis empírico, tal como afirman autores que trabajan en esta línea:

(...) no puede limitarse a utilizar los planteamientos experimentales clásicos en la investigación educativa y psicoeducativa, sino que exige utilizar procedimientos y técnicas que permitan acceder con el máximo rigor y fiabilidad, al punto de vista de los participantes en la situación interactiva. (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera 1995, p. 228)

El cambio de perspectiva sobre el sujeto que propone la psicología sociocultural supone cambios en el enfoque epistemológico y metodológico. Por ello, los trabajos que estudian la interacción social en el aula inspirados en ella, a diferencia de otros estudios que se han ocupado de la interacción educativa:

(...) son trabajos (...) que responden a una concepción interpretativa del conocimiento y rechazan abiertamente los principios positivistas dominantes en la investigación educativa y en las ciencias sociales en general; que utilizan los registros narrativos, audiovisuales o magnetofónicos como instrumentos de recogida de datos y la observación participante como alternativa a los sistemas de categorías y a la observación externa, respectivamente; que basan sus interpretaciones en la adopción del punto de vista de los participantes y en la significación que tienen para éstos los comportamientos observados; que priman los análisis cualitativos sobre los cuantitativos; y que conceden una especial importancia al habla del profesor y de los alumnos, al discurso educacional, para entender la interacción que se establece entre ellos. (Coll y Solé 1990, p.329)

Este trabajo se ha llevado a cabo desde este enfoque de investigación, un enfoque nombrado de distintas maneras –cualitativo/constructivista, etnográfico, estudio de casos- y al que aquí, siguiendo a Erickson (1989), se denominará interpretativo. Esta denominación incluye todo el conjunto de enfoques de la investigación observacional participativa y tiene como ventaja las razones que este autor propone para su utilización:

Por tres razones: a) es más inclusivo que muchos de los otros (por ejemplo etnografía o estudio de casos); b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente cualitativos (connotación que sí lleva el término *cualitativo*), dado que cierto tipo de cuantificación suele emplearse en el trabajo; y c) apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques: el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador. (p.196, cursiva en el original)

La aproximación empírica de esta investigación se centra, por tanto, en la observación, registro y análisis en distintos niveles de profundidad de, por un parte, un número reducido de eventos interactivos sobre los números entre la profesora y los niños y niñas y, por otra, de todas las actividades desarrolladas en el aula en las que se insertan éstos.

3.2.1. Sujetos de la investigación

Los sujetos de la investigación han sido dieciséis niños y niñas de 3 y 4 años de edad y la maestra de un aula de Educación Infantil 3 años modelo D de inmersión lingüística de una escuela pública de Bilbao. En este modelo de educación bilingüe la lengua vehicular de enseñanza y aprendizaje es el euskara que en todos los casos menos en uno constituye la L2 de los integrantes del grupo-clase. De los quince con L1 castellano, doce por lo menos habían tenido alguna relación previa con el euskara, bien por haber estado en una guardería con lengua de relación el euskara, bien por tener algún familiar cercano -madre, padre, abuelos, hermanos, tíos o primos-, que usaba con ellos alguna vez, además del castellano, el euskara, o por las dos cosas:

Guardería en euskara	Guardería en euskara + relación en euskara con algún familiar cercano	Guardería en castellano	Guardería en castellano + relación en euskara con algún familiar cercano	No guardería	No guardería + relación en euskara con algún familiar cercano	No contesta	TOTAL
1	7*	1	1	1	3	2	16

* En este grupo está incluido la niña cuya L1 es el euskara

Tanto la maestra, como el colectivo de profesores del centro, se caracterizan por un alto grado de implicación en su proyecto educativo y en cuestiones relacionadas con la mejora de su práctica. La maestra tenía amplia experiencia en Preescolar y una alta implicación en la formación continua.

3.2.2. Procedimiento de selección, recogida y tratamiento de datos

El método de investigación ha estado formado por diversos procedimientos etnográficos el más importante la observación participante para la cual se han utilizado registros videográficos de varios momentos de las sesiones de clase en las que se ha participado. Otros de los procedimientos y técnicas utilizados han sido: cuestionarios, entrevista semi estructurada, análisis de documentos y diario de investigación.

A continuación se detalla cómo se ha desarrollado la investigación especificando en cada una de sus fases el procedimiento seguido, los instrumentos de selección y recogida de datos utilizados y la forma de tratamiento de los mismos.

Acceso al campo

El acceso al campo transcurrió a través de los siguientes pasos: en primer lugar me puse en contacto con la directora de la escuela, (que fue casualmente con la que tuve mayor relación durante la campaña de matriculación a favor de los modelos B y D de inmersión lingüística, aunque entonces ella no formaba parte del equipo directivo), para explicarle nuestras intenciones y plantearle la posibilidad de realizar las observaciones en su escuela. Tal y como habíamos pensado le pareció bien y aseguró el permiso de la escuela siempre que algún profesor o profesora estuviera dispuesto a participar en la experiencia. Ofrecimos contrapartidas: disponibilidad para colaborar en lo que les pareciese interesante, charlas a los padres, encuentros con los profesores, etc. Durante esta misma entrevista me habló de una profesora del centro con amplia experiencia docente, (gran parte de la cual había tenido lugar en Preescolar) y que durante ese curso impartía sus clases precisamente en Educación Infantil 3 años en el modelo D. Pensaba que podía estar dispuesta a colaborar en el proyecto porque la consideraba experta y competente y, por tanto, con la suficiente seguridad en sí misma desde el punto de vista profesional como para aceptar que se realizasen grabaciones de sus clases. Se daba la circunstancia, además, de que estaba cursando estudios de Pedagogía en la UNED y de que ya había colaborado en otra ocasión en otra experiencia de este tipo (según nos explicó ella misma posteriormente fueron grabaciones de unos alumnos de la facultad para realizar un trabajo de curso). La sugerencia de la directora nos pareció adecuada por el interés de hacer el estudio en el primer año del modelo D dado que en ese año previsiblemente dado el contexto sociolingüístico de la escuela la mayoría de los niños y niñas tendrían como L1 el castellano y como mucho algún contacto previo con el euskara. Tendría ocasión, por tanto, de observar mejor los procesos de negociación del significado que se dan en la interacción. Y nos pareció adecuada también porque la experiencia de la profesora como docente en cuya aula ya se habían realizado grabaciones permitía pensar que mi presencia en el aula no iba a alterar de manera sustancial su manera de proceder. Ese mismo día la directora hizo las presentaciones y fijamos una cita para otro día al objeto de tener una entrevista más larga donde se le explicaría en qué iba a consistir la investigación para que ella pudiera decidir si le interesaba participar o no.

En la siguiente entrevista le dimos a conocer el proyecto de investigación y se le comunicó que se necesitaba el permiso de los padres así como que estábamos dispuestos a informarles a través de una charla con cada uno de ellos o como ella estimara oportuno. Igualmente se le informó del tipo de información que debía proporcionarnos ella si se decidía a participar. Se le indicó igualmente que estábamos a su disposición para resolver todas las dudas que tuviera una vez leída la información que le facilitamos por escrito así como para cualquier tipo de colaboración que nos solicitase.

En esta conversación, la maestra expresó sus recelos porque en la ocasión en que ella permitió la grabación de su clase los datos videográficos fueron empleados sin su permiso. Se le aseguró que sólo se utilizarían para el trabajo de tesis y no se exhibirían bajo ninguna circunstancia sin su permiso. Finalmente la maestra aceptó participar. Decidió informar ella personalmente a los padres y solicitar su permiso.

Entrada y permanencia en el campo: procedimiento e instrumentos de selección y recogida de datos

Entrada en el campo

Al principio fuimos todos familiarizándonos con la situación: los primeros días la maestra presentó la investigadora a los niños y niñas y ésta permaneció en el aula sin realizar grabaciones, observando y colaborando con la maestra en la gestión de los cambios de actividad (en la entrada a clase, la salida al recreo, el final de la clase..).

Al finalizar las sesiones de clase realicé varias **entrevistas** a la maestra sobre aspectos de la organización de la clase y la metodología de trabajo así como sobre características del alumnado relevantes para la investigación. Informé en ellas sobre la programación: objetivos, metodología y contenidos de enseñanza-aprendizaje en las distintas áreas (euskara, experiencia social y afectiva, matemática, música y educación psicomotriz); sobre la manera de organizar la clase y en qué momento de esa organización se trabajaban cada uno de los contenidos, los materiales a utilizar, etc. En las entrevistas con la maestra también indagué sobre el conocimiento de euskara que llevaban los niños a la escuela; sobre el conocimiento de euskara de los padres y sobre su profesión. La información obtenida en las entrevistas se completó con la **documentación** sobre la programación y organización de la clase proporcionada por la maestra.

Previo acuerdo con la profesora, se pasó un **cuestionario** a los padres sobre estos datos (conocimiento de euskara, profesión, contacto de los niños con el euskara) y también sobre la familiaridad de los niños con algunos de los contenidos de matemáticas de la programación, en concreto con los materiales destinados a enseñarlos, como por ejemplo rompecabezas o juegos de construcción. Respecto a esto último, como posteriormente se eligió el estudio de la interacción sobre contenidos que no tenían que ver con el uso de esos materiales, esta información fue desechada.

Después de los primeros días de permanencia en el aula sin realizar grabaciones, se hicieron las primeras **grabaciones de prueba** para ver la manera de integrar esta actividad sin estorbar el funcionamiento de la clase. Dado el interés inicial en analizar la interacción que tenía lugar en el aula, en un primer momento pensamos en realizar un seguimiento de todas las emisiones de sólo tres niños de la clase llevando un registro de audio de las mismas para garantizar el acceso a todas las emisiones que se realizaban durante los intercambios comunicativos. Para ello se ensayó con unos micrófonos que los niños debían llevar sujetos a la bata. Pero eso les distraía e interrumpía el seguimiento de la clase. Se optó por no seguir con la idea porque además se comprobó que en general las grabaciones reproducían con bastante fidelidad el sonido.

Permanencia en el campo

Después de probar con las primeras grabaciones una vez familiarizados todos con la situación, procedí al **registro videográfico** durante un curso escolar completo con una frecuencia semanal, la actividad desarrollada en clase.

La estructuración de la programación y de la organización de la clase facilitó en gran medida la tarea de **focalizar la observación**, pasando de una observación inespecífica al principio en la que grababa todo a otra más específica en la que me centré especialmente en momentos determinados. Decidí centrarme en las actividades desarrolladas en clase para trabajar los contenidos del área de matemáticas de la programación. La razón fue mi interés por estudiar el caso de un contenido concreto “muy escolar” y observar su tratamiento desde los inicios de la escolaridad.

Dirigí, por tanto, mi atención especialmente a los momentos del día destinados a enseñar y aprender contenidos matemáticos: rincón de fichas, intensivos (es como se denominaba en la organización de la clase los momentos dedicados a enseñar y aprender los contenidos de la programación de euskara y matemáticas) y las actividades que se hacían en círculo antes de los intensivos (los momentos de entrada y de reparto de agua y galletas), para ver si en otros espacios menos instruccionales se integraba de alguna manera lo que se iba aprendiendo y cómo se hacía. Las actividades realizadas en los otros rincones, -la alfombra y la cocina-, se grabaron de forma más fragmentada, (dado que no era posible grabar todo a la vez), con el fin de tener recogidas también otras observaciones del clima de la clase y del estilo de enseñanza. Con este último objetivo tomé grabaciones también de muchos de los intensivos que se dedicaban a la enseñanza y aprendizaje del euskara.

Durante las grabaciones se respetaron en todo momento las **condiciones** habituales y el contexto “natural” en el que los participantes desarrollaban las tareas. Mi **rol** consistía en: 1) grabar u observar mientras realizaban actividades de enseñanza y aprendizaje; 2) atender y responder a los comentarios que me dirigía la profesora durante los cambios de una actividad a otra ; 3) mantener conversaciones informales con la profesora a iniciativa suya en los momentos en que ella aprovechaba para expresar sus ideas o inquietudes sobre la marcha de la clase, sobre los niños o cualquier otra cuestión relacionada con la enseñanza y, por último, 4) relacionarme con los niños en los cambios de una actividad a otra siempre que se acercaban a mí y colaborar con la maestra para facilitar el tránsito de un espacio a otro de la organización de la clase.

Mantuve otra **entrevista** con la profesora en la que recogí una información más exhaustiva acerca de los objetivos, la metodología prevista, las actividades y los contenidos a trabajar en el área de matemáticas de la programación.

En la investigación he utilizado un **diario de investigación**. Durante la permanencia en el campo incluí en él el registro de las entrevistas con la profesora, de las conversaciones informales con ella, el resultado de los cuestionarios a los padres y los registros documentales sobre la programación. Tomé nota también de lo que en aquel momento me llamó más la atención. Fue en la siguiente fase de la investigación no obstante donde esta actividad de registro tomó un carácter más propiamente de diario.

Abandono del campo: procedimientos para el tratamiento de los datos

Una vez abandonado el campo, realicé el **visionado de todas las grabaciones** haciendo en primer lugar una **selección** de todos los momentos de clase en los que se hacían cosas relacionadas con los contenidos matemáticos de la programación. Hecha esta selección, construí un **mapa de actividades** en el cual se recogían todas las actividades que llevaba a cabo el grupo-clase en relación a estos contenidos anotando la fecha, el tiempo de duración, la distribución espacial de los participantes, los materiales utilizados para la realización de la tarea, una descripción de la actividad, los contenidos trabajados, el tipo de interacción predominante (la maestra con

cada niño o la maestra con todo el grupo), si las tareas se realizaban de uno en uno o en grupo, el número de niños que participaba, observaciones, y un título que permitiese identificar rápidamente la actividad en cuestión.

La elección de los eventos interactivos sobre los números para su análisis se hizo después del visionado de todas las grabaciones y de realizar este mapa de actividades. Esta elección estuvo motivada por la cantidad y la calidad de los registros videográficos. Los números era el contenido que se prestaba más para facilitar el análisis puesto que se impartía en unos momentos de la clase, -los intensivos - en los que estaban perfectamente grabados lo que hacían y decían tanto la maestra como los alumnos y porque además también estaban recogidos de igual manera varios momentos del reparto de agua y galletas que la maestra aprovechaba para trabajar los números. Otros contenidos se trabajaban también en otros momentos, -en el rincón de fichas y en el de la alfombra donde utilizaban puzzles y juegos de construcción-, donde a veces era difícil entender las palabras de todos los participantes o no quedaban recogidas todas sus acciones. Además el tiempo de grabación que suponían era un tiempo razonable para analizar.

Una vez tomada esta decisión procedí a seleccionar y ordenar todos los eventos interactivos sobre los números recogidos en las grabaciones. Resultaron trece eventos interactivos de los cuales cinco tuvieron lugar durante el espacio previo al intensivo de matemáticas dedicado al reparto de agua y galletas y ocho durante el intensivo de matemáticas.

Posteriormente hice la **transcripción** de los eventos interactivos en la que traté de reflejar lo mejor posible el contexto compartido, tanto el lingüístico como el extralingüístico y puse asimismo especial atención en recoger las características de los componentes no verbales: paralingüísticos como volumen, tono y ritmo de las emisiones verbales, especialmente los rasgos prosódicos; kinésicos, esto es, los diferentes recursos gestuales que les acompañaban y el uso del espacio (lenguaje proxémico).

Después de realizar las transcripciones y comenzar a analizar la interacción, el interés que emergió del propio proceso de investigación sobre el contexto me llevó a realizar un **nuevo visionado de todo el material grabado** sobre los momentos de entrada a la clase, reparto de agua y galletas, intensivos de matemáticas y rincones de fichas para tomar **nuevas notas de campo** a integrar en el **diario de investigación** sobre todo lo que intuitivamente viera que pudiera servir para dar cuenta de la especificidad del escenario donde tenía lugar la interacción, dirigiendo para ello mi atención especialmente a lo que lo aproximaba a los contextos familiares y a lo que lo distanciaba de los mismos.

Finalizada esta tarea, trabajé este material **en el diario de investigación** anotando reflexiones, contrastes con lecturas diversas y ordenando las anotaciones sobre similitudes y diferencias con los contextos familiares y escolares. A partir de aquí procedí a un **nuevo visionado de las grabaciones de los eventos interactivos sobre los números**. Hice entonces el **registro de nuevas observaciones** sobre dónde, cuándo y cómo aparecían estas características anotadas, -similitudes y diferencias-, durante los eventos interactivos. Acorde con lo observado en el conjunto de las grabaciones, puse especial atención en la actividad espontánea y uso del humor de los niños y niñas, en la respuesta de la maestra a los mismos y en la prosodia y gestos de la profesora, especialmente en el uso que hacía de elementos lúdicos y afectivos así como su alejamiento de los mismos.

Del conjunto de estos registros clasifiqué los que en ese momento me parecieron más relevantes desde el punto de vista de la investigación así como las formas de interacción encontradas. Observé y clasifiqué también otras cuestiones que entonces consideré que pudieran ser clarificadora en los subsiguientes análisis algunas de las cuales he utilizado posteriormente y otras no. Este material junto con las transcripciones fue introducido en una **base de datos Access** creada para este propósito. La inclusión en la base de datos ha hecho posible disponer de un material impreso en el que aparecen en relación las transcripciones junto con varias de las observaciones previamente clasificadas y ha hecho posible además que su consulta manual fuera rápida y eficaz. Posteriormente, durante el proceso de análisis, partiendo de este material, he añadido algunas observaciones, he descartado otras y/o reproducido manualmente fragmentos de las transcripciones en relación a alguna observación más detallada respecto a las actuaciones de los participantes en la interacción.

A partir de este momento, he preferido utilizar manualmente todo este material y las propias grabaciones prescindiendo de la base de datos como tal. Si bien en un principio pensé que iba a ser una ayuda para el tratamiento de los datos incluidos en la base, una vez definido el problema de investigación, encontré que el tratamiento directo con los mismos no solamente era posible dado su volumen, sino que además me permitía no perder de vista en ningún momento el contexto, mantenerme, por así decirlo pegada al “suelo”, a la “tierra” de la investigación. Trabajar teniendo físicamente entre manos (material impreso y manuscrito) y a la vista (grabaciones) todo el corpus (y no fragmentado en archivos virtuales) ha sido el procedimiento que he encontrado para poder contextualizar en todo momento las actuaciones de los participantes en la interacción. De esta manera al trabajar sobre fragmentos del material he podido no separarme de su relación con el resto de actuaciones ni perder de vista la cualidad particular de cada una de ellas a pesar de agruparlas en categorías mayores (tipos de interacción, tipos de actuación). Esta forma de trabajo ha evitado, -o al menos paliado-, el riesgo de que el nivel de abstracción implicado en cualquier acto de interpretación acabe traicionando la realidad a interpretar por pérdidas de conexión con el contexto de los datos concretos de partida, que son además el primer nivel del proceso de construcción de la interpretación y en ese sentido conllevan ya un nivel de abstracción.

En resumen: durante todo el proceso de análisis e interpretación he utilizado como referencia el visionado de las grabaciones, el material impreso con las transcripciones y todas las anotaciones incluidas en la base de datos, el material manuscrito posteriormente añadido, así como las anotaciones del diario de investigación.

El diario de investigación, por otra parte ha resultado fundamental no sólo para la elaboración de los datos como he señalado hasta el momento, sino también para lo que se suele prescribir esta herramienta (Velasco y Díaz de Rada, 2006), esto es, para incluir comentarios a las lecturas que iba haciendo en relación al trabajo, para ir anotando las preguntas e interpretaciones durante la investigación, evaluar las necesidades y los resultados del proceso y también ha resultado una ayuda adicional para resolver los bloqueos en la fase de elaboración del informe.

A partir del surgimiento del emergente que se ha convertido en problema de investigación, -la construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad en Educación Infantil-, otra herramienta complementaria no menos efectiva que los ejercicios anteriores, ha sido la **lectura de etnografías y otros trabajos para ayudar al extrañamiento**, es decir, lecturas de trabajos que facilitan el distanciamiento cultural siguiendo las recomendaciones que se hacen a este respecto desde la etnografía (Velasco y Díaz de

Rada, 2006) para alimentar la capacidad del *extrañamiento*. Han sido lecturas de etnografías que ayudan a este objetivo a través de la comparación con una cultura distinta de la nuestra (Geertz, 1994, 1996a; 1996b; Rogoff, 1993a, 1993a, 1993b, 2012; Spindler, 2007; Wolcott, 2007) o de otro tipo de investigaciones y textos que proporcionan la posibilidad de comparación con otros momentos históricos (Elías, 1993; Erasmo De Rotterdam, 1985; Foucault, 1996); lecturas sobre etnografías de la escuela y de la educación (Velasco, García y Díaz de Rada, 2007) así como algunas aportaciones de la pedagogía crítica y de la sociología de la educación por la distancia crítica que conllevan sus análisis respecto a los sistemas educativos de educación formal (Apple, 1986, 1987, 1989; Ayuste, 1994; Escofet, 1996; Fernandez Enguita, 1990, 1992, 1995, 1998; Goikoetxea y García, 1996; Larena, 1983; Torres, 1998; Varela y Uría, 1991; Willis, 1988).

3.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS: NIVELES Y UNIDADES DE ANÁLISIS

Se han realizado dos niveles de análisis cada uno de ellos con sus respectivas unidades de análisis:

- **Un nivel social institucional de análisis** centrado de manera global u holística en el contexto situacional de actividad. La unidad de análisis es la propia actividad sociocultural de instrucción que define el escenario observado en cuanto contexto social institucional. Recordemos que, siguiendo a Wertsch, “Una actividad puede concebirse como un contexto situacional institucionalmente definido” (1988, p. 220) y “Una actividad o contexto situacional de la actividad está basada en una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes de dicho contexto situacional” (1988, p. 220). Teniendo en cuenta la naturaleza histórica y socialmente cambiante de los sistemas de actividad tal como propugna la perspectiva sociocultural (Del Río y Alvarez, 1994a), con este nivel de análisis se trata de responder a la primera de las preguntas de la investigación, esto es, su objetivo es captar cuál es la naturaleza específica del contexto situacional de actividad observado –la actividad de instrucción- en este escenario de Educación Infantil, cuáles son sus características más allá de lo que lo define como una actividad de instrucción y cuáles son sus supuestos implícitos esenciales. Se trata en definitiva de ver en qué se parece y en qué se diferencia nuestro contexto de otros contextos situacionales institucionales de educación formal, en qué se diferencia y en qué se parece a los contextos de desarrollo y educación familiares y cómo se entreteje en este escenario la actividad de instrucción con otros tipos de actividad.

Este análisis se encuadra en lo que Rogoff (1997) denomina el análisis del plano comunitario/institucional de la actividad sociocultural, un análisis que por otra parte, no deja de tener presentes los niveles de análisis que se corresponden con los procesos interpsicológicos e intrapsicológicos dado que se trata de:

[...] procesos inseparables y que se dan en diferentes planos de la actividad sociocultural: comunitario/institucional, interpersonal y personal. Concibo estos planos no como separados o jerarquizados, sino simplemente como la consecuencia de la aplicación de focos distintos sobre la misma actividad. Comprender cada uno de ellos exige implicar a los otros. Distinguir unos de otros nos permite especificar el foco que hemos utilizado para explicar uno u otro proceso en el seno de la actividad, manteniendo los otros planos como fondo pero no separados. (p. 113).

Este nivel de análisis ha supuesto la elaboración de una descripción etnográfica del contexto situacional de la actividad institucionalmente definido. Tal como afirman Velasco y Díaz de Rada (2006), la *descripción* es el proceso de elaboración de los datos considerado más primario según consenso general, y quizás también el más diferenciado. Por eso, dicen, muchas veces se ha recomendado disociar la presentación descriptiva de los datos de las explicaciones o interpretaciones propuestas por el investigador. Pero, concluyen, en toda descripción hay ya una interpretación necesaria. En este sentido, la descripción etnográfica realizada en este nivel de análisis presenta los tres rasgos característicos que según Geertz presenta la descripción etnográfica: “es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en trata de rescatar “lo dicho” en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (Geertz, 1996, p. 36). Así, cuando el relato de unos hechos ordinarios y concretos *condensa*, como se ha hecho aquí, una visión relacional de valores y significados culturales, compuesta por el investigador, estamos ante lo que Geertz denominaba una descripción densa (Velasco y Diaz de Rada, 2006).

Desde cierto punto de vista, el del libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos, de para emplear el concepto de Gilbert Ryle, “descripción densa” (Geertz, 1996, p. 21).

Con este nivel de análisis, por tanto, se ha intentado conseguir lo que pretende la etnografía:

[...] reflejar la trama de la cultura, es decir , las prácticas y los discursos de los agentes tal y como se imbrican en una *forma* de vida. Para construir esa trama es esencial que el etnógrafo sepa realizar una *descripción guiada interpretativamente*. [...] en ella los enunciados poseen simultáneamente un nivel descriptivo y un nivel argumental, y de ese modo presentan la cultura en dos planos complementarios: por una parte, vemos cómo la cultura toma cuerpo en el *detalle* de las acciones cotidianas; por otra, asistimos a la composición de la cultura como un sistema de *relaciones significativas* entre acontecimientos e instituciones. El rótulo “descripción densa” acuñado por Clifford Geertz en 1973, designa este tipo de descripción” (Velasco y Diaz de Rada, 2006, p. 219)

En esta descripción se han incluido comparaciones con otras culturas, con otros contextos de desarrollo y con otro tiempo histórico no sólo como forma de validación de la interpretación realizada sino también porque como dice Rogoff: “En ocasiones, las comparaciones entre culturas son útiles para dirigir la atención de los miembros de una comunidad hacia algunas asunciones y prácticas que suelen pasar desapercibidas” (Rogoff, 1997, p.115).

- **Un nivel interpsicológico e intrapsicológico de análisis** centrado en la organización de la actividad conjunta esto es, en la articulación de las actuaciones o comportamientos de la profesora y de los alumnos y alumnas en torno a la tarea o contenido de aprendizaje (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992) así como en la transformación específica de la actividad infantil que supone dicha articulación. Se corresponde con los planos interpersonal y personal de análisis de la actividad sociocultural propuesto por Rogoff (1997).

Para realizar este análisis se han adaptado algunas de las propuestas del sistema de análisis ideado por los creadores de la línea de investigación sobre mecanismos de influencia educativa cuya finalidad es ayudar a la comprensión de cómo unos alumnos y alumnas llegan a aprender unos contenidos concretos gracias a la ayuda de un docente, debido a la influencia

educativa que ejerce sobre ellos. (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera 1992, 1995; Onrubia 1992; Colomina 1996).

Las unidades de análisis de este nivel son:

Los eventos interactivos

Son todos los acontecimientos de la organización de la clase observados en los que se establece una interacción entre la maestra y los niños y niñas a través de la cual se enseñan y aprenden los números.

Segmentos de interactividad (SI)

Los autores más arriba mencionados proponen en su sistema tres niveles de análisis con sus respectivas unidades de análisis que varían en profundidad y responden a propósitos distintos. En este trabajo se ha adoptado una de las unidades de análisis que ellos proponen para el nivel más macro que plantean: los *segmentos de interactividad* (SI) o segmentos de actividad conjunta. Recordemos que tal como veíamos en el capítulo anterior, el concepto de interactividad

es más amplio que el concepto de interacción, puesto que incluye no sólo los intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos -o entre el adulto y el niño, o aun entre los diferentes participantes en una actividad conjunta-, sino también otras actuaciones que son en apariencia de naturaleza esencialmente individual (...) pero cuya significación educativa es inseparable del marco más amplio de la actividad conjunta” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995, p. 204-205).

Con los SI se trata de distinguir, a efectos de descripción y análisis de la actividad conjunta de los participantes, unidades de nivel inferior a los eventos interactivos de forma que tomados en su conjunto, configuran el evento como tal. Puede decirse que cada vez que se produce un cambio en la manera como está organizada la actividad conjunta de los participantes, se inicia un nuevo SI.

Los SI son formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por determinados patrones de actuaciones articuladas de profesor y alumnos y por una cohesión temática interna. Definen qué pueden hacer/decir los participantes en un momento dado de la actividad conjunta, y cumplen igualmente, en nuestra caracterización, funciones instruccionales específicas” (Onrubia, 1993, p. 90).

Los SI, por tanto, se caracterizan por responder a una determinada estructura de participación que regula, en una situación de actividad conjunta, como dice Cazden: “los derechos y obligaciones de los participantes con respecto a quién puede decir qué cosa, cuándo y a quién” (1991, p. 60), pero en nuestro caso, también lo mismo respecto al hacer.

En cuanto al procedimiento seguido para la identificación de los SI, se han seguido las pautas recomendadas en el sistema de análisis del que se ha partido. Hay que decir que es similar en todos los casos. Tras visionar varias veces los registros de los eventos interactivos se lleva a cabo una primera segmentación intuitiva. Seguidamente, se revisan todos y cada uno de los SI identificados en esta primera aproximación con la ayuda de los criterios antes descritos (unidad temática o de contenido y presencia de un patrón de comportamientos o actuaciones dominantes) y se introducen, si la revisión así lo aconseja, las correcciones oportunas. En caso de dudas sobre cuándo termina un SI y comienza otro, se definen criterios operacionales complementarios y, si pese a todo persisten las dudas, se utiliza un procedimiento de toma de

decisiones por consenso entre jueces. También se ha utilizado el mismo procedimiento para establecer, en los casos de duda, el significado implícito de los componentes paralingüístico del lenguaje utilizado por la profesara en sus actuaciones.

Como puede apreciarse los SI son una unidad de análisis inferida o construida, contrariamente a lo que sucede con la otra unidad de análisis adoptada para este estudio, -los eventos interactivos-, que están hasta cierto punto determinadas por el diseño mismo de las situaciones de observación. El análisis detallado de los tipos y características de los SI que se suceden en el transcurso de los eventos interactivos es susceptible de proporcionarnos una visión bastante ajustada de la estructura de la actividad conjunta desarrollada por los participantes y de su evolución. En este sentido, tal como afirman los autores del sistema, los SI definen, por así decirlo, el *contexto de actividad* en el cual -y, al menos en parte, gracias al cual- los participantes pueden actualizar, negociar, modificar y eventualmente compartir sistemas de significados sobre el contenido o tarea que les ocupa.

Pautas de actuación

Esta unidad de análisis supone un grado de análisis más fino y de mayor profundización que el requerido para establecer los segmentos de interactividad. Con las pautas de actuación se trata de distinguir, a efectos de descripción y análisis tanto del proceso de construcción del contexto en la interacción como de la relación entre el contexto y el desarrollo, unidades de nivel inferior que ayuden a la comprensión de dichos procesos en el marco de la actividad conjunta.

Por último, como triangulación de los dos niveles de análisis, siguiendo la terminología empleada por Rodríguez, Gil y García (1996, p.70) he utilizado 1) *triangulación del investigador*: la interpretación realizada -todas las categorías interpretativas desarrolladas-, ha sido evaluada por: mi director de tesis; por agentes externos ligados al campo del desarrollo y de la educación y por agentes externos no vinculados al campo pero que ocupan una posición relevante -por su conocimiento- en el campo del desarrollo personal y grupal y 2) *triangulación de datos o triangulación de métodos* ya que he utilizado diversos instrumentos de recogida de datos, esto es: cuestionarios a los padres; entrevistas a la maestra; análisis de documentos; registro de la investigadora en el cuaderno de investigación; observación participante en el escenario a estudiar; registro videográfico; comparación con otros contexto culturales y comparación con otros momentos históricos.

CAPÍTULO 4

Resultados I. La naturaleza específica del contexto institucional de la actividad: el escenario

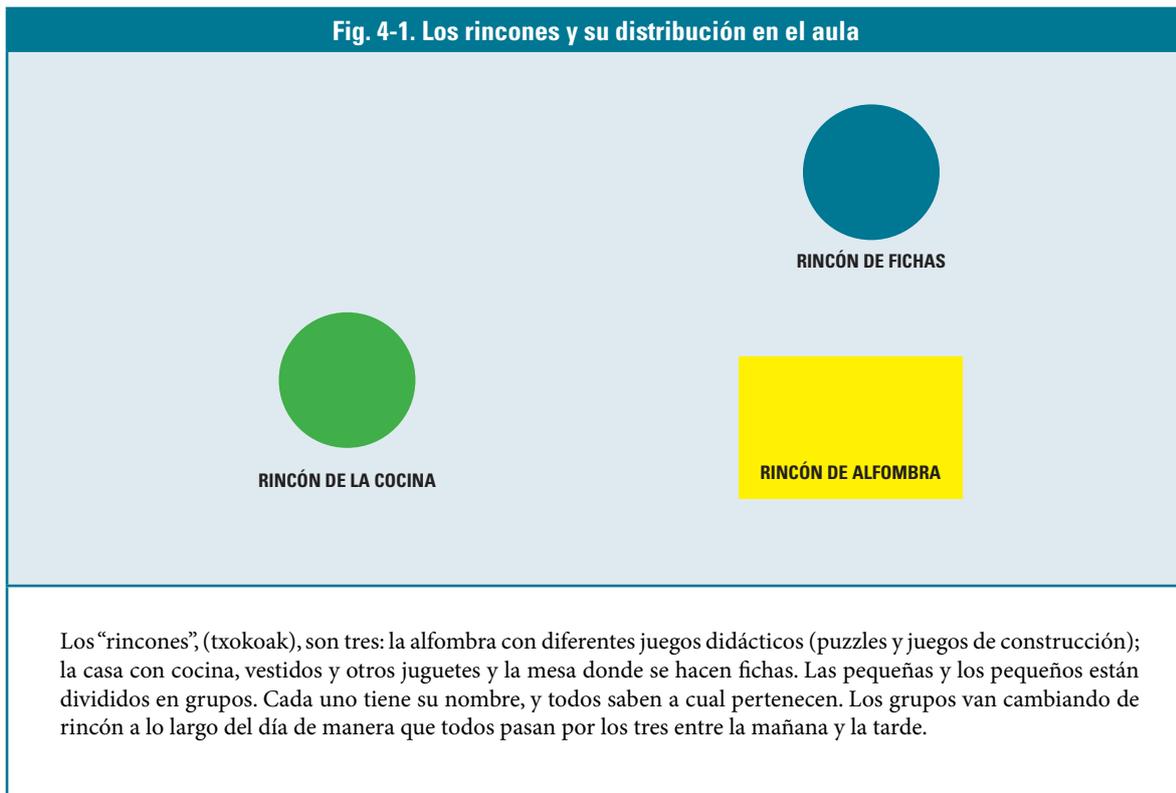
- 4.1. Una actividad aparentemente infantil: clima y juego**
 - 4.2. Menos infantil de lo que parece, más escolar de lo que se ve**
 - 4.2.1. Currículo y organización
 - 4.2.2. Lo infantil ignorado
 - 4.2.3. La actividad de control permanente de la espontaneidad
 - 4.2.4. La actividad mental desvinculada de sentido humano
 - 4.3. En resumen**
- 

Irati de tres años está jugando con sus cosas mientras su madre y yo hablamos. Este año ha comenzado a asistir al primer curso de Preescolar en un centro de educación bilingüe. En algún momento de la charla alguna de nosotras utiliza la palabra *elkarrizketa* (conversación). Entonces la niña deja lo que está haciendo para decirnos con cara de extrañeza: *bai eskolan guk ere elkarrizketak ditugu baina oso arraroak dira ezin duzu esan nahi duzuna* (sí, nosotros también tenemos conversaciones en la escuela, pero son muy raras, no puedes decir lo que quieres).

Los niños y niñas desde su entrada en la escuela empiezan a participar en una actividad extraña y familiar al mismo tiempo: se trata de una actividad que unas veces es igual y otras se parece en algo a los tipos de actividad conocidos por ellos en otros contextos, -el juego y las conversaciones por ejemplo-, y en ese sentido es familiar. Pero se hace casi siempre de una forma diferente a la conocida hasta entonces, por lo que también resulta extraña. En los siguientes apartados, veremos cómo se entretienen en este escenario de Educación Infantil 3 años las actividades más conocidas por los niños porque forman parte de su experiencia en el contexto familiar, -y a las que solemos englobar bajo el término de “infantiles”-, con ese otro tipo de actividad caracterizado por el motivo de enseñar y aprender y por una forma propia de actuar, es decir, con el sistema de actividad de instrucción.

Por otro lado, dada la “naturaleza histórica y socialmente cambiante de los sistemas de actividad” (Del Río y Alvarez 1994a, p. 239), nos centraremos en la descripción de la actividad de este escenario con la intención de mostrar su naturaleza específica más allá del motivo de enseñar y aprender que define a la actividad de instrucción en cualquier escenario. Esto es: se trata de buscar su peculiaridad tanto en relación a los contextos familiares y no formales de los que parece más cercana que la actividad de otros niveles de la escolaridad, como en relación al sistema de actividad de instrucción de los escenarios de la educación formal obligatoria. En este análisis, se va a intentar captar especialmente, por lo menos, algunos de “los supuestos implícitos del contexto situacional de la actividad” de los que habla Wertsch, (1988, p. 223), más relevantes para comprender el nuestro y de mostrar, asimismo, la transformación igualmente específica de la actividad infantil que supone la implicación de los niños en este sistema de actividad de instrucción concreto, “preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas” (Rogoff, 1997, p.113).

Fig. 4-1. Los rincones y su distribución en el aula



4.1. UNA ACTIVIDAD APARENTEMENTE INFANTIL: CLIMAY JUEGO

Lo primero que se percibe en la clase es que los peques están totalmente sumergidos en las actividades propuestas por la maestra. Producen la impresión de estar pasándose realmente bien: muestran grandes deseos de participar y lo hacen con entusiasmo. La maestra demuestra, sin lugar a dudas, una gran habilidad para captar su atención cuando están todos en el corro realizando alguna actividad. Y cuando están en los “rincones” también se les ve completamente enfrascados en lo que están haciendo (fig. 4-1). En esos momentos ella les ayuda a iniciar la tarea (fichas o algún puzzle) y a partir de ahí ellos demandan su ayuda con confianza cuando la necesitan.

Por otra parte, la necesidad de la maestra de hacerse entender en euskara, y de dar sentido a su discurso por encima del significado concreto de las palabras, hace que éste se caracterice por el uso abundante de elementos prosódicos y extralingüísticos, como el estilo usado por los adultos con niños más pequeños. Así, la entonación que usa es muy exagerada y cantarina, un poco teatral incluso, pues recuerda también a la que usan actores y actrices para captar la atención cuando cuentan cuentos a un público infantil, o cómo se le cuenta algo a un público adulto cuando se usan los modos clásicos de la tradición oral. Los gestos, por tanto, son muy marcados al igual que el apoyo en elementos concretos del contexto. Este énfasis sirve igualmente para captar la atención y para dar un aire de juego a todas las actividades que propone la enseñante motivando de esta manera a los niños a participar.

Cuadro 4-1. Actividades de juego

14 cuentos especificados* para el área de euskara y cuentos sin especificar para la concepción del tiempo para el área de matemáticas.
5 canciones** especificadas en el área de euskara; 5 en experiencia social y afectiva y canciones sin especificar en música.
3 poesías en euskara.
9 juegos especificados en euskara; 3 en experiencia social y afectiva y otros sin especificar.
3 adivinanzas especificadas en euskara y adivinanzas sin especificar en experiencia social y afectiva

* Los que en la programación aparecen especificados cuáles son.

** Las canciones, adivinanzas y poesías son tratadas como juegos

Cuadro 4-2. Actividades de carácter lúdico*

Guiñol.
Llevar animales a clase y cuidarlos (tortugas, peces...).
3 excursiones para ver animales.
Salidas a campos cercanas para ver animales.
Hacer murales del mar y los animales.
Hacer un árbol y colgar animales.
Imitar animales.
Exposición de fotos de cada niño.
Cortar papel.
Pintar con pincel.
Pintar con los dedos.
Hacer bolas de plastilina.
Cortar papel y hacer puzzles.
Todas las actividades físicas en psicomotricidad.

*Estas actividades no tienen la denominación de juego en la programación.

De la misma manera, es evidente el trato cariñoso que mantiene con todos: les toca, besa y abraza con frecuencia. Valora todo lo que hacen: subraya siempre lo que hacen bien de formas diversas, y nunca da importancia a las ejecuciones o respuestas incorrectas cuando están desempeñando una tarea para aprender.

Se puede decir, entonces, que el clima es de confianza, cariñoso y divertido-lúdico. Por eso resulta familiar: el juego y los gestos afectuosos son conocidos para ellos, no son extraños¹. Por eso también, cualquier observador adulto de nuestra cultura identificaría sin dificultad el

1. Hay casos en los que tristemente el cariño y el juego no son “familiares” para los niños dado el trato que reciben en su entorno familiar y, en consecuencia, este trato de la escuela es el que les resultaría extraño. Ningún niño de la clase analizada se encontraba en esta situación.

nivel de escolaridad de este escenario, pues en ningún otro tendrían tanta presencia el juego y la expresión de los afectos (cuadros 4-1 y 4-2).

De forma que, si alguien entrara cuando no hay nadie en el aula donde se han hecho las observaciones para este estudio, enseguida se daría cuenta de que se encuentra en una clase de Parvulario: las mesas y las sillas son pequeñas y no llenan toda la clase, se ven juguetes en más de una zona, hay una alfombra, muchos dibujitos por las paredes, los servicios están dentro del aula... Y si se quedara en este espacio hasta que llegaran todos sus pobladores, aunque no tuviera forma de saber o de ver la edad del alumnado y por tanto su grado escolar, lo adivinaría rápidamente. Porque en lugar de “dar clase” vería a la maestra contando un cuento o proponiendo un juego en el que cada participante tiene que salir a hacer algo con la guía de la maestra y en el que todos le aplauden encantados, (de aplaudir), al finalizar. Una maestra que sonríe mucho y les besa y abraza con frecuencia. En otros momentos, vería a algunas de las niñas y niños jugando en lugares diferentes de la clase mientras el resto hace algo con lápices o pinturas en un papel ayudados por la profesora.

En fin, el mero trato afectuoso de ésta con alumnos y alumnas expresado con tanto contacto físico junto con el tono y énfasis de las expresiones verbales y la alegría de este pequeño alumnado que parece todo el rato tan contento y con tantas ganas de participar, (¡de levantarse de la silla!), informarían a nuestro espía del carácter *infantil* de esta clase, de que no se encuentra en una clase *de verdad*.

Precisamente, dos cosas llamaron poderosamente mi atención durante la permanencia en el campo, sobre todo al principio. La primera la capacidad de “encantamiento” de la maestra, es decir, de conseguir captar la atención y de mantener a todos los niños y niñas embarcados en las más diversas acciones *como si* fueran juegos, a pesar de que la mayoría de las veces, como veremos más adelante, no está nada claro que lo sean. Se trata casi siempre de ejercicios en los que la repetición y la corrección de la ejecución de las acciones es lo importante y en el caso de los contenidos matemáticos son casi siempre de carácter formal, o sea, vacíos de significado: acciones con puntos y fichas por ejemplo. Y todo esto en una forma de participación con esas restricciones que, como decía Irati al principio del capítulo, no permiten “decir lo que quieres”. La docente mostraba, en efecto, una gran habilidad para mantener al grupo implicado en esos supuestos juegos, sin perder de vista, sin embargo, los objetivos de la programación.

Lo segundo que captó mi atención fue la capacidad de los niños de entusiasmarse y de convertir en juego casi cualquier cosa, así como las ganas de participar incluso en el uso de la lengua de la escuela. Aunque en ningún momento se exigía expresarse en euskara, ellos hacían todo lo posible para hacerlo al dirigirse a la maestra también en situaciones no estructuradas.

Para obtener una idea más vívida del ambiente que se respiraba, en el cuadro 4-3 puede leerse la descripción metafórica que me sugirió la presencia en el campo², especialmente los momentos en que la maestra se proponía realizar alguna actividad para enseñar algún contenido de la programación.

2. La transcripción y la situación son reales. Es importante no olvidar este ambiente aunque sea valiéndonos de una imagen ampliada con elementos metafóricos porque los ejemplos que mostraremos más adelante así como el análisis detallado de las interacciones que realizaremos en otro capítulo conllevará inevitablemente la lectura de transcripciones de fragmentos de conversación, actividad que como sabe todo el que esté familiarizado con los análisis conversacionales suele resultar pesada en ocasiones y puede llegar a producir la sensación de que la interacción misma carece de viveza, lo cual sería un error.

Cuadro 4-3. Descripción metafórica del clima de la clase

Imaginemos que entramos en la escuela...y nos encontramos en una clase donde los niños y niñas tienen tres y cuatro años. No son muchos. Dieciseis. El ambiente es agradable. Hay luz. Hay espacio. Hay juguetes. Sillitas, mesitas, lápices y papeles. El clima es muy cálido. Es cariñoso. Los niños y la maestra se sientan en círculo. La maestra saca algún artilugio. Van a hacer algo con números -¿jugar? ¿trabajar? No está claro-. Ella es una encantadora de serpientes. No lleva flauta. Si lleva. Una flauta invisible que resuena en su voz cantarina de contadora cantadora. Su música es una promesa. Atrapa la atención de los dieciseis que la miran y esperan segundos larguísimos de estarse quietos, sentados y callados. Esperan sorpresas. Esperan impacientes. Esperan alegres. Sus cuerpecitos se mueven inquietos en el asiento. Alguno se levanta. Un gesto basta, se sienta. Otro dice algo que nadie escucha y calla. Esperan que empiece, esperan que su halo mágico toque su nombre para entrar en acción y poder moverse y poder decir algo, y poder tocar los cacharros y poder hacer esas cosas que algo tienen que ver con lo que ella habla. Empieza. Sale uno, sale una, los demás esperan.

M.: *Bota dadoa* (Tira el dado)

Joel: tira el dado

M.: *Oso ondo, ea zenbat dira?* (muy bien, a ver ¿cuántos son? -se refiere a los puntos del dado)

Joel: *Hiru* (Tres).

M.: *Zenbat dira?* (-al grupo- ¿cuántos son?)

Grupo.: *Hiru* (tres)

M.: *Hiru, oso ondo! , orduan zein hartuko duzu?* (Tres ¡muy bien! ¿cuál tienes que coger entonces? -se refiere a unas fichas con puntos que hay al lado)

Joel: coge una

M.: *Zenbat dauzka?* (¿cuántos tiene? -se refiere a los puntos que tienen las fichas)

Joel: *Bi* (Dos)

M.: *eta dadoak?* (¿y el dado?)

Joel: *Hiru* (Tres)

M.: *Orduan zein hartu behar duzu?* (¿entonces cuál tienes que coger?)

Joel: el niño coge otra ficha con tres puntos

M.: *Oso ondo! Eta non ipiniko duzu? Hor? Txalo bat Joelentzat!* (¡muy bien! ¿dónde los vas a poner? ¿Ahí? -en el banco hay fichas con uno, dos y tres puntos, Joel la pone encima de la que tiene tres puntos- ¡un aplauso para Joel!!)

Grupo *eta ni eta ni eta ni* (y yo, y yo, y yo, yo...mientras aplauden todos)

Salen otros niños. Hacen lo mismo. Cuando hace falta siempre les ayuda. Es muy hábil. Casi les adivina. Adivina sus tropiezos, sus indecisiones, sus tentaciones. Saca los pasos y pasitos necesarios de su cabeza, ¡halejop! Y los despliega en el aire, su mente ahí fuera, y los pequeñines que son muy inteligentes se aprovechan y suben por esos andamios despacito para no caerse. Son tan listos que se los apropian y cuando se sientan ya casi tiene un cachito de magia dentro.

Pena tenerse que estar tanto rato quieto, pena tener que esperar, pena no poder decir eso que quiero... (Zarandona, 2007, p. 2)

4.2. MENOS INFANTIL DE LO QUE PARECE, MÁS ESCOLAR DE LO QUE SE VE

4.2.1. Currículo y organización

Pero si nos hubieran transportado hasta ese espacio sin saber previamente a dónde íbamos a ser conducidos y sin poder ver nada hasta estar dentro del aula, antes de hacer ninguna distinción entre niveles de escolaridad, lo que sentiríamos de inmediato es que nos encontramos en una escuela, esto es, que el escenario donde hemos aparecido es escolar. Y, efectivamente, lo es: como cualquier otro escenario de Primaria se organiza en función de unos objetivos y tiene una programación, unos contenidos, unas tareas y una estructuración del espacio y del tiempo pensadas para enseñar y aprender (cuadro 4-4).

Cuadro 4-4. Estructura de la programación
LA PROGRAMACIÓN ESTÁ ORGANIZADA POR “ÁREAS”
Las áreas no son otra cosa que una versión de lo que más tarde serán las asignaturas. Estas son: euskara, experiencia social y afectiva, matemáticas, música, plástica, y educación del movimiento corporal o psicomotricidad. Aunque no es tratada como área, también se especifican actividades para “trabajo sobre papel”.
LAS ÁREAS SE ORGANIZAN EN TORNO A DOS GRANDES TEMAS: “EL CUERPO” Y “LOS ANIMALES”.
Plástica sólo se programa para lo que en la programación se incluye en el tema de “Los animales” aunque nada de lo que se propone tiene que ver con este tema. Música por otra parte, sólo aparece en el apartado de “El cuerpo”. Matemáticas aparece en lo que se programa para estos dos temas pero tampoco tiene nada que ver con ellos.
COMO EN LAS FUTURAS ASIGNATURAS
Las áreas tienen objetivos muy concretos especificándose los contenidos al igual que las tareas para trabajarlos, relacionadas también con los temas de “el cuerpo” y “los animales”.

Todo ello, naturalmente, desconocido por los niños, a los que nunca se les hace explícito nada de esto, pero que sin embargo dirige y organiza todo lo que hacen a lo largo del día. En consecuencia, nos haríamos una idea equivocada si en base a la descripción del clima de la clase y de todas las actividades de carácter lúdico que realizan, pensáramos que en este escenario de Educación Infantil los contenidos de enseñanza y aprendizaje no son relevantes porque se trata meramente de jugar y de crear un ambiente cariñoso para las niñas y niños y que esto, -la falta de importancia de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de carácter escolar-, es precisamente lo que constituye la especificidad de este escenario frente a los escenarios de Primaria. De hecho cuando los niños se “equivocan” y hacen esta interpretación comportándose como fuera de la escuela, -de forma espontánea y jugando-, la maestra hace explícitos los límites de la acción encaminados precisamente a poder realizar tareas cuyo objetivo es enseñar y aprender los contenidos programados. Y nos equivocaríamos sobre todo porque, como veremos enseguida, son los contenidos de carácter más marcadamente escolar los que determinan gran parte de lo que se hace durante del día.

Podría aducirse, no obstante, que a pesar de que si tengan relevancia, no la tengan tanta como en otros niveles de enseñanza. Esto fue lo que me pareció en una primera aproximación al

análisis de los datos, impresionada como he dicho por el clima creado por la maestra y la propensión al juego de los niños. Incluso cuando más se asemejaba lo que hacían a “dar clase” parecía tratarse de un “jugar a dar clase”. La hipótesis de que la diferencia con Primaria radicaría fundamentalmente en el menor papel asignado a los contenidos era, además, compartida por Mercer, (1997) cuyas investigaciones sobre la interacción entre el profesor y los alumnos en el contexto escolar son referencia de esta tesis. Cuando este autor, menciona la importancia de tener en cuenta el nivel de escolaridad donde se hacen observaciones para analizar la interacción profesor-alumno en la escuela, -dada “la necesidad de evaluar cualquier estrategia de guía según las circunstancias particulares en que es utilizada” (1997, p.40)-, afirma lo siguiente:

Los maestros de parvulario normalmente no trabajan bajo las órdenes de un currículum establecido, e incluso aquellos que tienen un currículum establecido, nunca asumen tanta responsabilidad como los profesores de primaria y secundaria. (1997, p. 40).

Pero lo cierto es que en la educación bilingüe, el profesorado de Parvulario asume una responsabilidad mayor que sus pares en la educación monolingüe. Y esto porque en los modelos de inmersión lingüística el objetivo prioritario es aprender bien la lengua de la escuela para poder cursar el currículum, (todo o en parte), en esa lengua. En el escenario que estamos estudiando, al tratarse de un modelo D³, los niños y niñas excepto en las asignaturas de Castellano y Literatura, en los siguientes cursos van a tener que usar el euskara para aprender todo el currículum, incluido el aprendizaje de la lecto-escritura, siendo el profesorado el que tiene la responsabilidad de que su alumnado pueda hacerlo sin problemas ocasionados por una competencia escasa en la segunda lengua.

Así que, como es propio de los modelos de inmersión lingüística, en este escenario, los recién llegados se encuentran en un espacio donde el euskara es la lengua de comunicación que se usa todo el tiempo, esto es, quedan “inmersos” en ella mientras están allí, aunque tienen libertad para expresarse en su lengua familiar. La ejecución en la segunda lengua va apareciendo en la medida que el niño o la niña adquiere competencias suficientes en esa lengua y desee utilizarlas. La maestra se expresa todo el tiempo en euskara y las y los chiquitines lo hacen en la lengua que desean. Todas las situaciones, desde las más estructuradas hasta las menos estructuradas son aprovechadas por la maestra para la enseñanza y el aprendizaje de la segunda lengua.

Una enseñanza y aprendizaje que, en este caso, se lleva a cabo de una manera planificada y muy estructurada. Los contenidos que los niños aprenden no son solamente los que surgen en la comunicación entre la maestra y su pequeño alumnado, es decir, los que se utilizan de manera espontánea para negociar los significados en situaciones comunicativas. Por el contrario, muchos de ellos son elementos de la lengua seleccionados conscientemente por su relevancia desde el punto de vista de los estudios lingüísticos y hay una programación establecida desde el comienzo del curso seguida fielmente a lo largo del mismo. En ella, se contemplan objetivos estructurados en funciones, morfosintaxis, vocabulario y frases usuales y se especifica la estrategia metodológica a seguir, (cuadros 4-5 y 4-6). Las partes de la lengua que se eligen de las que se pueden clasificar en estos apartados son las que constituyen los contenidos para este

3. El Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) que regula el uso del euskara y el castellano en la enseñanza no universitaria, establece los siguientes modelos educativos: Modelo A que tiene el castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua Vasca y Literatura; Modelo B en el que para una parte de las asignaturas se usa el castellano (en principio para materias tales como la lectura, escritura y matemáticas) y otra en euskara (sobre todo experiencias, plástica y dinámica) y Modelo D en el que se usa el euskara como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura.

área y para los que se proponen diferentes actividades, entre las que se encuentran los juegos que hemos presentado en el cuadro 4-1.

Cuadro 4-5. Programación del área de euskara para el tema “El cuerpo”
<p>Objetivos: darse cuenta de la manera de acercarse a las funciones de la lengua que se explican a continuación.</p>
<p>Funciones: 1) Para saber/conocer preguntar acerca de datos personales :¿quién eres tu?, ¿cómo te llamas? Saber responder a estas preguntas. Saber preguntar acerca de estos datos personales; 2) Percatarse de las demás personas, unido a la dinámica de grupo: ¿quién falta?, ¿quién no ha venido?, ¿dónde está...? Saber responder a estas preguntas); 3) Reclamar atención :¡tu! ¡por favor!, ¡silencio!, ¡escuchad!, ¡que os calléis! ; 4) Saber saludar y despedirse: hola, buenos días, buenas tardes, hasta luego, hasta la vista, que te vaya bien.</p>
<p>Vocabulario sobre el cuerpo: cabeza, pies, pierna, vagina, pene, pelo, boca, brazo/s, chico/a, trasero, ojo/s, nariz, rostro, oreja/s.</p>
<p>Vocabulario sobre otros contenidos: redondo, puerta, oír, rojo, silla, saborear, mantel, papel, oler, ficha, ver, tocar, pequeño, grande, bailar, andar.</p>
<p>Frases diarias: cierra la puerta, dame una, siéntate, no llores, no hagas eso, vamos al recreo, vamos a casa (al patio), quiero agua, no ensucies eso, quiero hacer pis, ponte el mantel, me he hecho daño, quítate la bata, recoge los juguetes, muchas gracias.</p>
<p>Metodología: para presentar y trabajar las funciones, empezar siempre primero a través de los guiñoles, para luego guardarlos y partir de los juegos que se han hecho en el guiñol. Cuentos: El calcetín y el zapato (para memorizar), Mikel y el perro (para memorizar), La patata fea (para comprender), La vaca y la mariquita, ¿Dónde está mariquita?, Ander y Miren. Poemas. Yo, yo, yo soy Ander., Y esto es la nariz, La nariz jachís! jachís!, La nariz jachís! jachís! Juegos. ¿Quién falta?, ¿Qué le falta a la muñeca?, El juego del tren. Canciones: Aitatxun al coche, Peque, peque, pequeño.</p>

Cuadro 4-6. Programación del área de euskara para el tema “Los animales”
TEMA: LOS ANIMALES.
<p>Objetivos. darse cuenta de las formas de acercamiento a las funciones que se explican a continuación.</p>
<p>Funciones 1) Manifestar el tener o no tener que hacer: ¿hay que hacer eso?, no, eso no se tiene que hacer; si, eso se tiene que hacer. 2) Manifestar el miedo o la queja (tengo miedo; esta persona me produce miedo; estoy asustado). 3) Manifestar olvido; manifestar el haber olvidado: no recuerdo, se me ha olvidado, no sé continuar, no sé más). 4) Realizar proposiciones: ¿por qué no jugamos al kukuka. Profesora ¿vamos a la tienda?; ¿vamos a jugar?. 5) Empezar a hablar sobre algunos temas, temas cercanos a los niños: aprovechando el fin de semana, contar cómo lo han pasado; sobre los animales que los niños tienen en casa. 6) Obtener información sobre las actividades diarias de los niños: contar qué han hecho. 7) Obtener información sobre algo que se ha contado: aprovechando los cuentos, tras ser contados, expresar opiniones y resúmenes sobre éstos.</p>

Cuadro 4-6. Programación del área de euskara para el tema “Los animales”

<p>Morfosintaxis: qué / estoy, estás, está / haciendo. // con quién venir / vengo, vienes viene. // ¿para quién es? // dónde, con quién andar: en casa, contigo –ando, andas, anda. // de dónde venir : del monte, de casa- vengo, vienen, vienes. // ¿en qué? Andando, en autobús. // ¿Cómo vienes? Arrastras, saltando...</p>
<p>Vocabulario: Objetos y plantas: árbol, casa, bosque., agujero, monte. Atributos: cola, pico, cuerno, pluma, morro, piel. Animales: pájaro, cerdo, vaca, mariposa, caballo, gallina, gallo, pato, perro, ratón, lobo, gato, burro, polluelo, rana, pez. .</p>
<p>Formas adverbiales: despacio, lentamente, ligero, rápido, corriendo. Adverbios: saltando, volando, arrastras. Verbos: saltar, morder, nadar.</p>
<p>Frases diarias: Aitor ha tirado; Aitor ha quitado; Aitor ha roto; tengo hambre; tengo sed; tengo calor; estoy sudando; me ha pegado una patada; me ha tirado del pelo; me ha faltado; se me ha / se le ha caído, roto, olvidado, perdido; ¿puedo ir a beber agua?, ¿puedo ir a jugar?, por favor átame la bata, Iker me ha pegado, ¿dónde está....?, ¿de quién es....?.</p>
<p>Conceptos: antes, ahora, después, hoy, mañana.</p>
<p>Metodología: Conversaciones; Adivinanzas: citar el sonido de cada animal; describir todos los animales; imitar a los animales. Juegos. Poemas. Canciones. Cuentos: para aprender, para comprender, Pinocho, Alguno sobre una gallina. Acciones: traer animales a clase y cuidarlos, (tortugas...); realizar un mural: el mar y los animales, el pez, la ballena; hacer un árbol colocándole animales, el pájaro, la abeja, el tulipán, el caracol.</p>

Resumiendo: la profesora no sólo tiene un currículum muy establecido en el área de “euskara”, sino que también tiene parte de la responsabilidad de que su alumnado pueda cursar Primaria en la lengua de la escuela con normalidad, algo decisivo para el futuro escolar de su alumnado.

Ahora bien, la importancia del currículum en este escenario no se reduce sólo al área de euskara, -aunque si es donde más presión ejerce-, sino que también alcanza a las otras áreas, especialmente a la de matemáticas y preparación a la escritura, por ser éstos los otros lenguajes más valorados de los aprendizajes escolares⁴. Para los contenidos englobados en el área de matemáticas, por ejemplo, a excepción de cuentos para trabajar los conceptos temporales, no se contemplan juegos como en las otras áreas. Se reserva, como en euskara, un espacio expreso para trabajarlos todos los días y se dan los primeros pasos en la formalización, como veremos con más detalle en un próximo apartado. Por otra parte, en la programación del curso se especifica un apartado de “trabajos sobre papel” para desarrollar destrezas manuales como preparación a la escritura, (cuadro 4-7), y la programación para plástica está dirigida igualmente en su mayor parte a lo mismo, (cuadro 4-8).

Cuadro 4-7. Trabajo sobre papel

<p>Lectura de la imagen, observación y lenguaje. Diálogo entre maestra y alumnos sobre los dibujos del cuento.</p>
<p>Precisión y fuerza, y dominio muscular. Ejemplo: pintar un círculo siguiendo la dirección de arriba abajo y sin levantar el lápiz del papel.</p>
<p>Direccionalidad, precisión y dominio muscular.</p>

4. Entre los objetivos marcados por la ley de educación de la CAV figura, entre otros, iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas y en la lecto-escritura

Cuadro 4-7. Trabajo sobre papel

Ejemplo: trazar una línea sin levantar el lápiz del papel y siguiendo el recorrido que hará el conejito para encontrar la zanahoria.

- Presión, precisión y habilidad manual.
- Perforar el papel repasando el cuadrado que hay dibujado.
- Comprensión, atención y dominio manual.
- Habilidad manual y presión
- Imaginación y creatividad.
- Trabajos sobre el papel (sobre un cuento).
- Lectura de la imagen. Observación y lenguaje.
- Una vez explicado el cuento, observar todo lo que aparece.

Cuadro 4-8. Programación de Plástica

Objetivos. 1) Comenzar a realizar dibujos con los dedos; 2) Intentar cortar con los dedos; 3) Comenzar a utilizar las tijeras; 4) Adquirir destreza pegando cosas; 5) Seguir correctamente los sentidos de arriba abajo, y de izquierda a derecha.

Tareas

- Hacer un mural o un collage doblando papel charol.
- Pintar con pinceles.
- Pintar con las manos: pintura con los dedos: dibujo libre, rellenar cosas.
- Cortar una figura con los dedos.
- Pegar una figura cortada con tijeras y rellenarla con un dibujo.
- Pegar gomets en una línea pero sin tocarlo.
- Encima de una línea, poner gomets pero pegado.
- Pegar tapando la línea: cuadrado, círculo, cuadrado....
- Hacer una serie encima de una línea: círculo verde, amarillo, verde....
- Rellenar una figura con gomets o ponerla alrededor.
- Rellenar las líneas de un papel de arriba abajo, y pegarlo en otro papel.
- Hacer otra serie un una línea pero de arriba abajo.
- Hacer un mural con "pasta de sopa".
- Utilizar recortes para hacer cosas libres.
- Hacer un mosaico con palillos.
- Hacer una cenefa con palillos pintados.
- Cortar una línea con tijeras.
- La línea. Cortar unos papeles con tijeras:
- Cortar un cuadrado con tijeras.

Sucesivas aproximaciones analíticas me mostraron más claramente cómo, en contra de las apariencias, nuestro escenario no respondía exactamente a la imagen de Educación Infantil expresada por Mercer. Al estudiar en profundidad el tipo de tareas así como las formas de

interactividad⁵ desarrolladas en clase, puede apreciar el carácter marcadamente instruccional de muchas de ellas a lo largo del día, (cuadro 4-9).

Cuadro 4-9. Organización de la actividad conjunta	
ENTRADA, PONERSE LAS BATAS	
Descripción:	por la mañana nada más entrar se ponen las batas y seguidamente se sientan en círculo. Entonces tiene lugar la siguiente rutina: miran entre todos si falta alguien, lo que da lugar a una serie de preguntas y respuestas: “nor falta da gaur?” (¿quién falta hoy?* y similares), y cada día le toca a un niño o una niña diferente decir qué día es y qué tiempo hace, ayudado por la maestra y por un mural-calendario que hay en la clase a tal efecto.
Función instruccional y estructura de la interactividad:	en esta rutina la maestra aprovecha para ejercitar algunas de las funciones del lenguaje que aparecen en la programación de euskara (saber preguntar sobre datos personales, -¿Quién eres?, ¿cómo te llamas?- y darse cuenta de los demás -¿Quién falta? ¿Quién no ha venido? ¿Dónde está...?*) La actividad se organiza en una interacción con cada uno de los miembros del grupo y con todo el grupo en base a preguntas y respuestas a través de las cuales crea una apariencia de conversación natural y espontánea que permite que los niños participen con las posibilidades que tienen en euskara.
Duración establecida en el horario:	quince minutos.
INTENSIVO DE EUSKARA	
Descripción:	inmediatamente después, comienza el primer “intensivo”. Hay intensivos de matemáticas y de euskara, dos por la mañana y otros dos por la tarde. Empiezan con el de euskara. Son el momento del día, junto con el rincón de fichas, que más se acerca a lo que se podría considerar “dar clase”.
Función instruccional:	aunque muchas las tareas se plantean como juegos y a menudo haya canciones y cuentos, todas las actividades y los intercambios comunicativos están dirigidos a presentar los contenidos nuevos de la programación de euskara, a ejercitar lo recién aprendido y a repasar.
Estructura de la interactividad:	sentados todos en círculo se intercalan las interacciones entre la maestra y el grupo y la maestra y un niño o niña en particular en torno a la tarea propuesta durante todo el tiempo que dura el intensivo. La interacción se estructura básicamente en preguntas y respuestas o en directrices y ejecuciones, seguidas en los dos casos de la correspondiente retroalimentación.
Duración establecida en el horario:	quince minutos .
RINCONES	
Descripción:	una vez terminado el tiempo del intensivo las pequeñas y los pequeños divididos en grupos se dirigen a los “rincones” (txokoak). Ver Fig. 1
Función instruccional de la actividad conjunta del rincón de fichas:	desarrollar habilidades relacionadas con la preparación a la escritura y en menor medida de preparación a las matemáticas (figuras geométricas y conceptos espaciales). Utilizan uno de tantos cuadernos de fichas de preparación a la escritura principalmente, esto es, dirigidos, según aparece en la programación, a “desarrollar la presión, la fuerza, la direccionalidad, la precisión, el dominio muscular y la habilidad manual” así como “la comprensión, la atención, la imaginación y la creatividad”

5. Recuérdese que el concepto de interactividad que se ha tomado aquí de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera “es más amplio que el concepto de interacción, puesto que incluye no sólo los intercambios comunicativos entre el profesor y los alumnos -o entre el adulto y el niño, o aun entre los diferentes participantes en una actividad conjunta-, sino también otras actuaciones que son en apariencia de naturaleza esencialmente individual [...] pero cuya significación educativa es inseparable del marco más amplio de la actividad conjunta” (1995, p. 204-205).

Cuadro 4-9. Organización de la actividad conjunta

Estructura de la interactividad del rincón de fichas: la maestra está la mayor parte del tiempo en el rincón de hacer fichas. Los niños se sientan juntos en una mesita y trabajan solos. La maestra se sienta con ellos al principio para repartir la ficha o las fichas (nunca más de dos) y presentar lo que hay que hacer. Va supervisando de vez en cuando la realización de cada niño ayudándole directamente, animándole, repitiendo lo que hay que hacer, atendiendo a lo que le dicen. De vez en cuando se levanta para atender alguna demanda de los niños que están en los otros rincones. Los niños el resto del tiempo trabajan solos sin interactuar entre ellos. Cuando terminan, la maestra recoge las fichas y las guarda en la carpetas de cada uno.

Función instruccional de la actividad conjunta del rincón de la alfombra: mediante el juego con puzzles y otros juegos de construcción contribuir a la consecución de objetivos del área de matemáticas que aparecen como “emparejar” y “conocer las partes de una cosa y juntarlas” en la programación.

Estructura de la interactividad del rincón de la alfombra: los niños hacen solos los puzzles y las construcciones que ellos mismos eligen en la alfombra, no interactúan entre ellos. La maestra desde la mesa de fichas está al tanto de los que ocurre en los otros rincones y de vez en cuando se levanta si considera que se necesita su intervención. En este rincón interviene a veces cuando percibe alguna dificultad en los niños: para mostrarle a alguno cómo usar el material o dirigirle a que intente hacer el puzzle y no otra cosa con las piezas del mismo. También acude si algún niño le pide ayuda con el material.

Función instruccional de la actividad conjunta del rincón de la cocina y los vestidos: este rincón está dedicado al juego simbólico y no tiene ninguna función instruccional específica. Lo único de este rincón relacionado con la programación son los vestidos que usan también en los intensivos de euskara cuando están con el tema “El cuerpo”.

Estructura de la interactividad del rincón de la cocina y los vestidos: aquí los niños juegan juntos. La maestra interviene sólo a petición de los niños cuando hay disputas.

Duración en el horario establecido para los rincones: treinta y cinco minutos.

RECREO

Descripción: finalizado el tiempo de los rincones, recogen el material utilizado, van al lavabo si lo necesitan y salen al patio. La maestra también sale al patio y junto con otros compañeros está atenta al desarrollo del juego de los niños para cuidar que no se hagan daño y estar disponible para cualquier necesidad que surja a los pequeños.

Duración establecida en el horario: media hora.

REPARTO DE AGUA Y GALLETAS

Descripción: la actividad consiste en dar a cada niño y vaso de agua y una o dos galletas.

Función instruccional: enseñar y aprender algunas de las funciones comunicativas de la programación, (expresar necesidades), así como vocabulario y también conceptos del área de matemáticas relacionados con la cantidad y el espacio: *asko-gutxi* (mucho-poco); *bat, bi*, (uno, dos), y *barruan-kanpoan* (dentro-fuera)*.

Estructura de la interactividad: el reparto lo hacen sentados en círculo. La maestra reparte el agua y las galletas. A veces, es un niño el que reparte las galletas con la supervisión de la maestra. La interacción se estructura también en base a preguntas y respuestas que dirige a cada uno de los niños y también al grupo en general sobre cuánta agua y cuántas galletas quieren y/o en torno a directrices -que consisten en decirles que cojan tantas galletas, que cojan el vaso, que lo dejen, etc- y ejecuciones. En este momento como en el de entrada, la maestra en sus intervenciones se esfuerza especialmente en que la conversación parezca lo más natural posible, aunque insiste en la repetición por parte de los niños de las formas lingüísticas que quiere enseñar. Esto es así hasta diciembre.. Después la caja de galletas se deja en la mesa de la profesora y los niños las van cogiendo y el agua se lo reparte ella a cada uno sin aprovechar para hacer preguntas sobre la cantidad u otro aspecto del reparto de agua.

Cuadro 4-9. Organización de la actividad conjunta	
Duración establecida en el horario: veinte minutos.	
INTENSIVO DE MATEMÁTICAS	
Después de los rincones comienza el intensivo de matemáticas. Su descripción coincide con la del intensivo de euskara. La diferencia radica en el contenido, que ahora son los del área de matemáticas, y en un uso mucho menor de juegos, cuentos y canciones.	
Duración establecida en el horario: diez minutos.	
RINCONES	
Al finalizar el intensivo de matemáticas, vuelven a ir a los rincones durante otros treinta y cinco minutos. Finalmente, se quitan las batas, recogen los juguetes y se van.	
POR LA TARDE	
Están una hora menos pero la forma de organización básica es la misma: un tiempo más breve para ponerse las batas; intensivo de euskara; rincones; unos minutos para recoger todo antes de ir al recreo; recreo e intensivo de matemáticas. No se reparte agua y galletas.	
No todos los días esta organización es así exactamente, pero si es la rutina sobre la que se hacen o donde se intercalan las actividades de carácter lúdico que hemos visto en el Cuadro 2, que son actividades relacionadas con los objetivos de las otras áreas de la programación que no se trabajaban normalmente en los intensivos. En los intensivos se realizan la mayoría de las actividades de juego del Cuadro 4- 1.	

* Expresiones literales de la documentación sobre la programación

Seguramente, hay más razones que el hecho de tratarse de un modelo de inmersión lingüística para explicar que, a pesar de no formar parte de la escolaridad obligatoria, el escenario de educación que estamos analizando tenga todas estas características escolares. Como por ejemplo, razones en la línea de algo muy revelador desde el punto de vista de la comprensión de la naturaleza específica de los escenarios de Educación Infantil. Se trata de los resultados de una entrevista realizada por Bassedas (1996) a un grupo de maestras de “escuela Bressol”⁶ y de parvulario en el momento de la incorporación en la escuela Primaria de las aulas para los niños de 3 años. En dicha entrevista, aparecieron las diferencias que existen entre estos dos grupos profesionales en las concepciones y opiniones acerca de la educación de los niños y niñas de tres años así como sobre las capacidades de éstos:

Parten de distintas realidades, pues las educadoras de la “escuela bressol” han trabajado desde siempre con niños y niñas de tres años, lo que les da una seguridad que las maestras de parvulario no tienen de momento. Estas los consideran en muchos aspectos demasiado pequeños e incapaces de adaptarse al ritmo de la escuela, mientras que las educadoras de la guardería añoran las posibilidades educativas de los que para ellas eran los mayores de la escuela.

Se observan diferencias respecto a los objetivos escolares, pues mientras que las educadoras de la “escuela bressol” valoran más un tipo de aprendizaje adaptado al momento actual, las maestras de parvulario están más preocupadas por preparar a los niños para su futuro escolar inmediato que por lo que realmente pueden hacer para posibilitar el desarrollo de sus capacidades actuales. Los contenidos escolares son muy distintos pues mientras que el

6. Centro de educación infantil anterior a la nueva ordenación de sistema educativo en el que esta educación queda incluida en los centros de Primaria.

juego domina la mayor parte del tiempo en los más pequeños, muy pronto, en el parvulario, los contenidos escolares más formales ocupan la mayor parte del horario escolar. (Bassedas 1996, p. 85-90)

En el escenario que nos ocupa, la maestra tiene mucha experiencia trabajando con niños de esta edad. Es en este sentido una profesional que se siente segura en el desempeño de su función docente. No tiene dudas sobre la capacidad de adaptación de los niños y niñas al “ritmo escolar”: no les considera demasiado pequeños para esto, si acaso, en esta escuela se olvida más bien el esfuerzo de regulación y autocontrol permanente que supone este ritmo. Se da enseguida por supuesto. Una suposición, que, al igual que en los casos estudiados por Bassedas, más que con las características de los niños⁷, es probable que se relacione sobre todo con las concepciones del adulto acerca de la infancia y de la educación, tal como observa Rogoff (1993a) que sucede al estudiar los procesos de participación guiada en otros contextos, en concreto los procesos de ajuste de la ayuda del adulto:

Los modelos iniciales que posee el adulto acerca de cómo es posible enfrentarse con un problema determinado, y de cómo un niño en particular podría abordar ese problema, probablemente estén basados en ideas preconcebidas sobre la tarea y el niño (Rogoff, 1993a, p.138).

Y aunque se juega, también en nuestro escenario “lo escolar” ocupa un lugar importante, mayor habitualmente del que se contempla en el horario, (cuadro 4-10).

Cuadro 4-10. Distribución del tiempo	
MAÑANA	
9.00-9.15	Entrada, ponerse las batas
9.15-9.30	Intensivo de euskara
9.30-10.05	Rincones
10.05-10.20	Recoger los juguetes e ir al water.
10.20-10.50	Recreo
10.50-11.10	Reparto de agua y galletas
11.10-11.20	Intensivo de matemáticas
11.20-11.50	Rincones
11.50-12.00	Quitarse las batas y recoger los juguetes
TARDE	
15:-15.10	Entrada, ponerse las batas
15.10-15.25	Intensivo de euskara
15.25-16.00	Rincones
16.00-16.10	Recoger los juguetes e ir al water.

7. Ambas cuestiones, “el olvido del esfuerzo de regulación y autocontrol que supone el ritmo escolar” así como “su relación con las concepciones del adulto acerca de la infancia y de la educación” serán mostradas en detalle en los siguientes capítulos al analizar los eventos interactivos sobre los números.

Cuadro 4-10. Distribución del tiempo

Cuadro 4-10. Distribución del tiempo	
MAÑANA	
16.10-16.40	Recreo
16.40-16.50	Intensivo de matemáticas
16.50-17.00	Quitarse las batas y recoger los juguetes

Como puede apreciarse en los cuadros 4-9 y 4-10, las áreas en las que los objetivos y las tareas están más alejadas de los contenidos escolares más formales y más ligadas a su vez al juego y a la experiencia del niño, -música, plástica, psicomotricidad y experiencia social y afectiva-, no tienen un espacio explícito en el horario y la organización de actividades. Las tareas en relación a estas áreas se hacen fuera de esta organización y con una frecuencia distinta. Se distribuyen a lo largo de la semana, cogiendo parte de la mañana o parte de la tarde o el día entero para ellas, pero no se practican diariamente y mañana y tarde como sucede con euskara y matemáticas. Recordemos, por otra parte, que música y plástica ni siquiera se programan para los dos temas en torno a los que se organiza la programación, -el cuerpo y los animales- como el resto de las áreas.

Los intensivos de euskara y matemáticas, -de quince y diez minutos respectivamente-, en cambio, no sólo tienen un espacio explícito en la organización de la actividad, sino que se alargaban la mayoría de las veces llegando a durar entre diez y veinte minutos más de lo establecido en el horario. Esto es, duraban en realidad entre veinte minutos y media hora cada uno de ellos en detrimento de los rincones, algo bastante significativo si tenemos en cuenta que es para lo único que no se cumplía estrictamente la organización horaria.

La valoración de los contenidos escolares no difiere, por tanto, de la escolaridad obligatoria: lengua y matemáticas son las áreas más valoradas y a las que mayor dedicación se les otorga. Otra muestra de lo mismo es que:

- el rincón de fichas está destinado a la preparación a la escritura,
- en el rincón de la alfombra los puzzles y los juegos de construcción son contemplados como tareas relacionadas con los objetivos de la programación de matemáticas en las que también interviene la maestra.
- y que los espacios de entrada en clase y de reparto de agua y galletas se aprovechan también para enseñar y aprender contenidos del área de euskara y de matemáticas.

En definitiva: si bien sobre el papel se dedica a lo más escolar por tema y formato, -los intensivos-, cincuenta minutos al día, (veinte y cinco por la mañana y otro tanto por la tarde en total), en la práctica se dedica alrededor de media hora a una hora más, (entre diez y veinte minutos más por cada intensivo de los cuatro que se realizan al día). Es decir: esos cincuenta minutos se convertían habitualmente en hora y media o dos. Si a esto añadimos los treinta y cinco minutos del rincón de fichas, la otra casi media hora de los rituales de entrada, (quince por la mañana y diez por la tarde), y los veinte minutos del reparto de agua y galletas, incluso sin contar el tiempo del rincón de la alfombra, resulta que muchos días se dedica a los contenidos escolares más formales, no cincuenta minutos, sino entre tres horas y tres horas y media. Una ocupación y un tiempo que, al no corresponderse con lo que se explicita en los términos y en

las intenciones, puede pensarse que se fundamenta también en supuestos implícitos, es decir, que tienen que ver, como en lo referente a la adaptación al “ritmo escolar”, con unas ideas sobre las tareas y la infancia que se dan por supuestas en este contexto institucional.

Pues bien, lo que interesa subrayar para la comprensión de la especificidad de la actividad que define este escenario es lo siguiente: si durante la observación en el campo su carácter marcadamente instruccional quedaba en un segundo plano pasando casi desapercibido, -a pesar del conocimiento proporcionado por la maestra desde el inicio de las características marcadamente escolares de los objetivos, la programación y la organización de la clase-, era por la propia actuación de la profesora que se comportaba *como si* no estuviera enseñando lengua ni ninguna otra cosa, esto es, *como si* la actividad que estaban realizando fuera la misma que la conocida por los niños y niñas fuera de la escuela, -el juego, las conversaciones, la expresión de los afectos-, y no la instrucción. Porque, además de los juegos explícitos y las actividades de carácter más obviamente lúdico mostradas en los cuadros 4-1 y 4-2, la maestra *todo* el tiempo usaba recursos para dar una apariencia de juego a *todas* las actividades que realizaban. Es, entonces, este *como si*, esta insistencia en ocultar la escolaridad de la actividad, esto es, en hacerla aparecer como juego y, por tanto, como no escolar, uno de los rasgos más diferenciadores de este escenario del resto de los escenarios de la educación formal de nivel superior, dado que, en realidad, como se verá en los próximos apartados, además de lo obvia y explícitamente escolar que acabamos de describir, también tiene en común con la actividad de instrucción de los otros niveles de la escolaridad otras características menos obvias y más implícitas, aunque no por ello menos importantes para su definición como contexto de educación formal.

4.2.2. Lo infantil ignorado

Por el camino a Urbia, -pista pedregosa que atraviesa un bosque hacia el monte-, un niño de dos años y medio camina muy despacio junto a sus padres con dos bastones de esquí de los que usan ahora los montañeros, en lugar de los tradicionales de madera, para ayudarse a atravesar terrenos difíciles. Los bastones doblan en altura al niño. Los sostiene con dificultad mientras se mueve muy despacito mirando con atención al suelo y a la punta del bastón que le toca apoyar. De esta manera va avanzando parándose en cada paso para apoyar con precisión la punta del bastón correspondiente en la pista. Como el terreno está formado por tierra con piedras incrustadas, cuando éstas tienen mayor volumen, no puede poner bien la punta sobre el suelo. Pero no da el siguiente paso hasta que, moviendo el bastón hacia más adelante, encuentra donde apoyarlo mejor, algo que tiene que hacer con cuidado para no perder su control, dado que los tiene agarrados desde muy abajo. Los padres van a su paso acompañándole y mirando cómo lo hace. Después de dos o tres pasos la madre le dice: *makil txikiak ditut, nahi dituzu?* (tengo bastones pequeños ¿los quieres?). Y el niño contesta: *handiak!* (¡grandes!), y sigue caminando así unos pasos más.

Más adelante el pequeño camina sin los bastones entre sus padres. Al borde del camino hay unas piedras como de 60 u 80 cm de altura que forman un montículo. La madre coge de la mano al niño y le lleva hacia las piedras para que las suba con su ayuda. Sube casi colgado de su mano y agarrado así anda con dificultad unos pasos sobre las piedras. La madre me dice entonces: *hau asko gustatzen zaio* (esto le gusta mucho). Una vez en la parte más alta, el niño se para mirando ya hacia adelante y a su madre. Entonces, con la complicidad tácita de algo hecho juntos a menudo, el pequeño se dispone a saltar y la madre tira del brazo para ayudarlo sujetándole en el aire. El niño cuando se lanza hacia adelante grita: *handia!* (¡mayor!) y cuando ya está en el suelo, la madre: *bai oso handia zara* (si eres muy mayor).

Sabemos por experiencia del empeño de los niños pequeños en participar en las actividades de los adultos y de su gusto por lo difícil, - por lo que está por encima del límite de sus capacidades-, y que este afán suyo pone en ocasiones en dificultades a los adultos porque los más chiquitines no suelen conformarse con los aspectos más sencillos de la actividad cuando sus cuidadores les intentan desviar de sus intenciones por razones prácticas, (para que no se hagan daño, no rompan algo o para andar más deprisa, como en la observación del ejemplo). Barbara Rogoff (1993a) en su estudio sobre los procesos de participación guiada, recoge esta característica de la actividad infantil y afirma al respecto que de esta manera los pequeños pueden colaborar a pesar de que el adulto no esté muy dispuesto a ceder su responsabilidad y “se facilita así la participación del niño en un nivel que, siendo seguro, sitúa al niño ante un cierto desafío -de este modo se trabaja por razones prácticas, en la zona de desarrollo próximo” (Rogoff, 1993a, p.148).

Esta tendencia de los niños a actuar por encima de los límites de sus posibilidades actuales no encuentra mucho lugar para desarrollarse en nuestro escenario. Muy al contrario, en general, es destacable el bajo nivel cognitivo de las tareas y los papeles elegidos para los niños. No entraña una dificultad especial, verbigracia, contestar repetidamente a las preguntas que la maestra hace una y otra vez para ejercitar los contenidos que aparecen en la programación en los distintos espacios que utiliza para la instrucción⁸: *nor falta da?* (¿quién falta?) *nondik etorri zara?* (¿de dónde has venido?), *zer falta zaio panpinari?* (¿qué le falta a la muñeca?), *zenbat gaileta nahi duzu?* (¿cuántas galletas quieres?) o *zenbat daude?* (¿cuántos hay? -puntos de una ficha). Preguntas que se repiten mucho y de la misma manera, a pesar que de los diez y seis niños por lo menos trece ya habían tenido un contacto previo con el euskara antes de entrar en la escuela. Tampoco las acciones físicas que suponen algunas de las tareas que realizan son en sí mismas complicadas: tirar un dado, meterse en un círculo dibujado en el suelo con el brazo levantado sujetando una ficha y diciendo el número de puntos que tiene, poner el número de dedos que indica la maestra, poner la ropa a una muñeca diciendo el nombre de la pieza que ponen, etc. No se aprecia, en estos aspectos, -los contenidos explícitos-, mucha cesión y traspaso de la responsabilidad sobre el aprendizaje. Casi parece que muchas veces podría hablarse de negación de traspaso e imposición de ayudas.

En este estilo de enseñanza nunca se pasa a nada nuevo o más complicado sin dominar lo anterior, que se usa a su vez como base para lo siguiente. La profesora organiza las tareas de forma que los niños tienen a su disposición un dispositivo de ayuda dirigido a estructurar claramente los pasos que han de darse para realizar la tarea y ayudar a pasar por cada uno de ellos, tanto si los niños muestran alguna dificultad como si no, (en caso de dificultad la maestra ponía a disposición del niño ayudas adicionales). Esta estructura de la ayuda se repite de la misma manera con todos y cada uno de los niños que sale a realizar la tarea:

M.: *Josu zenbat daude hor?* (Josu, ¿cuántas hay ahí? -se refiere a las “pelotas” (puntos) de la cara de un dado)

Josu: *bat (una)*

M.: *ipini atzamarra (pon el dedo)*

Josu: pone un dedo

Grupo: *bat (una)*

M.: *bat, non dago bat hemen hemen ala hemen (una ¿dónde hay una aquí aquí o aquí -señalando las fichas con puntos)*

Josu: elige la ficha con un punto

8. Rituales de entradas, intensivos y reparto de agua y galletas.

M.: *txalo bat Josuri!* (*¡un aplauso para Josu!*)

Grupo: aplauden

(E.9)

Como en el ejemplo, las actividades tienen una estructura muy clara y predecible, (qué hay que hacer y decir en cada momento y en qué orden), y la docente hace seguimiento de cada una de sus fases ayudándoles en todas ellas. Están pues muy pautadas. Se podría decir, que la enseñante intenta dársele todo, como suele decirse, “masticado”. En este contexto, los contenidos son simples y las repeticiones frecuentes: se les hace repetir hasta la saciedad lo que cualquier observador puede apreciar claramente que los niños dominan ya perfectamente. Entre los objetivos para matemáticas está, por ejemplo, “conocer y comprender los números uno, dos, tres y cuatro” y durante todo el curso están realizando tareas destinadas a distinguir los números uno, dos, tres y, alguna vez, cuatro. El estilo, en este sentido, es “machacón”.

Se asocia de esta forma lo infantil a bajo nivel cognitivo. Y se ignora lo más característico de la infancia humana: su gran capacidad de aprendizaje, expresión de la cual es ese gusto por lo difícil, por enfrentar desafíos que le hacen avanzar en su desarrollo. Y por enfrentarlos solos: los niños pequeños tienden a rechazar muchas veces las ayudas de los adultos, -como en el ejemplo del niño con los bastones que encabeza este apartado-, y a dirigirles en el tipo de ayuda que necesitan cuando la necesitan:

Jon, de 22 meses tenía mucho interés en las llaves y en la acción de abrir la puerta con las llaves. Cada vez que volvíamos a casa, pedía las llaves con insistencia para abrir él la puerta, algo que no podía hacer por sí solo. En una ocasión con menos prisa, su madre le dejó las llaves para que jugase a intentarlo un rato. Jon casi no llegaba a la cerradura y le costaba incluso coger bien la llave, no obstante rechazaba nuestros intentos de ayudarle. Estuvo durante un cuarto de hora intentándolo solo de diversas maneras, hasta que consiguió meter la llave en la cerradura. No conseguía de todas formas abrir y seguía rechazando el intento de su madre para ayudarle así que finalmente ésta sin hacer caso de las protestas del niño puso su mano encima de la del niño que sujetaba la llave y le ayudó a girarla y abrir.

En nuestro escenario, en cambio, *todas* las actividades se hacen con ayuda de la maestra. No hay ningún espacio de los programados para trabajar lo que hemos considerado hasta ahora lo más escolar, en el que los niños resuelvan algo solos. Ni siquiera el rincón de la alfombra para puzzles y juegos de construcción donde la maestra también interviene cuando percibe que algún niño tiene dificultades con el material incluso antes de que éste demande ninguna ayuda.

Por otro lado, tan característico de la infancia como su capacidad de aprendizaje es la tendencia inagotable a la acción. Los niños tienden a participar activamente en lo que les interesa siguiendo su propia iniciativa y a ser activos también en la interacción. En efecto, si algo se puede decir de los niños es que son muy activos: avanzan en el desarrollo de mano de su actividad y de su relación con otros miembros de su cultura en la que son igualmente activos, (Flavell, 1981; Newman, Griffin y Cole 1991; Piaget 1977; Piaget 1981; Rogoff 1993a, 1993b; Vygotski 1979). Bárbara Rogoff en el estudio mencionado observa repetidamente cómo se muestra esta tendencia a la acción en los procesos de participación guiada. Por ejemplo, si bien los cuidadores eligen las actividades y papeles de los niños dirigiendo de esta manera su desarrollo al abrir posibilidades y al poner límites, (aunque pueden no ser consciente de ello), los niños juegan también un papel muy activo en esta elección orientándose ellos mismos y dirigiendo a sus cuidadores hacia las actividades que les atraen y apartándose de las no atractivas:

Los niños se niegan a participar en algunas actividades e insisten en otras. Si son libres para ir de un lado a otro dentro de su propia comunidad, a menudo eligen estar donde está la acción. Un ejemplo claro es el de una niña de tres años en una comunidad maya de Guatemala, que estaba más interesada en la iglesia que el resto de la familia; cada tarde, se ponía su chal sobre la cabeza y asistía a los oficios en una iglesia a cuatro manzanas de su casa, después regresaba a casa unas dos horas más tarde”. (Rogoff, 1993a, p.126)

Lo que les interesa les interesa profundamente y puede captar su atención durante un tiempo prolongado, incluso con menos diversidad de estímulos que la que se puede ofrecer en una celebración religiosa oficiada en Guatemala:

En una experiencia con juegos teatrales llevada adelante por una monitora en un aula de Educación Infantil de niños de cuatro y cinco años, una niña se metió debajo de una colchoneta ella sola. De vez en cuando sacaba la cabeza y decía: “soy una tortuga”. Estuvo así en las primeras cuatro sesiones de la experiencia durante toda la hora que duraba cada sesión. (Comunicación personal).

En estos dos ejemplos, vemos en la actuación espontánea de los pequeños, no sólo la determinación en seguir su interés al actuar, sino también en hacerlo según su propio modo o manera y en permanecer en la acción siguiendo el propio tempo, esto es, en actuar según el ritmo y modo propios. Esta determinación por embarcarse así en las actividades que les interesan comienza muy temprano además. Según documenta Rogoff en el trabajo del que venimos hablando, los niños ya desde la última mitad del primer año de vida comienzan a intentar comunicar el deseo de participar en actividades específicas y en concreto, los niños de clase media, por ejemplo, a los seis meses, y de forma más constante a los nueve meses, intentan influir en los adultos para comenzar alguna actividad.

Comprobó igualmente que cuando el adulto y el niño resuelven problemas conjuntamente, durante la interacción explícita colaboran en la estructuración de los papeles infantiles y se dividen la responsabilidad de las actividades, siendo los niños en este proceso realmente activos si se tiene en cuenta su nivel de participación y el grado de apoyo que solicitan al adulto. Señala asimismo que en ocasiones, son los niños quienes estructuran la situación interactiva y que incluso durante el primer año de vida, interpretan y participan activamente en la definición de una situación y en la dirección que toma una actividad. Aunque también añade que el éxito de los niños en la determinación de sus propias actividades se basa en el apoyo que reciben y en la voluntad de las otras personas que permiten la elección hecha por el niño y que del mismo modo, lo que eligen los cuidadores requiere una cierta cooperación infantil.

Los pequeños en el contexto que estamos analizando, no reciben ese apoyo, pero si se requiere todo el tiempo su cooperación. En primer lugar, la posibilidad de elegir las actividades y de influir en su estructuración es muy pequeña, dado que si exceptuamos el recreo y el rincón de la cocina y de la alfombra, (cuyo tiempo, insistimos, a menudo era menor que el observado en el horario), los niños no tienen prácticamente opción de elegir y dirigir su actividad, eso es, no hay apenas espacios para la iniciativa infantil. Incluso fuera de los intensivos de euskara y matemáticas, cuando para las áreas de psicomotricidad, música, experiencia, (cuadros 4-11 , 4-12 y 4-13), y plástica (cuadro 4-8) se saltan la organización y estructura horaria que hemos visto, las actividades están todas planificadas previamente y son elegidas en cada momento por la maestra que es también la que las dirige.

Cuadro 4-11. Las actividades de psicomotricidad para el tema “Los animales”

Hacer cosas o movimientos distintos con manos y dedos.
Dar golpes encima de la mesa con la mano abierta y cerrada.
Una mano encima de la otra, etc.
Saludar con la mano (abrir-cerrar, mover hacia los lados).
Representar y hacer los animales del cuento con los dedos.
Tocar instrumentos con manos y dedos.
Hacer el sonido de la lluvia (mucho-poco).
Mantener el equilibrio de puntillas: Soy una jirafa, Soy un gigante, Soy una hormiga., Soy un enano.
Llevar un vaso lleno de agua sin derramarla.
Hacer una “carretilla” entre dos niños: uno el burro, el otro el carro.
Estando en diferentes sitios: mover se adelante o hacia atrás.
Hacer un desfile de caballos llevando el ritmo.
Imitar los animales: volando: los pájaros; saltando: el saltamontes, el canguro; arrastras: el caracol, como los patos; a gatas: el gato, el perro, con algo en la boca....
Imitar los animales utilizando aros: los caballos: engancharse al de enfrente dentro de un aro; las ranas: saltar en aros consecutivos; saltamontes: saltar en aros distribuidos; el león: saltar dentro de un aro y dar volteretas en colchones.
Un niño escondido hace el sonido de un animal y el resto lo adivinan.
Organizar un circo con las herramientas del aula.
Representar la vida en un gallinero.
Representar historias sobre los animales: el cazador, el explorador, el oso y la miel.

Cuadro 4-12. Las actividades de música para el tema “El cuerpo”

Se hacen unos sonidos para que los niños los aprendan.
Tras un silencio profundo, escuchar las voces de afuera.
Hacer voces diferentes con las diferentes partes del cuerpo.
Diferenciar los diferentes sonidos con los ojos tapados.
Aprender y cantar las canciones mencionadas anteriormente.

Cuadro 4-13. Actividades de experiencia para el tema de “Los animales”

Para que los niños tengan relación directa con los animales realizaremos unas salidas:
A un caserío; al monte.
Para ver estos animales: gallinas; gallos; polluelos; caballos.
Además de esto, y aprovechando las campas de nuestro alrededores, veremos los animales que viven en éstas y hablaremos sobre ellos: mariquitas, mariposas, hormigas, grillos, caracoles....
Los niños traerán algunos animales a las aulas para cuidarlos y dejarlos en clase. Tortugas, peces....
Hablaremos sobre las fotografías traídas desde casa: dónde viven, cómo, porqué....
Se realizarán imitaciones de animales.
Hacer animales: pintándolos, dibujándolos, hacer un erizo con barro.

Es cierto que la profesora despliega muchos recursos para implicar a los niños en las actividades que propone y dirige. Los juegos que realizan en los intensivos de euskara y matemáticas, así como todas las actividades de carácter lúdico que se hacen en los intensivos o en las otras áreas, son la muestra más representativa de ello (cuadros 4-1, 4-2, 4-5, 4-6, 4-8, 4-11, 4-12 y 4-13). Pero para lo que nos interesa, es preciso hacer notar que todos se hacen siempre a iniciativa y dirección de la profesora, es decir, es ella la que decide, salvo contadas excepciones, cuáles, cuándo y cómo se hacen.

En segundo lugar, aparte de tener pocas opciones para influir en el adulto en la elección de las actividades, en general la posibilidad de acción de los pequeños en la interacción es también muy reducida. No hay lugar para intervenir por propia iniciativa en los intensivos en el papel que se les adjudica en la estructura de participación de la actividad conjunta organizada para enseñar y aprender los contenidos programados. Como se ha descrito en otro apartado, (cuadro 4-9), la maestra hace las preguntas y da las directrices y los niños responden y ejecutan las acciones. La participación ha de ajustarse al tema, (el de la tarea), y al sistema de turnos, siendo ambos, tema y sistema, decidido por la enseñante. En esta situación, las intervenciones espontáneas de los niños son interpretadas casi siempre como interrupciones a las que pocas veces se presta atención dándoles entrada en el flujo de la “conversación”.

Resulta, entonces, que en este contexto hay un cambio de los papeles del adulto y del niño en la interacción. Fuera de la escuela, los adultos saben lo costoso que es no atender a las intervenciones que espontáneamente hacen los niños en la interacción y los conflictos que eso genera. En nuestra cultura, son en muchos casos éstos⁹ sobre todo los que tienen que escuchar a los pequeños y los que tienen que hacer un esfuerzo para ser escuchados por ellos y poder así negociar sus demandas. Tienen muchos recursos para captar la atención de los cuidadores y para insistir en sus deseos y necesidades desde el comienzo de su vida, algo muy adaptativo

9. Esta afirmación se refiere a adultos de clase media cercanos a la cultura escolar verbalista y se basa en las observaciones que he realizado sobre la interacción entre niños pequeños de entre 18 meses y cuatro años y sus cuidadores. Rogoff (1993a) y Wertsch (1988) presentan resultados de varias investigaciones sobre las formas de interacción entre adulto y niño de clase media que confirman este modo de actuación del adulto en la interacción.

sin duda, no sólo para satisfacer las necesidades iniciales más ligadas a la supervivencia sino porque:

Los intentos de los niños de manejar las actividades tienen una gran importancia tanto para informar a los adultos sobre el nivel apropiado de la participación infantil, como para dirigir la naturaleza de la actividad hacia los intereses de los niños y ajustarse más estrechamente a ellos. Teniendo en cuenta que las habilidades de los niños se desarrollan en un contexto de actividades continuadas, es natural que los papeles conjuntos de adulto y niño cambien a lo largo del curso de una actividad.” (Rogoff, 1993a, p.137).

En las formas de interacción observadas en este escenario, sin embargo, ocurre a la inversa: son los niños los que tienen que hacer el esfuerzo de escuchar al adulto y de atender a lo que requiere de ellos, aunque no por ello dejan de intentar influir en la interacción. Sólo que en este caso, el adulto no escucha: ignora normalmente las intervenciones que realizan por iniciativa propia los miembros del grupo, a pesar de que los niños no dejan de tratar de captar su atención y de que muchas veces sus intervenciones están directamente relacionadas con lo que se está haciendo. Porque la maestra tiene puesta su atención en el niño o niña que está realizando el ejercicio, -el que tiene el turno-, para ayudarlo a pasar por los pasos adecuados, corregir las ejecuciones o respuestas incorrectas, etc. Mientras tanto, el resto de los miembros del grupo tiene que estar sin hacer ni decir nada. Tienen que esperar. El niño o niña que tiene el turno y está realizando la tarea con ayuda de la maestra, tampoco tiene espacio para actuar por propia iniciativa ya que su participación está muy estructurada y debe limitarse a seguir las consignas de la maestra, -centrando la atención en los aspectos de la situación que ella le señala como relevantes y realizando las acciones que le propone en el orden que le indica-, y responder a sus preguntas. Parafraseando a Rogoff, ni los que esperan ni el que actúa, tienen entonces tampoco posibilidad de “informar a los adultos sobre el nivel apropiado de la participación infantil”.

Puede decirse, en consecuencia, que en este escenario lo que en otro apartado hemos englobado bajo la denominación de “infantil” se relaciona con bajo nivel cognitivo, -determinando la elección de contenidos explícitos de enseñanza y aprendizaje, las tareas y las ayudas-, y con características que, más que en los niños, aparecen en las actuaciones de la maestra:

- su manera de dar un aspecto de juego a las actividades;
- la forma de hablar como se hace a los niños pequeños simplificando el lenguaje y exagerando el tono;
- y también la búsqueda de cercanía y afecto propia de los niños en este caso aparecen sólo en las expresiones cariñosas de la maestra: es ella la que les dice palabras cariñosas, les besa y abraza. Los niños se limitan a recibir sus caricias.

En las actuaciones de los niños, sin embargo, durante gran parte del tiempo predomina el control de lo más característico de la actividad infantil: la tendencia a la acción vinculada al propio interés, ritmo y modo, y a enfrentar desafíos, esto es, a actuar incluso cuando la acción roza el límite de sus capacidades actuales.

4.2.3. La actividad de control permanente de la espontaneidad

Respuesta de un adolescente indio a la pregunta del maestro de escuela sobre si le preocupaba verse metido en peleas: “Éste es el problema con vosotros, los blancos, siempre andáis preocupados por lo que va a pasar” (Wolcott, H. 1989 citado en Velasco, H. y Díaz de Rada, A., 2006, p.178).

El maestro es el mismo Harry Wolcott, quien, aprovechando su posición de enseñante, realizó un trabajo etnográfico en la localidad de su escuela cuyo objetivo fue mostrar cómo viven los indios de Blackfish en una situación de aculturación, y qué posiciones ha ocupado y ocupa la escuela en ese modo de vida. Según observó, entre los elementos de la vida local que chocaban frontalmente con las exigencias y los valores promovidos por la institución escolar se encontraba una visión de la vida que no se ajustaba a la práctica de realizar planes a largo plazo.

Según muestra Norbert Elías en sus investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas sobre “El proceso de civilización” (Elías, 1993), el cálculo de futuro, o previsión de futuro, constituye junto con el control de impulsos y emociones, la característica más propia de la sociedad occidental y de todas las culturas bajo su influencia. Sin embargo, esto no ha sido así siempre: el desprecio de las motivaciones espontáneas del presente como fuente de la acción; el control de impulsos y emociones así como la toma en consideración única y permanentemente de las consecuencias más lejanas de las acciones a la hora de actuar no ha sido algo que haya caracterizado la estructura social y la estructura psíquica en estas sociedades en todo tiempo y lugar. Más bien es fruto de un desarrollo histórico de larga duración estudiado por Elías, en el cual se han ido gestando estas características hasta formar parte de nuestra sociedad y de cada uno de nosotros:

[...] sociedades con monopolios estables de violencia física, [...] son sociedades en las que la división de funciones es más o menos complicada y en la que las secuencias de acciones que vinculan a los individuos, son más prolongadas, mientras que también son mayores las dependencias funcionales de unas personas con relación a otras. En estas sociedades el individuo está protegido frente al asalto repentino, frente a la intromisión brutal de la violencia física en su vida; pero, al mismo tiempo, también está obligado a reprimir las propias pasiones, la efervescencia que le impulsa a atacar físicamente a otro. Y las otras formas de coacción, que dominan en los ámbitos pacificados, modelan el comportamiento y la manifestación de los afectos del individuo en el mismo sentido. Cuanto más densa es la red de interdependencias en que está imbricado el individuo con el aumento en la división de funciones, cuanto más extensos son los ámbitos humanos sobre los que se extiende esta red y que se constituyen en una unidad funcional o institucional con dicha red, tanto más amenazado está socialmente quien cede a sus emociones y pasiones espontáneas, mayor ventaja social tiene quien consigue dominar sus afectos y tanto más intensamente se educa a los individuos desde pequeños para que reflexionen sobre los resultados de sus acciones o de las acciones ajenas a final de una larga serie sucesiva de pasos. El dominio de las emociones espontáneas, la contención de los afectos, la ampliación de la reflexión más allá del estricto presente para alcanzar a la lejana cadena causal y a las consecuencias futuras, son aspectos distintos del mismo tipo de cambio del comportamiento que se produce necesariamente al mismo tiempo que la monopolización de la violencia física y la ampliación de las secuencias de acción y de las interdependencias en el ámbito social. Se trata de una modificación del comportamiento en el sentido de la “civilización”. (Elías, 1993, pp. 454-455).

En este trabajo, Elías estudia en profundidad aportando numerosos datos precisamente este proceso a través del cual con la transformación de la sociedad y con una nueva estructura de

las relaciones humanas va imponiéndose un cambio paulatino que consiste en el crecimiento de la presión para conseguir el autocontrol y, en el comienzo de la modificación de la pauta de comportamiento como consecuencia de dicha presión.

Margaret Donalson (1996) tiene en cuenta también la historia al estudiar lo que denomina los “modos de la mente”. Considera que para ser un adulto que funcione normalmente debe poder tener en su repertorio los modos básicos, -puntual, lineal y constructivo¹⁰-, que si bien son obligatorios universalmente, “los tipos precisos de competencia que se piden que desarrollen las personas dentro de ellos pueden variar considerablemente de un grupo social a otro” (p. 228). En este sentido, señala que:

(...) en la actualidad se espera de muchos de nosotros que aprendamos a regular nuestra vida con bastante rigurosidad en el modo lineal con ayuda de nuestros relojes de cuarzo. Tenemos que coger aviones, acudir a citas, presentarnos en el trabajo a la hora. A este respecto, creo que nos enfrentamos a exigencias inhabitualmente estrictas y difíciles. (1996, p. 228)

Lo que nos interesa señalar aquí, es que esta autora establece una relación entre los modos de la mente y la cultura y desarrollo histórico de los grupos sociales a los que pertenecen las personas y menciona especialmente el alto nivel de exigencia en el modo lineal en la cultura occidental fruto de su desarrollo histórico.

Sabemos que la mayor diferencia entre las culturas en los procesos de participación guiada, se relaciona con las metas del desarrollo: hay gran variedad cultural respecto a las destrezas y valores que definen la meta cultural de la madurez (Rogoff, 1993a). El trabajo de Elías muestra claramente la importancia que ha ido adquiriendo en nuestra cultura el control de impulsos, la contención de los afectos y el cálculo de futuro como meta del desarrollo y los cambios que a este respecto se han ido dando en las prácticas educativas. Sin entrar en toda la complejidad de su trabajo y en los detalles del mismo, interesa mencionar para el propósito de esta investigación alguna de sus aportaciones al objeto de comprender el alcance y el sentido de las prácticas observadas en este escenario en relación al control sobre la propia actividad que se promueve y al mismo tiempo se espera de los niños pequeños. Veamos:

A lo largo de toda la Edad Media, el estudio de las fuentes historiográficas que hace este autor muestra siempre el mismo fenómeno: una vida caracterizada por un sistema emocional distinto del nuestro y una existencia de inseguridad no basada exclusivamente en el cálculo de futuro. En esta época, en la que no existía el monopolio de la violencia ni las relaciones de interdependencia tan estrechas debido a la división de funciones, aunque también la sociedad como un todo era la encargada de modelar a los individuos:

[...] la regulación y la represión a las que se sometía la vida impulsiva de los adultos eran notablemente menos estrictas que en la fase siguiente de la civilización y, a consecuencia

10. Con el “modo puntual”, Donalson se refiere a “una forma de funcionamiento en la que el centro de interés es la fracción de espacio-tiempo, experimentada directamente, en la que se habita en la actualidad: el aquí y ahora” (1996, p. 39); el “modo lineal”, en su forma más temprana “consiste en tener pensamiento, emociones, planes y propósitos sobre la propia vida de uno” (p. 64). Finalmente, en el “modo constructivo” “ya no estamos limitados a una consideración de los episodios en nuestra propia experiencia, o incluso a los episodios que hemos escuchado a otros, sino que comenzamos a interesarnos activa y conscientemente por la naturaleza general de las cosas” (p. 83).

de ello, también era menor la diferencia entre el comportamiento de los adultos y el de los niños. (Elías, 1993, p. 182).

Elías muestra a este respecto que las inclinaciones y las tendencias que se trataban de combatir en los libros medievales sobre los buenos modales suelen ser las mismas que todavía hoy se dan entre los niños. Actualmente se las combate tan tempranamente que ciertos “malos hábitos” que en la Edad Media eran muy comunes apenas aparecen ya en la vida social:

También hoy se inculca a los niños que no tienen que abalanzarse a coger lo que hay en la mesa, que no tienen que rascarse y que no han de tocarse la nariz, las orejas, los ojos u otras partes del cuerpo cuando están en la mesa. Igualmente se les enseña que no han de hablar o beber con la boca llena, que no está bien “repantingarse” en la mesa y casas similares. Gran cantidad de estos preceptos se encuentran ya en el *Hofzucht*¹¹ de Tannahäuser, aunque no dirigidos tan sólo a los niños, sino inequívocamente a los adultos, lo cual resulta comprensible cuando se recuerda cómo realizaban sus necesidades naturales los adultos antaño. Los ejemplos muestran que muy a menudo las realizaban de un modo tal que hoy sólo perdonaríamos en el caso de tratarse de niños. Las personas solían aliviarse allí donde les venía la necesidad. El grado de contención y regulación de los impulsos que unos adultos esperaban de otros no era mucho más grande que la que se imponía a los niños. La distancia que separaba a los adultos de los niños, en comparación con la de hoy, no era muy grande. (Elías, 1993, p.182).

Hoy en día, sin embargo, los niños desde muy temprana edad tienen que alcanzar la pauta de comportamiento que se ha ido constituyendo a lo largo de los siglos, es decir, tienen que adquirir todas las costumbres respecto a los modales y la higiene que entrañan una mayor contención y control de impulsos. Si bien hoy nos parecen naturales, han sido muy extrañas en otras épocas y sólo se han ido desarrollando muy lentamente al mismo tiempo que se han ido cambiando las relaciones de interdependencia entre los individuos. Como señala el sociólogo alemán, solamente viendo que en la Edad Media parecía natural que los adultos y los niños o, incluso, los adultos extraños compartieran la cama, se puede apreciar el cambio profundo de las relaciones y formas de comportamiento interhumanas en nuestro orden de vida.

Según nuestro autor, es justo con esta proscripción social más intensa de muchas manifestaciones de los impulsos y con su “exclusión” de la superficie de la vida social y de la conciencia como se consigue que crezca a su vez la distancia entre la estructura psíquica y el comportamiento de los adultos de un lado y de los niños del otro. Elías documenta exhaustivamente en su trabajo cómo, debido a estos cambios profundos, la pauta de comportamiento que se ha establecido en nuestra fase de la civilización se caracteriza por incluir una enorme distancia entre el comportamiento de los llamados “adultos” y el de los niños y cómo las coacciones sociales externas van convirtiéndose de diversos modos en coacciones internas. También detalla el proceso mediante el cual la satisfacción de las necesidades humanas pasa poco a poco a realizarse entre los bastidores de la vida social y se carga al mismo tiempo de sentimientos de vergüenza. Finalmente demuestra cómo la regulación del conjunto de la vida impulsiva y afectiva va haciéndose más y más universal, igual y estable a través de una autodominación continua.

11. Texto en verso del S. XIII sobre la buena educación, en concreto sobre las maneras adecuadas de comportamiento en la mesa con versos tales como: “quien se abalanza sobre la fuente y la babea suciamente con la boca, como un cerdo, debiera ir a comer con el ganado” (Elías, 1993, p. 130).

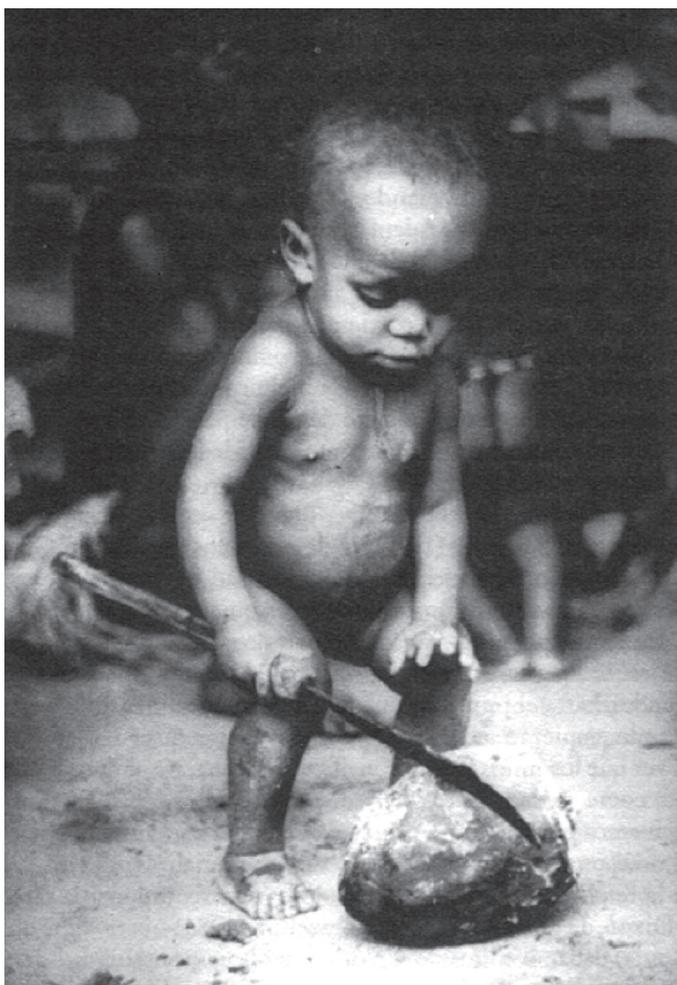
En las investigaciones de Elías se comprueba, por tanto, que en comparación con otros momentos de nuestra historia y con otras sociedades que no han vivido el mismo proceso de civilización, hoy el círculo de preceptos y regulaciones en torno a los seres humanos es muy fuerte y muy fuerte también la censura y la presión de la vida social que forman sus hábitos. Por eso se empiezan a promover desde tan temprano, en la familia y en otras instituciones también, como la escuela precisamente.

Por otro lado, no es extraño que se introduzca muy tempranamente a los más pequeños en prácticas culturales estrechamente relacionadas con las metas de desarrollo de su grupo cultural, (casi se podría decir que “maman” de ellas), pareciendo “natural” hacerlo así a los miembros de ese grupo, así como les parecen “naturales” los niveles de destreza que consiguen los niños en ellas. A los adultos pertenecientes a otro grupo cultural, sin embargo, les suele resultar sorprendente que se incite a los niños a participar en esas prácticas y que éstos consigan hacerlo con éxito. Recordemos la entrevista de Bassedas en la que las maestras con una cultura profesional distinta de las profesionales de guardería no pensaban que los niños de tres años pudieran ser capaces de adaptarse al ritmo escolar. Rogoff recoge las observaciones y la sorpresa de otro investigador al ver las prácticas en las que participaban los niños y su nivel de destreza en ella en una cultura distinta de la suya:

(...) los niños fore (Nueva Guinea), bajo la mirada de sus cuidadores, tienen la responsabilidad de regular el contacto con el medio, recomenzando la acción cuantas veces quieren. Tienen acceso a todos los aspectos de su entorno, tanto para observarlos como para inmiscuirse en ellos, desarrollando así una verdadera autodependencia. Los adultos apenas intervienen en sus actividades, hasta el punto de que los niños manejan cuchillos y fuego con seguridad cuando empiezan a caminar. Sorenson afirma que se “sorprendía continuamente al ver que los niños fore, sin vigilancia alguna, no se lanzaban a peligros desconocidos, como suelen hacer nuestros propios hijos”. (Sorenson, 1979, citado en Rogoff, 1993a, p. 171)

Esta misma autora en su trabajo proporciona más observaciones que causan perplejidad a los lectores occidentales: niñas de cinco años de una comunidad maya de Guatemala comenzando a construir su telar usando trozos de hilos que encuentran y trenzando largas hojas para “hacer” urdimbre y trama o el bébe de 15 meses del bosque Ituri en la República Democrática del Congo de la fotografía, donde se puede apreciar su capacidad de concentrarse y organizar sus movimientos con precisión para cortar fruta con un machete, bajo la mirada de un pariente (Rogoff, 1993a, p. 172)¹²:

12. Fotografía cedida a Rogoff por David Wilkie y tomada exclusivamente para la presentación de este trabajo.



Bebe de 15 meses del bosque de Ituri República Democrática del Congo ((Rogoff, 1993a, p. 172)

Más difícil resulta, en cambio, percibir la complejidad de ciertas prácticas en las que se hace participar a los niños desde muy pequeños cuando se trata de la propia cultura y también es más difícil, en consecuencia, apreciar el alto nivel de destreza que alcanzan en ellas. Este es el caso del cálculo de futuro y del control sobre la propia actividad en la que actualmente se introduce a los niños pequeños en nuestra sociedad desde muy temprano, un cálculo y un control que, como hemos visto con Elías, los adultos de otras épocas estaban lejos de ser capaces de ejercer y que tampoco se ejerce con la misma intensidad y de la misma manera actualmente en todas las culturas, como, por ejemplo pudo comprobar Walcott en su experiencia en la escuela con los indios americanos, (Velasco y Diaz de Rada, 2006).

A este respecto, si volvemos al análisis de la especificidad de la actividad del escenario que estamos realizando, se puede ver cómo los niños y niñas durante gran parte del tiempo en el que permanecen en él, tienen que posponer la realización de sus deseos de actuar de una determinada manera al futuro: al momento en que les toque el turno, al recreo, a la hora de los rincones de juego, al momento de salir de la escuela...El cálculo de futuro como regulador permanente de la propia actividad, junto con todos los controles asociados que conlleva no se perciben como actividades complejas y no se considera, en consecuencia, algo que revista una dificultad especial dada su corta edad: se da por supuesto. De forma que los niños se encuentran con que las motivaciones espontáneas que surgen en el aquí y ahora están casi siempre fuera de lugar en la actividad y en la interacción.

Así, cuando se sientan en corro a hacer cosas juntos sobre las que hablan, la profesora se comporta *como si* se tratase de una conversación “normal”, (la entonación y los gestos eso dan a entender), pero resulta “rara”, como decía al comienzo del capítulo Irati, porque ellos tampoco pueden decir lo que quieren¹³, ni aunque lo que se les ocurra decir en ese momento tenga que ver con lo que están haciendo:

En el suelo hay unas fichas de colores con puntos

M.: *orain hartuko dituzu hiru, hiru eta urdinak. Ea non dauden, begira ondo e? lasai, lasai. (ahora vas a coger tres, tres y azul. A ver dónde están, mira bien ¿eh? tranquilo, tranquilo -a Javier)*

Arantza: *hau, hau (esta, esta -levantándose y señalándole al niño la ficha que es azul y tiene tres puntos).*

M.: *itxaron, eseri zaitez, zu Javier zara? (espera, siéntate, ¿tú eres Javier?)*

(E.12)

Intervenir espontáneamente, por otra parte, no suele servir para ser escuchado, puesto que a menudo, tenga o no tenga que ver lo que se dice con lo que se está haciendo, la maestra, al estar completamente centrada en atender al niño al que le ha adjudicado el turno, ignora su intervención y actúa como si no hubiesen dicho nada:

N.: *kunfu kunfu kunfu*

M.: *bi gorriak (dos rojos, -al niño que está de turno Joel sin hacer caso a esta intervención del otro niño)*

(E.12)

M.: *orain etorriko da Alain eta emango dit txikiena (ahora va a venir Alain y me va a dar la más pequeña -se refiere a una de las tres cestas que ha clasificado previamente en la más grande, la más pequeña y la mediana)*

Alain: se lo da

NG.: *txikiena (la más pequeña)*

M.: *ai ze ondo txikiena. Txalo bat! (Ay qué bien, la más pequeña- dirigiéndose a Alain sin hacer caso de la intervención del niño del grupo-. ¡Un aplauso!)*

(E. 13)

Además, incluso si lo que sí se puede decir, puede decirse de más de una manera, la mayoría de las veces la maestra sólo admite una, pues suele tratar de atenerse estrictamente al contenido que quiere enseñar tal como viene formulado en la programación. En el siguiente fragmento, por ejemplo, reparte unos palitos de colores que luego los niños tendrán que meter en una cesta del mismo color que el palito que les ha tocado, pero primero pregunta a cada uno, (enfaticando con la entonación el interés por la respuesta del niño), qué color tiene e insiste especialmente en el uso del verbo: no es suficiente decir sólo el color, han de usar también el verbo y, además, han de decir “tengo verde” pero no “es verde”:

M: *zer margo daukazu? (¿qué color tienes?)*

Irati: *berdea (verde)*

M.: *berdea daukat (tengo el verde)*

Irati: *berdea daukat (tengo el verde)*

13. No hay ninguna prohibición de expresarse en castellano. Nos referimos a que no pueden hablar cuando quieren ni de lo que quieren. Cuando lo hacen, la mayoría de las veces lo que dicen es ignorado por la maestra y no lo incluye en el flujo de la conversación. Si expresan lo que la maestra propone en castellano, ésta lo único que hace es repetirlo en euskara. Toda esta actividad espontánea será analizada en los siguientes capítulos de resultados.

.....

M.: *zer margo daukazu?* (¿qué color tienes?)

Arantza: *berdea da* (es verde)

M.: *berdea daukat* (tengo el verde)

Arantza: *berdea daukat* (tengo el verde)

Y lo mismo ocurre con la acción. Si ésta puede hacerse de dos o más maneras, lo más frecuente es que la profesora insista en una de ellas:

Jon le enseña a la maestra el índice y el dedo gordo para indicarle que quiere dos galletas

M.: *ipini atzamarrak* (pon los dedos)

Jon: le vuelve a enseñar el índice y el dedo gordo que la maestra parece no haber visto

M.: *lodia ere ipiniko duzu?* (¿también vas a poner el gordo?). Le ayuda entonces a poner el índice y el corazón.

Jon: se queda quieto mostrándole el índice y el corazón

M.: *hartu bi* (coge dos)

(E. 2)

Estas restricciones son menores en los rituales de entrada, el reparto de agua y galletas y el rincón de fichas que en los intensivos. En esos espacios, hay un límite más amplio para las intervenciones espontáneas de los miembros del grupo, esto es, la maestra las incluye más a menudo que durante los intensivos en el flujo de la “conversación”. Aunque de todas formas, también aquí la interacción la dirige la maestra y se organiza en base a preguntas y respuestas y directrices y ejecuciones, como en los intensivos y si quieren salir y hacer o decir algo no tienen más remedio que esperar su turno:

M.: *etorri hona Markel* (que venga aquí Markel)

Varios niños: *eta ni?, eta ni?* (¿y yo?, ¿y yo?)

M.: *itxaron pizka bat* (esperad un poco)

(E. 9)

De lo que se trata, en definitiva, es de repetir fielmente, -atenerse estrictamente al “tema”-, y de esperar, -atenerse estrictamente al orden de participación. Ambas cosas exigen un autocontrol que, como sabemos por experiencia en reuniones de diverso tipo, -comunidades de vecinos, asambleas, comisiones de trabajo etc.-, no resulta fácil a los adultos, (ni siquiera cuando están entrenados en esta estructura de participación y han tomado parte, además, en la elección del tema y del sistema de distribución de turnos), siendo muy común apartarse del tema y/o saltarse el orden de participación a pesar del conflicto que esto suele generar.

Para los pequeños no controlar la tendencia a actuar y no respetar el turno, en cambio, no tiene, como hemos visto en los fragmentos anteriores, mucho éxito, sino todo lo contrario. Los peques tienen más de una ocasión para percibir las consecuencias de su acción: pueden ver que no ajustarse al sistema de turnos de forma adecuada, -no hacer nada mientras se espera-, disminuye las probabilidades de participar:

Arantza: *ni* (yo -de pié)o

M.: *etorri hona...nor dago eserita eta formal? Alain dago eserita eta formal. Etorri bihotza* (que venga aquí...¿quién esta sentado y formal? Alain está sentado y formal. Ven corazón)

(E.12)

Aunque en este sentido, seguramente lo más “raro” de todo resulte la paradoja de no poder jugar cuando se dice explícitamente que se va a jugar:

M.: *orain beste joku bat egingo dugu (Ahora vamos a hacer otro juego)*

Markel: está jugando con algo en la mano mientras ella muestra el juego

M.: *Markel nahi duzu jolastu ala ez duzu nahi? (Merkel ¿quieres jugar o no quieres?)*

Markel: deja de hacer lo que estaba haciendo.

(E. 10)

También se trata de permanecer sentado. *Itxaron* y *eseri* (“espera” y “siéntate”) son dos voces de fondo que se escuchan cada vez que hacen algo en corro¹⁴, como dos maracas que marcaran el son de todos los intercambios comunicativos. Si descartamos las tareas pensadas para las áreas de psicomotricidad, experiencia socioafectiva y música, todas las demás se hacen sentados:

M.: *nork nahi du gaileta? (¿quién quiere galleta?)*

N.: *nik (yo -poniéndose de pié)*

M.: *eseri eseri gaur Iratik banatuko du (siéntate, siéntate hoy va a repartir Irati)*

(E.1)

Las restricciones sobre el movimiento son muy estrictas. Si inician espontáneamente algún movimiento, aunque sea muy pertinente para la situación o acción que se está realizando, es poco probable que sea aceptado por la profesora. No se trata simplemente de no correr o saltar como en cualquier otro lugar cerrado para los cuales los niños ya han desarrollado este tipo de autocontrol fuera de la escuela. Aquí la novedad es no poder hacer casi ningún movimiento mientras duran las conversaciones organizadas en torno a un contenido de la programación. Y no poder hacerlo, además, durante un rato largo: tenerse que estar tanto tiempo quietos, -sentados, muchas veces hasta más de media hora seguida varias veces al día. Es para lo único en lo que desde el principio del curso se establece en más de una ocasión una prohibición explícita expresada con una negación. Por ejemplo, cuando uno de los niños en otro evento interactivo de reparto de galletas se levanta para indicarle a la maestra el número de galletas que quiere poniendo el número deseado con los dedos, (tal como ésta les suele pedir que hagan al preguntarles cuántas galletas quieren), la maestra se lo prohíbe con un tono suave pero insistente, como para conseguir que entienda claramente que es obligatorio estar sentado:

M.: *ez, ez, ez, ez zutik ez, eserita, entzuten duzu? Eserita (no. no. no. no de pié no, sentado, ¿oyes? Sentado)*

N.: se sienta

(E. 2)

No obstante, los pequeños no se resignan del todo a esperar y estarse quietos y callados todo el tiempo. No cejan en pedir el turno para poder actuar, pero no lo hacen mientras realiza la tarea el que tiene el turno, sino justo cuando termina, en el preciso momento de adjudicar el siguiente turno. La mayoría de las veces, sin embargo, sus intentos sólo obtienen el silencio por respuesta o el consabido: *itxaron* (espera):

N 1: *y yo*

N2: *y yo*

M.: *itxaron (esperad)*

(E.3)

14. En los rituales de entrada, los intensivos y el reparto de agua y galletas.

Se acerca al centro una niña a la que ella no ha llamado

M.: *itxaron itxaron (espera espera)*

(E.3)

También intervienen de vez en cuando espontáneamente con la intención de influir en la maestra para que cambie de actividad a otra más lúdica, con el mismo resultado que en el ejemplo anterior casi siempre:

N 1: *eta Potato? (¿y Potato? -se refiere al nombre de un cuento que conocen que es el mismo que el de su protagonista))*

M: *sssss*

G.: *eta Potato? (¿y Potato?)*

N2.: *Potato handia hola Potato (Potato grande, hola Potato)*

G.: *hola Potato*

M.: *zenbat daude hemen? (¿cuántos hay aquí- al niño del turno, se refiere a los puntos de una- sin hacer caso a lo que están diciendo el resto de los niños)*

(E.7)

M.: *zenbat bola dauka? (¿Cuántas bolas tiene?)*

Grupo: *bi bi bi bi bi bi bi bi (dos dos dos dos dos -lo repiten por repetir jugando, moviéndose y riéndose)*

M.: *Ipini atzamarrak (poned los dedos -no hace caso de la broma de los niños)*

(E.13)

La risa como manifestación de la alegría es lo más cercano a una expresión emocional que aparece en este tipo de interacción de vez en cuando: los niños y niñas hacen bromas y se ríen pero su actitud suele tener poco eco y acaban por dejarlo. No lloran con frecuencia y cuando lo hacen, lo hacen fuera de los momentos dedicados a enseñar y a aprender: en el recreo o mientras están en los rincones si hay alguna disputa o alguien a pegado a alguien. En este caso, la maestra suele hacer de intermediaria y trata de calmar a los niños. Si necesitan llorar por alguna otra razón, no intenta que no lo hagan. Una niña cuando su madre se quedó embarazada lloraba todos los días al entrar en la escuela. La profesora le permitía estar a su lado, le preguntaba a ver si necesitaba llorar un rato y cuando la niña respondía afirmativamente la maestra le animaba a llorar hasta que se le pasasen las ganas, mientras los demás seguían con las actividades del día. Pero por lo demás los niños no manifestaban ninguna emoción durante los intensivos.

En el contexto familiar, los niños y niñas de tres y cuatro años ya han tenido muchas veces, y en diversas actividades, este tipo de experiencias: los pequeños a menudo por diferentes razones no pueden hacer lo que quieren en el momento que quieren y aunque no quieran tienen que permanecer sentados o quietos, callarse, hablar en voz baja, renunciar a coger algunos objetos o a comer ciertas cosas en ciertos momentos y a comer lo que no desean en otros etc. En consecuencia, son múltiples las ocasiones en que, bien sea por la propia situación o porque los adultos no lo se lo permiten, tienen que controlar su actividad y posponer la realización de sus deseos a un futuro más o menos cercano. En nuestra cultura, los controles que esto requiere y de los que habla Elías, tal como constata en su estudio, empiezan a cultivarse en la vida familiar.

Lo específico de este contexto a este respecto es lo siguiente:

- Las restricciones son permanentes y los controles asociados a ellas han de estar presentes durante todo el tiempo.

- Los controles que han de ejercerse sobre la propia actividad son varios y han de ejercerse a la vez.
- Todo este control sobre la propia actividad ha de ejercerse en actividades que se presentan como hablar y jugar para las que en otros contextos no se requiere un control tan estricto y permanente de la propia iniciativa.

De forma que lo que todavía no ha sucedido -el momento del turno-, tiene que regular y controlar la actividad de los pequeños *permanentemente* en lugar del presente. Para alguien que no pertenezca a una sociedad que haya pasado por el mismo proceso de civilización que la nuestra lo extraño no es preocuparse por lo que va a ocurrir después, lo extraño es preocuparse *siempre*, como decía el joven indio. De la misma manera, para una niña como Irati que asiste por primera vez a la escuela, lo “raro” no es no poder decir lo que quieres alguna vez, sino no poder decirlo *nunca* mientras se tiene una conversación.

Y cuando no están de turno, han de contener todo el tiempo sus ganas de actuar, -lo cual supone varios controles-, dado que se espera de ellos que estén sin hacer nada. Y de hecho, durante la mayor parte del tiempo, es lo que hacen, no hacer: no se levantan, no van al centro del corro, no saltan, no salen del círculo del corro, no se desplazan libremente por el espacio del aula, -por ejemplo para ir al rincón de los juguetes... Tampoco dicen lo que se les pasa por la cabeza, lo que les interesa; no dicen la respuesta de la pregunta que conocen y ha sido dirigida al que está en el centro; no hacen la acción que tiene que hacer el niño que está de turno, que saben hacer y tienen ganas de hacer, por ejemplo elegir una ficha; no hablan con los otros niños; no juegan con el niño o niña que tienen al lado, no gritan y no expresan ninguna emoción: no se ríen, no lloran, no protestan, no se enfadan.... permanecen sentados y esperan.

Este permanecer sentados y esperar, este *no hacer*, lejos de ser pasivo, implica una gran actividad. Porque supone realizar a la vez varias acciones: por una parte, separar actividades que habitualmente van unidas y, por otra, ejercer más de un control sobre la propia actividad, esto es ligar la propia acción al control:

- separar el movimiento de la acción mental y/o verbal y controlar el cuerpo y el movimiento;
- separar la acción de la emoción y controlar ésta;
- separar la acción del interés propio y controlar la atención.
- separar la acción de las motivaciones del presente, -del aquí y ahora-, y regularla en base al cálculo de futuro.

Todo lo cual supone, en definitiva, renunciar a la propia iniciativa y controlar la espontaneidad¹⁵ *permanentemente*, entendida ésta como la tendencia a la acción según el interés, ritmo y modo propios característica de la infancia.

15. La raíz de este vocablo es la expresión *sua ponte*, que significa voluntad libre. Tanto el Diccionario de la lengua española como el de María Moliner recogen entre las acepciones de este término usadas en lengua castellana: “Voluntario o de propio impulso” y “Hecho por propia voluntad, sin coacción, orden o indicación de otro”. Aquí hemos decidido utilizar este término para referirnos de forma sintética a la “tendencia del niño a la acción” mencionada en el apartado anterior, que significa en concreto: tendencia a actuar por voluntad e iniciativa propia en base al propio interés y según el ritmo y modo propios (en su tiempo y a su manera, la que tiene y le surge en ese momento).

Es cierto que de vez en cuando ceden al impulso de actuar para pedir el turno, decir algo ateniéndose al tema o para pedir un cambio de actividad, pero lo hacen casi siempre dentro de los resquicios que deja la estructura de participación, -esto es, entre un turno y otro. Y es igualmente cierto que el control requerido para no ceder al impulso de actuar no se considera especialmente extraordinario en este escenario, por el contrario, se espera y promueve que sea el propio niño quien lo ejerza sobre su actividad, esto es, que la actividad de control de su espontaneidad sea interna. En este aspecto, si se observa cesión y traspaso de la responsabilidad sobre el aprendizaje del autocontrol, aunque sería más preciso en este caso hablar, más que de cesión y traspaso, de exigencia de adopción temprana de la responsabilidad por parte del niño. Como veremos detalladamente en los siguientes capítulos de resultados, si bien la maestra establece límites y ayudas para que los pequeños puedan mantener este control, -esto es: establece una serie de controles externos-, enseguida pasa a exigirlo como si el control y la falta de control dependiera exclusivamente de la voluntad de los niños y no del grado de exigencia y del grado de dificultad para cumplir con él:

Leire: está hablando y haciendo algo con un objeto que tiene en la mano mientras los niños van haciendo de dos en dos la acción de tirar uno un dado y el otro elegir una ficha con el mismo número de puntos que ha salido.

M.: *etorri hona Leire. Hementxe egongo zara konforme? (ven aquí Leire, vas a estar aquí mismo ¿conforme? -le indica que se ponga de pie a su lado)*

Irati: también está haciendo algo

M.: *Irati amaitu konforme? Begira Josu bai haserretzen naizenean amantala ipintzera doa korrika. Begira nola dakien ez nagoela konforme (Irati termina ¿conforme? Mira Josu cuando me enfado va corriendo a ponerse la bata. Mira cómo sabe que no estoy conforme)*

(E. 9)

No puede decirse, sin embargo, que este tipo de expresiones de la maestra sean frecuentes. Resultan más bien una excepción en el estilo de enseñanza, un estilo que, como hemos descrito en otro apartado, se caracteriza por las ayudas repetidas y el clima lúdico y cariñoso. Pero sí es un hecho que sólo se observan en casos en los que los niños no ejercen el control sobre su actividad necesario para ajustarse a la forma de estar en clase y que entonces aparece una valoración moral negativa de ese comportamiento. Por otra parte, la expresividad, automatismo y espontaneidad que se observan en estas expresiones de la docente, así como la contradicción con su proceder habitual, nos informan de que estamos delante de algo muy automático y muy arraigado en la cultura escolar, esto es, delante de lo que Wertsch denomina supuestos implícitos del contexto situacional de la actividad. Según este autor:

Una actividad o contexto situacional de actividad está basada en una serie de suposiciones sobre los papeles, objetivos y medios adecuados utilizados por los participantes en dicho contexto situacional. (Wertsch, 1988, p. 220)

Wertsch subraya el hecho de que estos supuestos suelen ser implícitos dado que, según comprobó en sus investigaciones resumidas en el trabajo mencionado, a menudo no son reconocidos o no se hallan accesibles a la reflexión consciente por parte de los individuos que participan en la actividad.

Por eso constituye uno de los contenidos implícitos que se enseñan también en gran medida de forma implícita mientras se participa en la actividad para enseñar y aprender los contenidos explícitos. En “El proceso de civilización”, Elías en relación al control también se refiere a esta falta de conciencia del mismo por parte del adulto y a su enseñanza implícita:

[...] no son las funciones de los adultos las que inculcan directamente esta represión y esta regulación constante de los impulsos y de los afectos en los individuos, sino que los adultos enseñan los modos de comportamiento adecuado a los niños parcialmente de modo automático y parcialmente de modo consciente, por medio de sus propias formas de comportamiento. Desde su primera infancia se acostumbra al individuo a observar esa contención y previsión sistemáticas que precisará para su función de adulto. Esta contención, esta regulación de su comportamiento y de su vida instintiva se le convierte en costumbre desde tan corta edad que se constituye en él en una estación de *relais* de las pautas sociales, en una autovigilancia automática de los instintos en el sentido de los esquemas y modelos aceptables para cada sociedad [...]” (Elías, 1993, p. 458-459)

También afirma que cuanto más claro les parece a los adultos que sus pautas de comportamiento son “naturales” y que la represión civilizada de los impulsos es algo “evidente”, menos comprenden que los niños en un cierto momento del desarrollo no tengan “por naturaleza” el mismo sentimiento de pudor y vergüenza al no contener su impulsos y se suele considerar una falta moral. Cuando se trata de comportamientos que se han aprendido muy tempranamente:

[...] el adulto no explica la razón por la que exige del niño un comportamiento determinado; no podría hacerlo de un modo satisfactorio, por lo demás, puesto que está condicionado de modo tal que se adapta a las pautas sociales convencionales de una forma más o menos automática. (Elías, 1993, p. 207).

Otras observaciones recogidas de trabajos etnográficos en otras culturas muestran también la valoración moral negativa y la incompreensión de los adultos hacia el comportamiento de los niños que no se adecua a las exigencias sociales, sin ninguna conciencia de que hayan de ser enseñadas, y como consecuencia la valoración moral negativa del comportamiento infantil:

[...] en Sensuron se piensa que los niños no son personas. Incluso carecen de nombres personales hasta los cinco años. Asimismo, se considera a los niños “...naturalmente ruidosos, inclinados al mal, capaces de robar, transgresores incurables, violentos, pendencieros, temperamentales, destructores de la propiedad, derrochadores, fácilmente irritables y olvidadizos (Williams 1965, citado en Spindler, 2007, p. 225)

La maestra y los adultos que desarrollan su actividad en este contexto consideran este nivel de autocontrol tan “normal” y se da tan por supuesto que cuando los niños lo consiguen pasa desapercibido, por lo que no se menciona en ningún momento. Lo que si llama la atención y merece una mención especial es el “descontrol”. Como hemos visto, las intervenciones espontáneas también pasan desapercibidas: la mayoría de las veces no suscitan ningún comentario si no es como “descontrol”, esto es, son escuchadas sólo como “ruido” e interrupción, sin atender por regla general a su contenido y relevancia desde el punto de vista de lo que se está haciendo y diciendo. En la programación misma, donde como hemos visto en otras área aparece todo muy detallado, lo único relacionado con lo que estamos hablando son los objetivos que se señalan respecto a la manera de estar en clase:

- Acostumbrarse a seguir la acción propuesta.
- Adaptarse al horario.
- Generar un uso adecuado del material y acostumbrar a dejarlo ordenado en su sitio.

- Vivir participando con los otros niños.
- Generar costumbres en la forma de vestir.

El control sobre sí mismos de los niños durante la interacción, también le pasó completamente desapercibida a otras dos personas relacionadas con el contexto de educación formal: a esta observadora, (que en un principio más que en el autocontrol de los niños y en la cualidad de sus intervenciones espontáneas fijó su atención en las habilidades de la maestra para captar su atención), y a la persona que trabajó en esta investigación para aplicar el criterio de jueces al determinar el significado de los componentes paralingüísticos y kinestésicos del discurso de la maestra. Esta persona estaba finalizando sus estudios en la universidad y trabajaba con niños de Primaria como monitor en colonias de verano. Al visionar las grabaciones, lo único que mencionó sobre lo que ocurría en la actividad de este escenario fue las intervenciones espontáneas de los niños durante los intensivos y el reparto de agua y galleta, intervenciones a las que se refirió con expresiones del tipo “tiene que ser insoportables para la maestra ese alboroto”, “qué difícil tiene que ser trabajar así”, “qué locura”, etc.. a pesar de que estas intervenciones sólo aparecían de vez en cuando, estando el resto del tiempo todos los niños quietos y callados. Esto último no mereció, sin embargo, ningún comentario.

En conclusión: la actividad de control permanente de la espontaneidad es un requisito ineludible de la actividad de instrucción en este escenario, especialmente de la organizada en torno a los contenidos más escolares de la programación: es uno de sus supuestos implícitos y constituye en consecuencia uno de los contenidos implícitos implícitamente enseñado y aprendido. Los niños pequeños empiezan aquí a dar los primeros pasos en la transición de la actividad conocida por ellos hasta el momento a esta otra forma de actuación propia de la actividad de instrucción caracterizada por la exigencia de control permanente de la espontaneidad. De manera que al participar en la actividad de este escenario, la actividad de los niños se va a ir transformando desde este mismo nivel de escolaridad en la dirección de: una progresiva renuncia a la propia iniciativa, -a la espontaneidad-; una regulación de la actividad en base al cálculo de futuro; un control creciente de los impulsos y de las emociones y, finalmente, en la dirección de una progresiva separación de lo que hasta ahora habitualmente iba indisolublemente unido en la acción: el movimiento, la emoción, el propio ritmo e interés y el presente. Todo ello en consonancia con el desarrollo experimentado por las sociedades occidentales en la misma dirección (Elías. 1993) y en consonancia también con la influencia de este desarrollo en sus sistemas educativos (Fernandez Enguita 1990, 1995).

4.2.4. La actividad mental desvinculada de sentido humano

Así como en la actividad que se desarrolla en los intensivos de euskara las acciones verbales tienen un protagonismo especial, en la actividad que se despliega durante el intensivo de matemáticas, son las acciones mentales de índole cognitivo las que cobran relieve. Excepto los conceptos de tiempo que aparecen entre los objetivos del área de matemáticas y que se trabajan a través de los cuentos y la habilidad con las tijeras de puntas de goma que se practican sobre papel y también se incluye en este área, la maestra, en muchas de las tareas que propone para cumplir el resto de los objetivos de matemáticas, pone el acento en la práctica de algún tipo de acción mental cognitiva (cuadro 4-14).

Cuadro 4-14. Mapa de actividades: clasificación de las tareas de matemáticas

Identificar tamaños: grande, pequeño, mediano.
Identificar cantidades: mucho, poco.
Identificar colores: amarillo, rojo, azul, verde.
Identificar números: uno, dos, tres y cuatro.
Contar.
Identificar la forma de los números.
Comparar-emparejar números.
Identificar de figuras geométricas: círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo.
Clasificar colores.
Seriar colores, tamaños (animales), figuras geométricas.
Orientar espacialmente los objetos: arriba, abajo, encima, dentro, fuera.
Orientar espacialmente el propio cuerpo: encima, debajo, arriba, abajo.
Destrezas y habilidades manuales.

Esta insistencia en este tipo de acciones mentales aparece muchas veces de la mano de otro tipo de separación más: la separación de la acción del sentido humano. Nos referimos a la desvinculación de la actividad mental cognitiva del contexto conocido de experiencia, esto es, a lo que Margaret Donalson (1978) denomina pensamiento desvinculado en oposición al pensamiento sobre personas y cosas dentro del contexto de las intenciones y metas inmediatas y de pautas familiares de acontecimientos. Según esta autora:

En cuanto nuestro pensamiento se ve apoyado por esta clase de sentido humano y en tanto la conclusión a la que conduzca nuestro razonamiento no entre en conflicto con algo que conocemos o creemos o deseamos creer, no nos tropezaremos con dificultades. (Donalson, 1978, p. 91).

Para Donalson el pensamiento desvinculado es el que “ha sido extraído de la antigua matriz primitiva dentro de la cual se hallaba originalmente contenido todo nuestro pensamiento” (1978, p. 92). Es interesante para el propósito de este trabajo relacionado con el contexto, tener en cuenta la apreciación de esta autora de que:

[...]la palabra “formal” se utiliza con frecuencia para referirse al pensamiento desvinculado, ya que una modalidad de ir más allá de los límites del sentido humano es expresar la forma o estructura lógica del razonamiento de un modo que omita por completo el contenido o el significado” (Donalson, 1978, p. 92, cursiva en el original)

En la actividad desplegada en el intensivo de matemáticas se dan, como decíamos al principio del capítulo, los primeros pasos en la formalización. En la propia formulación de los objetivos, (cuadro 4-15), no se remite a experiencias concretas con un significado específico en la vida de los niños a diferencia de los objetivos de las otras áreas, en las que suelen relacionarse con experiencias conocidas por los niños como las funciones comunicativas del lenguaje, cuidar animales, mantener el equilibrio, imitar movimientos y sonidos de animales, aprender canciones

etc. (cuadros 4-5, 4-6, 4-8, 4-10, 4-11 y 4-12). En matemáticas, la mayoría hacen referencia a acciones mentales de forma abstracta:

Cuadro 4-15. Objetivos del área de matemáticas	
Conocer las formas geométricas: “borobila” (redondo) y “laukia” (cuadrado).	
Empezar a hacer redondeles.	
“Asko/gutxi” (mucho/poco).	
“Barruan/kanpoan” (dentro/fuera).	
Conocer y entender los números “Bat, bi”, “hiru”, “lau” (uno, dos, tres y cuatro).	
Conocer la forma de los números 1, 2, 3 y 4	
Identificar colores	
Empezar a diferenciar los conceptos “lehen” (antes), “orain” (ahora) y “gero” (después)	
Empezar a desarrollar el sentido “Eskerretik eskuinera” (de izquierda a derecha) y “goitik behera” (de arriba abajo).	
Conseguir la habilidad de seriar y comparar-emparejar.	
Conocer dos partes de una cosa e ir aprendiendo a juntarlas.	
Empezar a coger habilidad con las tijeras de puntas de goma.	

En el área de matemáticas, por otra parte, las actividades que se establecen como tarea y los materiales que se utilizan no tienen que ver ni con el cuerpo ni con los animales y a menudo tampoco se relacionan con las experiencias concretas y cotidianas de los niños y niñas. Son actividades que muchas veces suponen la ejecución de acciones desvinculadas de cualquier otro sentido que no sea la propia ejecución repetida de la acción.

Es cierto, sin embargo, que a veces los materiales que se utilizan para aplicar estas acciones mentales son algún objeto que, sea real o imaginario, tiene un significado concreto conocido por los niños como ventanas, ruedas, barcos, coches, peces y, en consecuencia, la propia tarea adquiere un significado relacionado con la experiencia del niño y tiene, por tanto, algún sentido humano, (cuadro 4-16).

Cuadro 4-16. Ejemplos de tareas que se realizan en los intensivos de matemáticas con materiales con sentido humano	
Cuadrado-redondo: La actividad consiste en decir qué forma tienen unos objetos (ventanas, ruedas...) dibujados en una cartulina que enseña la maestra, después de recorrer su forma con los dedos. (6') (todos/de uno en uno).	
Por encima-por debajo: un banco hace de puente. Los niños son coches o barcos. La maestra previamente les pregunta qué quieren ser y ella ha hecho una demostración de cómo su zapato es un coche y pasa por encima y luego es un barco y pasa por debajo. Cada uno según lo que sea tiene que pasar <i>por encima</i> o <i>por debajo</i> . (10') (todos/de uno en uno).	
Fotos repaso: decir lo que aparece en unas fotos y sus características (que ya han visto en otro momento) (10') (todos /de uno en uno).	

Cuadro 4-16. Ejemplos de tareas que se realizan en los intensivos de matemáticas con materiales con sentido humano

Repaso: saca fichas de cartón, el niño que sale al medio tiene que decir qué es lo que aparece en la ficha o cómo es: redondo, cuadrado, largo, corto, encima, debajo, con quién, ... (11') (todos/de uno en uno).
Seriar: tienen que hacer una serie con los peces de dos tamaños que saca la maestra: grande, pequeño, grande, pequeño.. (9') (todos/de uno).
Dentro-fuera: decir si un pez está <i>dentro</i> -barruan- o <i>fuera</i> -kanpoan- de la pecera (la maestra manipula con una cuerda, como si hiciera magia, el pez que aparece en el dibujo que ven los niños, de tal manera que entra y sale de la pecera) (5') (todos).
Encima-debajo: decir dónde está el gato que aparece en la cartulina, y que la maestra manipula con una cuerda como si haría magia: <i>debajo</i> -azpian- o <i>encima</i> -gainean- de una mesa. (4') (todos).
Encima-debajo: ponerse dónde les dice la maestra: <i>encima</i> o <i>debajo</i> de la silla (todos). (2')
Encima-debajo: decir dónde está la muñeca que ha sacado la maestra: <i>encima</i> o <i>debajo</i> de la silla (4') (todos).
Seriar: tienen que hacer una serie con fichas dónde aparecen gatos y perros, intercalándolos así: perro gato perro gato. (5') (todos/de uno en uno).

Pero en muchos otros casos, especialmente con los números y con las formas geométricas, las tareas y los materiales son formales, es decir, están vacíos de significado. Así, se cuentan puntos o se ponen fichas con un número de puntos en algún lugar, se mete un número de bolas en una palangana, se busca dónde hay una ficha con el mismo número de puntos que la propia, se meten dentro de un círculo, un cuadrado y un triángulo, etc. Véase, por ejemplo, las tareas recogidas a lo largo del curso para trabajar los números en el cuadro 4-17, así como otras con otros contenidos de la programación de matemáticas de los cuadros en el 4-18.

Cuadro 4-17. Actividades con los números desvinculadas de sentido humano

Decir cuántos redondeles hay en una ficha (todos). (5')
Decir el número de dedos que enseña la maestra (todos). (2')
Decir cuántos dedos pone un niño que sale al centro (todos/de uno en uno). (7')
Decir cuántos puntos tienen las fichas que la maestra les va enseñando (todos/de uno en uno). (5')
Poner las manos atrás y luego sacar el número de dedos que la maestra les dice. Decir cuántos años tiene uno de los niños (todos/uno). (3')
Decir cuántos puntos han salido, de un dado tirado por otro niño, y elegir la ficha que tiene el mismo número de puntos (todos/de uno en uno). (11')
Decir cuántos puntos tienen las fichas que va sacando y poniendo la maestra encima del banco. Cada niño coge una ficha que le da la maestra y la tiene que colocar encima de la ficha del banco que tiene el mismo número de puntos (todos/de uno en uno). (6')
Contar al derecho y al revés (todos). (6'30'')
Poner las manos detrás y sacar el número de dedos que dice la maestra (7') (todos/de uno en uno).

Cuadro 4-17. Actividades con los números desvinculadas de sentido humano

Los niños tienen que coger una ficha del suelo de un color determinado y con un número de puntos determinado establecido por la maestra en la consigna: *-hartu hiru urdina* (coge tres azul)- (todos/de uno en uno). (12')

Coger una ficha de las de antes, entrar en una de las formas geométricas dibujadas en el suelo en la que les dice la andereño: *-sartu triangeluan* (métete en el triángulo)- y decir cuántos puntos tiene la ficha *-zenbat daukazu?* (¿cuántos tienes?)- (todos/de uno en uno). (8:30»)

Decir qué número (representado gráficamente) tiene que ponerse en las cestas que contienen diferente número de bolas, según sean grandes medianas o pequeñas (todos/de uno en uno). (23')

Cuadro 4-18. Actividades con otros contenidos de matemáticas desvinculadas de sentido humano

Cuadro 4-18 Actividades con otros contenidos de matemáticas desvinculadas de sentido humano

Colores: Hay que decir de qué color son las tizas que la maestra va sacando de una bolsa. (5') (todos)

Colores y formas geométricas: decir la forma y el color de la figuras geométricas que la maestra va enseñando (triángulo, redondel, cuadrado). (9') (todos/de uno en uno).

Formas geométricas: pintar con el rotulador el contorno de las figuras de la pizarra -redondel, triángulo y cuadrado- (16') (todos/de uno en uno).

Colores/emparejar: entre todos juegan a un dominó de colores: las fichas se reparten entre los niños que tienen que decir de qué color es su ficha; después el niño que tiene el color que toca poner tiene que salir al centro y poner "el color igual con el igual". (10') (todos/de uno en uno).

Colores/emparejar: formar un rompecabezas: tirar un dado de colores, coger la pieza del rompecabezas del color que ha salido y ponerla en el tablero (todos/de uno en uno). (10')

Colores/clasificar: decir los colores de unas fichas que ella va sacando; después decir, según el color de la ficha, en qué recipiente -verde o amarillo- tienen que poner las fichas. Si no son del color de los recipientes tiene que ponerlos fuera. Después reparte las fichas entre los niños. Estos tras decir de qué color es su ficha tienen que ponerla dónde corresponde, esto es, en el recipiente verde, en el amarillo o fuera (todos/ de uno en uno). (18')

Colores/emparejar: los niños tienen que decir de qué color es la ficha que les da la maestra y ponerla con la que es igual de todas las que ella ha colocado en el banco (todos/de uno en uno). (8')

Colores/emparejar: coger dos colores **ez direnak berdinak** ("que no sean iguales") de todos las tizas que ha sacado la andereño. (6') (todos/de uno en uno).

Colores/emparejar: formar un rompecabezas: tirar un dado de colores, coger la pieza del rompecabezas de ese color y ponerla en el tablero (6') (todos/de uno en uno).

Formas geométricas: decir en qué forma geométrica dibujada en el suelo está la maestra (va cambiando de sitio). (3') (todos).

En conclusión: en parte de la actividad que se organiza en torno a los contenidos matemáticos se requiere un uso especial de la mente, -un tipo de actividad mental-, un uso que los niños no dominan, que tampoco está explicitado en la programación y que supone lo siguiente:

- La realización de distintas acciones mentales cognitivas como: identificar, contar y comparar-emparejar cantidades (número de unidades), discriminar formas geométricas, seriar.

- La desvinculación de estas acciones mentales del sentido humano: centrarse en “la estructura lógica del razonamiento de un modo que omita por completo el contenido o el significado” (Donalson, 1978, p. 92).
- La regulación y planificación de la actividad: la realización de la tarea implica a menudo la coordinación de una o más acciones mentales y a veces también la coordinación a su vez con otras acciones físicas, que han de realizarse en un orden determinado.
- La atención específica: la actividad conjunta exige focalizar la atención en lo que hace y/o dice la maestra y en los aspectos del material y de la acción propuesta que ésta señala como relevantes y en ningún otro aspecto aunque sea del interés del niño, tanto mientras realizan la tarea como mientras esperan el turno.
- Reconocer las acciones mentales explicitadas verbalmente por la profesora como guía de los pasos necesarios para hacer el ejercicio planteado.

Si bien este uso de la mente, -este tipo de actividad mental-, no es exclusivo de la escuela, caracterizan muchas de las prácticas escolares, también en nuestro escenario. Así la desvinculación del pensamiento del sentido humano durante la infancia se practica exclusivamente en la escuela y en el caso de las matemáticas no sólo forma parte de su misma naturaleza, sino también de la mayoría de las prácticas que se realizan para enseñar los contenidos matemáticos del currículo escolar, incluso, como vemos en este caso, en Educación Infantil. Lo mismo puede decirse para la atención específica: en ningún otro contexto que no sea el escolar es tan grande el nivel de atención específica exigido desde edades tan tempranas. Por otro lado, centrar la atención en acciones mentales cognitivas así como en la coordinación de varias de ellas, y en atender igualmente a la actividad mental del adulto, se practica mucho más en la escuela que en los otros contextos donde viven y se desarrollan los niños pequeños.

Como ocurría con la actividad de control permanente de la espontaneidad, tampoco en este caso se hace ninguna mención a esta forma de actividad mental: se da por supuesta. Constituye, por tanto, como en aquél caso un supuesto implícito de la actividad de este escenario del que no se tiene conciencia y, en consecuencia, otro contenido implícito de enseñanza y aprendizaje enseñado y aprendido también implícitamente al participar en esta actividad de instrucción. La diferencia de la actividad de este escenario con la de otros de niveles superiores de la escolaridad estriba en el tiempo y número de contenidos y actividades para los que es necesario desarrollar este tipo de actividad mental así como en la complejidad de la misma. En este caso de lo que se trata, como con el control permanente de la espontaneidad, es también de dar los primeros pasos en este uso especial de la mente, esto es, de una transición del uso propio a este característico de la actividad de los contexto de educación formal.

4.3. EN RESUMEN

Este contexto institucional de actividad se caracteriza por ser menos infantil de lo que parece y más escolar de lo que se ve. Menos infantil de lo que parece porque, a pesar de la apariencia de infantil que le proporcionan el uso de elementos lúdicos y afectivos más propios de los contextos familiares que de los de educación formal, una de sus características más importantes es precisamente ignorar lo más idiosincrásico de la actividad de los pequeños, a saber: 1) su

gran capacidad de aprendizaje expresión de la cual es el gusto por lo difícil, -por enfrentar desafíos-, que le hacen avanzar en el desarrollo y por enfrentarlos solos y 2) la tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés. Y más escolar de lo que se ve porque además de lo obvia y explícitamente escolar que define a la actividad de este escenario como actividad de instrucción, -su función instruccional expresada en los contenidos, objetivos, programación y las formas de organización de la actividad conjunta-, tiene otras características escolares menos obvias y más implícitas muy alejadas de los contextos familiares e informales y de la actividad infantil. Se trata de los supuestos implícitos de la actividad de este escenario: la actividad de control permanente de la espontaneidad y un uso especial de la mente caracterizado principalmente por la actividad mental desvinculada de sentido humano.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS II.

Análisis de los eventos interactivos sobre los números: los segmentos de interactividad y actuaciones características

5.1. Los eventos interactivos analizados: duración, localización y descripción

- 5.1.1. Los eventos interactivos de reparto de galletas
- 5.1.2. Los eventos interactivos del intensivo de matemáticas

5.2. Los segmentos de interactividad identificados y actuaciones características

- 5.2.1. Los SI de transición
- 5.2.2. Los SI de presentación de contenidos
- 5.2.3. Los SI de preparación
- 5.2.4. Los SI de práctica

5.3. En resumen



Para el estudio de los eventos interactivos sobre los números se va a analizar la estructura de la interactividad, esto es, la articulación de las actuaciones de la maestra y los alumnos y alumnas en torno a la tarea y contenido de aprendizaje. Estudiaremos pues, los segmentos de interactividad (SI). Los SI definen, por así decirlo, el *contexto de actividad* en el cual -y, al menos en parte, gracias al cual- los participantes pueden actualizar, negociar, modificar y eventualmente compartir sistemas de significados sobre el contenido o tarea que les ocupa (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992). En este capítulo el objetivo del análisis de los SI será precisamente mostrar el papel de las distintas formas de interacción encontradas en la definición progresiva del contexto situacional de actividad, y su contribución, por tanto, a la creación del escenario y a la progresiva transformación de la actividad infantil. Se pondrá la atención igualmente en los tipos de ayuda al aprendizaje que proporciona la maestra a través de las formas de interacción encontradas y también en los procesos de cesión y traspaso del control y de la responsabilidad sobre el aprendizaje. En ambos casos con la intención de observar la relación de estos procesos, no sólo con la enseñanza y aprendizaje de los contenidos explícitos, sino especialmente con la enseñanza y aprendizaje de la actividad que define el escenario.

5.1. LOS EVENTOS INTERACTIVOS ANALIZADOS: DURACIÓN, LOCALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN

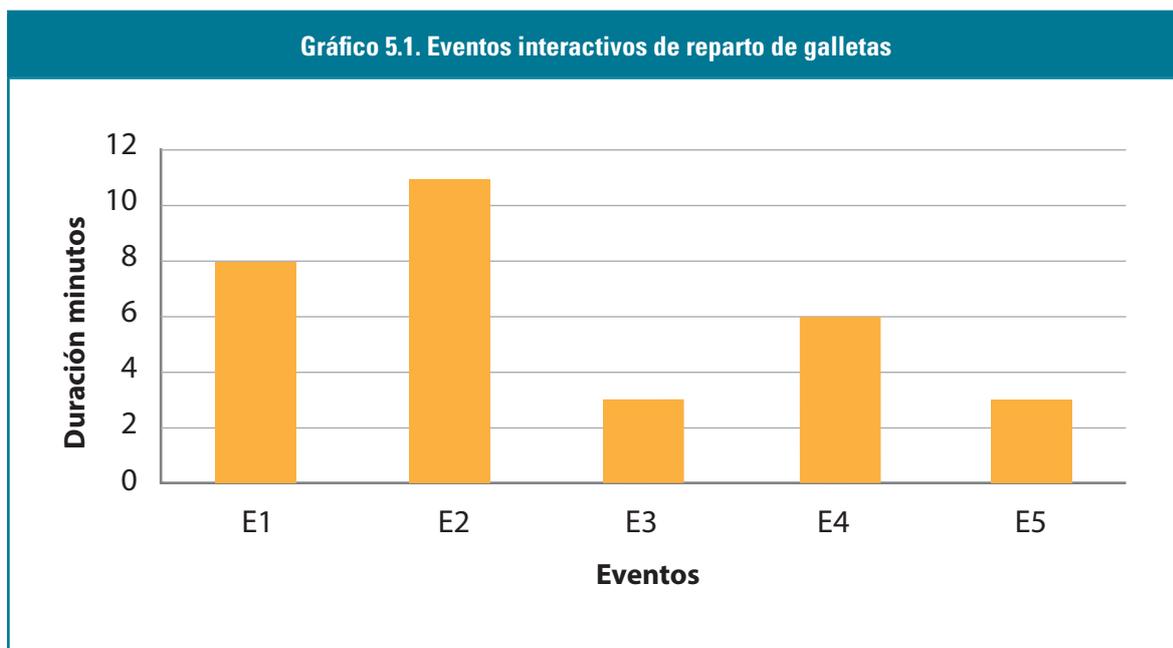
En lo que sigue se detallará la localización de los eventos interactivos tanto en la organización de la actividad como en el curso, así como sus principales características. En concreto se describirá:

1. En qué momento de la organización de la actividad conjunta que se desarrolla a lo largo del día tienen lugar.
2. El orden de aparición de los eventos a lo largo del curso y su duración. Se numerará cada evento interactivo en función del lugar que ocupa en esta secuencia temporal.
3. Cuando los eventos interactivos pertenecen a los intensivos de matemáticas, se señalará en qué momento del intensivo tienen lugar, esto es, el tiempo transcurrido previamente, el que transcurre después y el tiempo total del intensivo.
4. Las actividades realizadas durante los eventos interactivos analizados.
5. Cuando sean eventos del intensivo de matemáticas se describirán también las actividades realizadas previamente y las que se realizan después.

5.1.1. Los eventos interactivos de reparto de galletas

Localización y duración

Cinco de los eventos tienen lugar en el espacio dedicado al reparto de agua y galletas en el primer trimestre del curso (gráfico 5-1). El resto del curso este espacio no se empleará para la enseñanza y aprendizaje de contenidos de la programación.



Descripción

Evento Interactivo 1 (8' 4 de octubre)

Este es el primer evento interactivo de reparto de galletas del curso. Mientras están sentados en corro, la maestra va preguntando quién quiere galleta y reparte una galleta. También dice a un niño del grupo que pregunte quién quiere galleta, después le da la caja a una niña y le va diciendo que dé una a cada niño, mientras la maestra va preguntando de uno en uno si quieren galleta (entonces se levantan y la niña que tiene la caja les da la galleta). Al finalizar les dice que le digan gracias a la niña y todos lo repiten varias veces. En este evento sólo aparece el número bat (uno).

Evento Interactivo 2 (11' 25 de octubre)

Sentados en corro, la maestra va preguntando de uno en uno cuántas galletas quieren antes de dárselas. A veces les dice que pongan el número de dedos que han dicho. Aparecen los números bat, bi, hiru (uno, dos, tres).

Evento Interactivo 3 (3' 8 noviembre)

En círculo como hasta ahora, la maestra va preguntando más rápido que en los eventos anteriores cuántas galletas quieren, y a veces también a ver si quieren galleta y se las va dando de uno en uno.

Evento Interactivo 4 (6' 15 de noviembre)

A petición de la maestra, una niña reparte las galletas y ella tiene que hacer de maestra preguntando cuántas galletas quieren. Los niños contestan diciendo el número o poniendo los dedos, se levantan y la niña que reparte se las da.

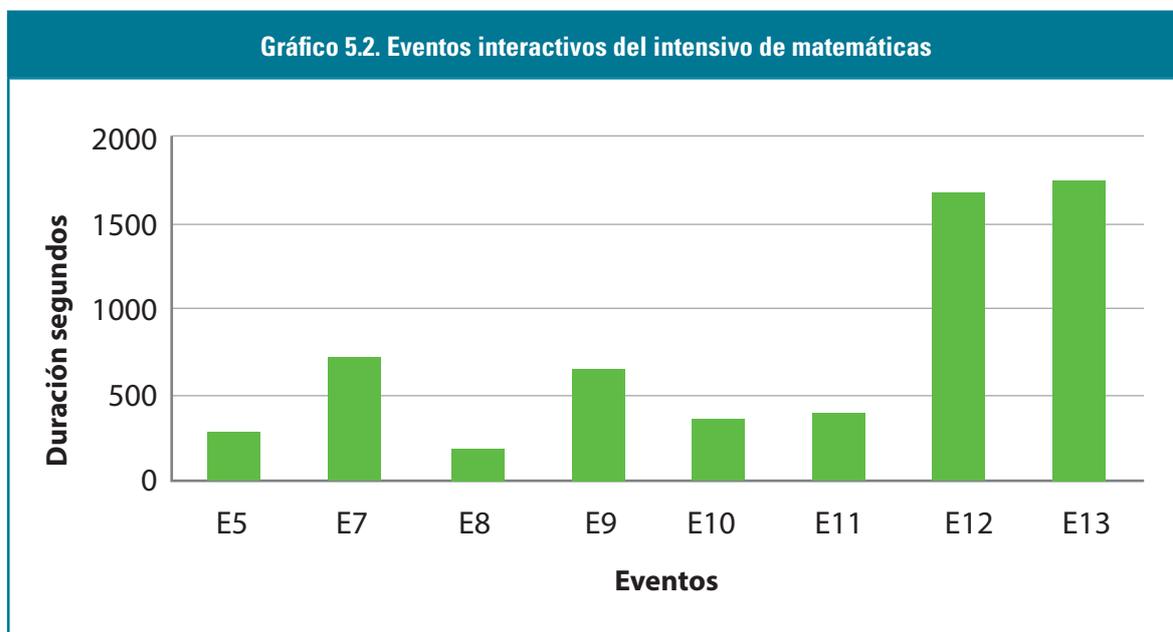
Evento Interactivo 6 (3' 13 de diciembre)

La maestra pregunta a alguno cuántas galletas quiere y va diciendo a unos cuantos que cojan dos. El resto ya las coge solo. La caja está encima de la mesa y no se sientan en corro para hacer el reparto, todos están de pie, por donde quieren, antes de empezar el intensivo. A partir de aquí se hace así el reparto de galletas.

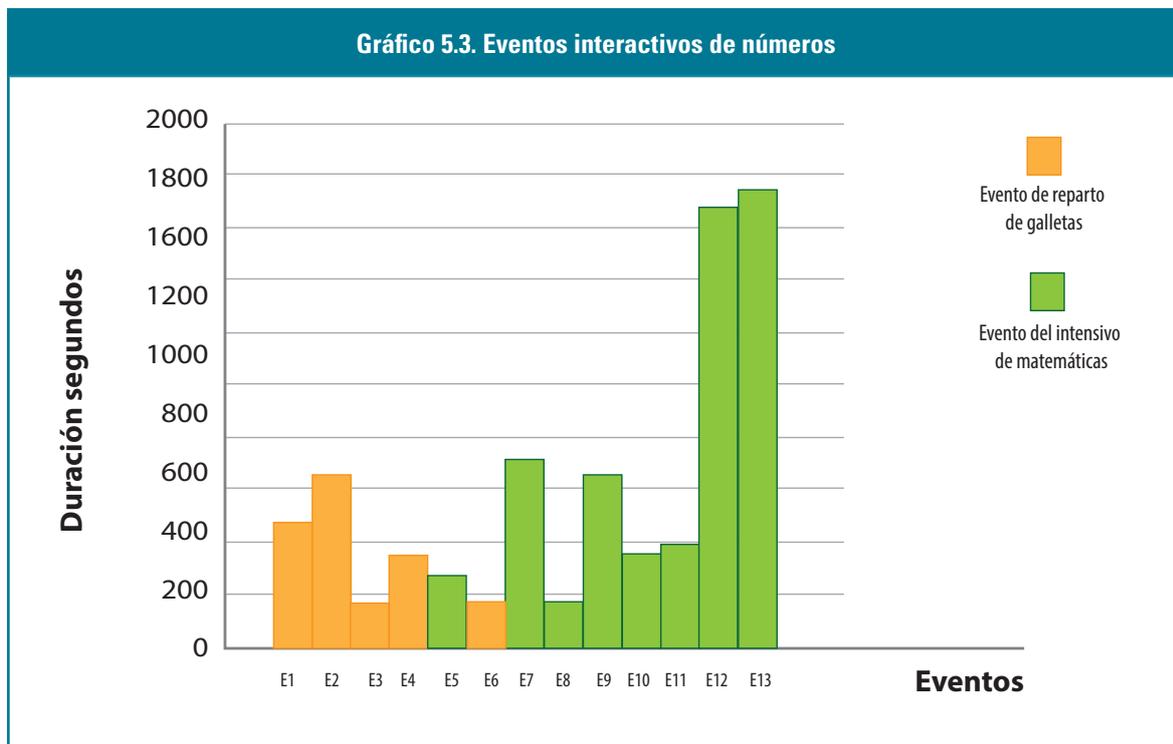
5.1.2. Los eventos interactivos del intensivo de matemáticas

Localización y duración

Los otros ocho eventos tienen lugar durante el intensivo de matemáticas. Hasta diciembre no se empiezan a realizar actividades con los números en el intensivo de matemáticas (gráfico 5-2.). Aunque a continuación se describirá cada uno de ellos y se verá el lugar que ocupa en su respectivo intensivo, en el anexo II pueden verse todos seguidos incluidos en sus respectivos intensivos para hacerse una idea en global de cómo están insertados en el flujo de la actividad conjunta.



El primer evento interactivo sobre los números se hace el cinco de diciembre, una semana antes de que la maestra organice el último evento interactivo sobre reparto de galletas (gráfico 5-3.)



Descripción

Evento Interactivo 5 (4'30" 5 de diciembre)

Cuadro 5-1. Evento Interactivo 5 y las actividades del intensivo

El evento interactivo y las actividades del intensivo	⌚	Duración del intensivo
Evento Interactivo 5 Sacar 1,2,3 dedos	4'30"	1. INTENSIVO: 5 DICIEMBRE 19'30'
Magia: el pez dentro-fuera de la pecera	9'	
Encima-debajo de la silla	2'	
¿Dónde está la muñeca? Encima-debajo	4'	

En este caso el evento se desarrolla al comienzo del intensivo. La maestra les da la consigna de que pongan todos las manos detrás. Después ella va sacando la mano con el puño cerrado con uno, dos o tres dedos fuera. Cada vez que ella hace esto los niños tienen que poner el mismo número de dedos que ella. Cuando los niños lo hacen ella va mirando de uno en uno si lo han hecho bien, repitiendo el número y diciendo muy bien. Después de unas cuantas veces hace

una rifa cantando para elegir un niño. Al niño que le toca le dice que vaya donde está ella y que ponga las manos detrás y luego saque un dedo para que los demás hagan lo mismo, es decir, se trata de que el niño haga de maestra. Pero los niños se distraen y ella suspende lo que están haciendo para captar su atención y cambia de actividad.

Después del evento interactivo: el cambio de actividad se concreta en la realización de tres tareas de nueve, dos y cuatro minutos respectivamente presentadas como magia, para trabajar *barruan-kanpoan* (dentro-fuera) y *gainean-azpian* (encima-debajo). Y pone mucho énfasis en el tono de las palabras y en los gestos con elementos lúdicos y de movimiento. Son las siguientes: *Barruan-kanpoan* (dentro-fuera): decir si un pez está *dentro* o *fuera* de la pecera (la maestra manipula con una cuerda, como si hiciera magia, el pez que aparece en el dibujo que ven los niños, de tal manera que entra y sale de la pecera) y si un gato está encima o debajo de un banco; *Gainean-azpian* (encima-debajo): ponerse dónde les dice la maestra: *encima* o *debajo* de la silla; decir dónde está la muñeca que ha sacado la maestra *encima* o *debajo* de la silla.

Durante todo el intensivo los interlocutores de la interacción son durante la mayor parte del tiempo la maestra y el grupo.

La duración del intensivo es de 19 minutos y medio.

Evento Interactivo 7 (12' 13 de diciembre)

Cuadro 5-2. Evento Interactivo 7 y las actividades del intensivo		
El evento interactivo y las actividades del intensivo	⌚	Fecha y duración del intensivo
Inflar un globo	6'	2. INTENSIVO: 13 DE DICIEMBRE 28'
Evento Interactivo 7: ¿cuántos dedos? ¿cuántos puntos?	12'	
Dominó de colores: emparejar	10'	

Antes del evento interactivo: la maestra cuando vuelven del recreo y se sientan en el corro, se pone a inflar un globo y a preguntar quien tiene un globo en casa. Están seis minutos con el globo.

Después comienza el evento en torno a los números durante el cual realizan dos actividades. La primera dura siete minutos. La maestra va sacando cada vez a un niño al centro, le pide que ponga las manos detrás, que saque uno, dos o tres dedos y pregunte al grupo cuántos son. El grupo tiene que contestar y a veces también poner el mismo número de dedos que ha puesto el niño del centro. Después de cuatro turnos ella mete la mano en la manga y pregunta cuántos dedos hay. Los niños entienden que muchos (todos están dentro de la manga) y entonces ella vuelve a preguntar cuántos hay fuera para contestar ella misma y enseñar así a decir ninguno (bapez). Después sigue sacando dedos y preguntando a los niños cuántos tiene. A continuación cambia de actividad: saca unos cartones con puntos y va preguntando de uno en uno cuantos redondeles hay en los cartones que va eligiendo. Dura cinco minutos. En estas dos actividades los interlocutores son: la maestra con cada niño del turno, la maestra con cada niño del corro, la maestra con todo el grupo y el niño del turno con todo el grupo.

Después del evento interactivo: el intensivo finaliza con otra actividad de diez minutos: *colores/ emparejar*. Entre todos juegan a un dominó de colores: las fichas se reparten entre los niños que tienen que decir de qué color es su ficha; después, el niño que tiene el color que toca poner tiene que salir al centro y colocar “el color igual con el igual”.

El intensivo dura en total veintiocho minutos.

Evento Interactivo 8 (3' 10 de enero)

Cuadro 5-3. Evento Interactivo 8 y las actividades del intensivo		
El evento interactivo y las actividades del intensivo	🕒	Fecha y duración del intensivo
Clasificar colores	18'	3. INTENSIVO: 10 DE ENERO
Evento Interactivo 8: ¿Cuántos años? Contar dedos	3'	

Antes del evento interactivo: el intensivo comienza con una actividad que dura dieciocho minutos consistente en clasificar colores.

A continuación comienza el evento de números: la maestra les dice que saquen los dedos que ella saca. Después saca un niño al centro y le pregunta cuántos años tiene. Cuando contesta le dice que van a contarlos e invita al grupo a que todos cuenten con ella. Todos cuentan mientras ella va cogiendo los dedos del niño de uno en uno hasta cuatro. Al finalizar vuelve a preguntar al grupo cuántos años tiene y les dice que pongan los dedos. Vuelve a contar con todos. La interacción durante la mayor parte del tiempo es entre la maestra y todo el grupo.

Después del evento interactivo: después de contar los niños empiezan a interrumpir y entonces ella les ofrece contarles un cuento avisando de que para ello “tienen que estar sentados y formales”.

El intensivo dura veintiún minutos.

Evento Interactivo 9 (11' 14 de marzo)

Cuadro 5-4. Evento Interactivo 9 y las actividades del intensivo			
El evento interactivo y las actividades del intensivo	🕒	Fecha y duración del intensivo	
Emparejar colores	8'	4. INTENSIVO: 14 DE MARZO	
Evento Interactivo 9: Emparejar número de puntos. Dados y fichas	11'		30'
Emparejar tizas de colores	6'		
Series de animales	5'		

Antes del evento interactivo: el intensivo comienza con una actividad de ocho minutos de duración que consiste en emparejar colores: los niños tienen que decir de qué color es la ficha que les da la maestra y ponerla con la que es igual de todas las que ella ha colocado en el banco.

A continuación empieza el evento sobre los números: un niño tira un dado. La maestra le dice a otro niño que lo recoja y mire cuántos redondeles han salido. El niño contesta y entonces la maestra le pregunta dónde hay ese número en las fichas con redondeles que ella previamente ha puesto en un banco (*¿Donde hay tres, aquí aquí o aquí-* señalando las fichas-). La interacción durante la mayor parte del tiempo es entre la maestra y los niños que están de turno.

Después del evento interactivo: el intensivo sigue con dos actividades de seis y cinco minutos respectivamente: emparejar tizas de colores diferentes y hacer series de animales.

El intensivo dura en total treinta minutos.

Evento Interactivo 10 (6' 23 de marzo)

Cuadro 5-5. Evento Interactivo 10 y las actividades del intensivo		
El evento interactivo y las actividades del intensivo	🕒	Fecha y duración del intensivo
Puzzle de colores	6'	5. INTENSIVO: 23 DE MARZO 22'
Evento Interactivo 10: Emparejar fichas mismo número de puntos	6'	
Vestidos de la familia	10'	

Antes del evento interactivo: dedican seis minutos a hacer un puzzle de colores.

A continuación comienza el evento en el que emparejan las fichas que tienen el mismo número de puntos. La maestra interactúa con todo el grupo y con cada uno de los niños.

Después del evento interactivo: están durante diez minutos con los vestidos de la familia.

La duración total del intensivo es de 22 minutos.

Evento Interactivo 11 (6' 30" 27 de abril)

Cuadro 5-6. Evento Interactivo 11 y las actividades del intensivo		
El evento interactivo y las actividades del intensivo	🕒	Fecha y duración del intensivo
Recorrer con el dedo formas geométricas	16'	6. INTENSIVO: 27 DE ABRIL 22'30"
Evento Interactivo 11: Contar al revés	6'30"	

Antes del evento interactivo: el intensivo empieza con una actividad que consiste en recorrer con el dedo formas geométricas que dura 16 minutos.

A continuación en el evento de números cuentan al revés: los niños van saliendo de uno en uno. El niño que está de turno tiene que poner dedos y luego ir quitándolos. Unas veces el niño y otras el grupo tienen que decir cuántos van quedando con ayuda de las directrices y preguntas de la maestra. La maestra interactúa con el niño del turno y con el grupo.

El intensivo dura en total 22 minutos y medio.

Evento Interactivo 12 (28' 2 de mayo)

Cuadro 5-7. Evento Interactivo 12 y actividades del intensivo		
El evento interactivo y las actividades del intensivo	🕒	Fecha y duración del intensivo
Evento Interactivo 12: Sacar dedos/números y colores	28'	7. INTENSIVO: 2 DE MAYO
Formas geométricas	3'	

El evento comienza al inicio del intensivo con la actividad “Dedos atrás” de siete minutos de duración. Los niños van saliendo de uno en uno a petición de la maestra. Al que sale le dice que ponga las manos detrás y luego le va pidiendo que vaya sacando uno, dos o tres dedos. Después la maestra saca unas fichas de colores con puntos y las tira en el suelo. Sigue adjudicando los turnos y va diciendo a cada niño que sale que coja una ficha de un color con un número de puntos: *tres azul, mira donde está*. Después realizan otra tarea en la que, de uno en uno, tienen que meterse en un círculo dibujado en el suelo, levantar la mano con una ficha elegida por ellos y decir el número de puntos que tiene su ficha. En estas otras actividades están veintiún minutos. La interacción principal es entre la maestra y cada uno de los niños del grupo.

Después del evento interactivo: termina el intensivo con una actividad para identificar formas geométricas. La maestra se va metiendo en figuras dibujadas en el suelo (círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo y línea) y pregunta a todo el grupo *¿Dónde estoy?*. Dura tres minutos.

El intensivo en total treinta y un minutos.

Evento Interactivo 13 (29' 23 de junio)

Cuadro 5-8. Evento Interactivo 13 y actividades del intensivo		
El evento interactivo y las actividades del intensivo	🕒	Fecha y duración del intensivo
Evento Interactivo 13 Representación gráfica de números	29''	8 INTENSIVO: 23 DE JUNIO 29'

Este evento ocupa todo el intensivo y está dedicada a trabajar la representación gráfica de los cuatro primeros números a través de diferentes actividades. Para empezar la maestra introduce unos cartones en cuatro palanganas. En cada cartón aparece la representación gráfica de un número (del uno al cuatro). Cada número tiene dibujado el número de bolas que le corres-

ponde. Enseña los cartones y pregunta a los niños qué son. Los niños dicen que números. Después pone las palanganas encima de un banco. Las palanganas son de tamaño diferente: una grande, dos medianas y una pequeña. Va diciendo a los niños de uno en uno que le den la más grande, la más pequeña o una mediana. A continuación va preguntando qué número representa el cartón que ella muestra y cuántas bolas tiene, (cada número lleva dibujado en su interior el número de bolas que le corresponde), al tiempo que les dice que pongan los dedos que corresponden al número (*¿éste cuál es? ¿cuántas bolas tiene? Pon los dedos*). Después, de uno en uno, les pide que elijan un número y metan el número de bolas que le corresponde en la palangana correspondiente. Por último les dice que pongan las manos atrás. Ella saca un cartón con un número y ellos tienen que poner el número de dedos que aparece en el cartón. La interacción se da alternativamente entre la maestra y un niño y la maestra y el grupo.

5.2. LOS SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD IDENTIFICADOS Y ACTUACIONES CARACTERÍSTICAS

Los segmentos de interactividad identificados son los siguientes:

Los segmentos de transición. Son los que tienen lugar en los eventos interactivos de reparto de galletas. En estos SI se trata de aprovechar una actividad parecida a otras propias de los contextos familiares, -el reparto de galletas-, para, a través de intercambios conversacionales sobre el reparto, aprender a usar los números *bat*, *bi*, *hiru* (uno, dos, tres) con el fin de tomar parte en el mismo. Lo distintivo de estos SI es que, tanto por el tipo de actividad como por el de interacción, están a medio camino entre una definición de la actividad propia del contexto familiar conocido por los niños y niñas, y otra propia de un contexto formal de educación nuevo para ellos. Son, en este sentido, un puente que facilita la transición de un contexto a otro. Suponen un primer paso en la actividad organizada para enseñar y aprender los números en la definición progresiva del contexto situacional de la actividad.

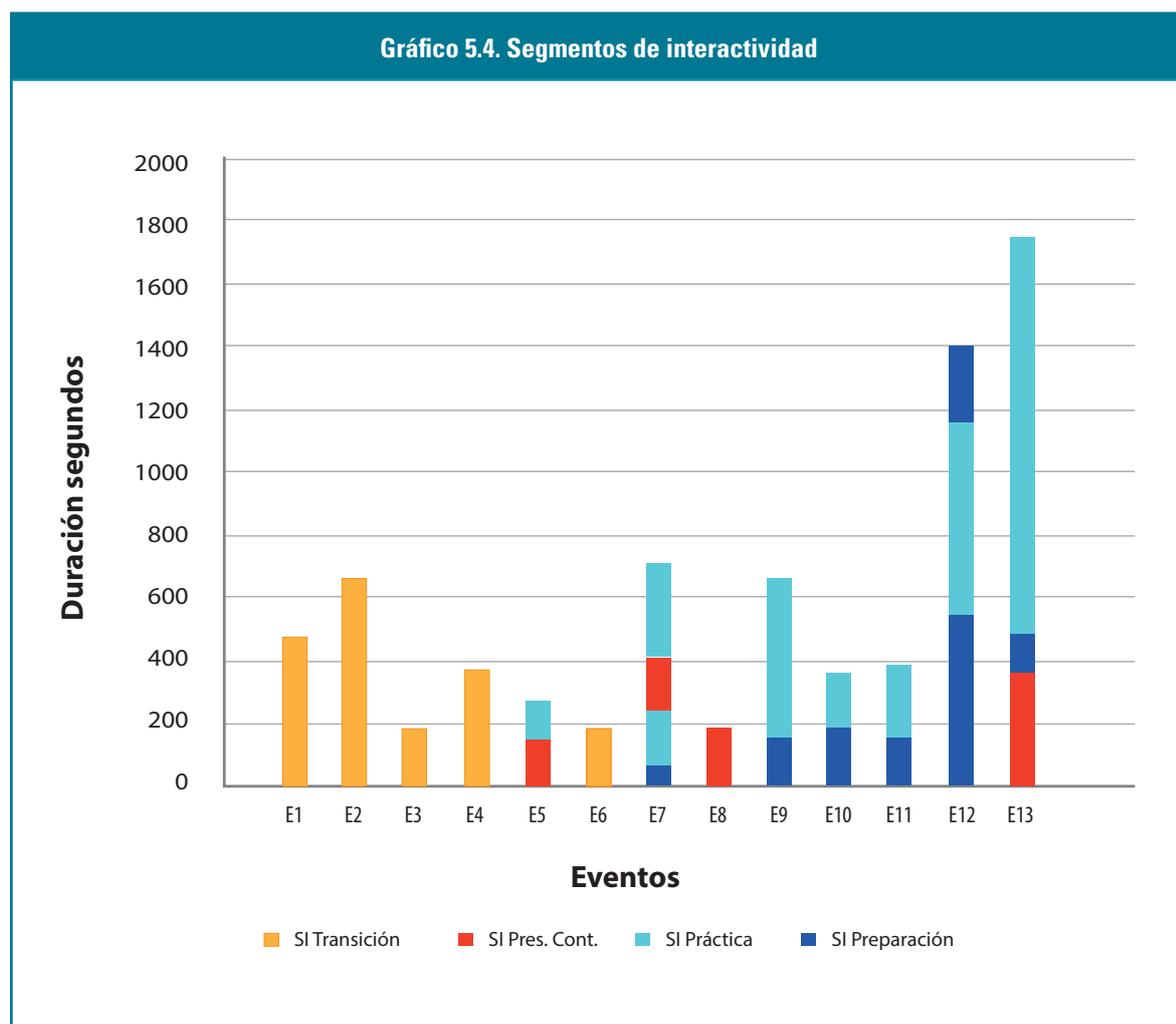
Los segmentos de presentación de contenidos. En los eventos interactivos del intensivo de matemáticas, aparecen estos SI en los que la maestra presenta como nuevos los números *hiru*, (tres) y *lau* (cuatro) así como la representación gráfica de los cuatro primeros números y la expresión *bapez* (ninguno). El tema de la actividad aquí es el nuevo contenido. La interacción se caracteriza por la participación conjunta en acciones que tienen por objetivo proporcionar un contexto que dote de sentido al contenido a presentar. También se caracteriza por las intervenciones espontáneas de carácter lúdico de los miembros del grupo y de la maestra, así como por la atenuación en las actuaciones de ésta cuando decide no aceptar este tipo de intervenciones. En cuanto a la definición del contexto situacional de la actividad, puede decirse, por tanto, que en la negociación sobre el mismo la definición de juego de la que parte el pequeño alumnado tiene aquí un peso importante.

Los segmentos de preparación. En las eventos interactivos que tienen lugar durante los intensivos de matemáticas, la mayoría de las veces, antes de embarcarse en las tareas pensadas por la maestra para practicar con los números en distintas acciones, ésta organiza la actividad para preparar al grupo para lo que viene después. El tema de la actividad conjunta en estos SI es la propia tarea y el material que se va a utilizar. La interacción se caracteriza por las actuaciones de los participantes encaminadas a asegurar la continuidad del contexto mental compartido

y a compartir los pasos de la tarea. Se caracteriza igualmente por el rechazo explícito de la maestra de la actividad espontánea, -lúdica o de cualquier otro tipo-, de las niñas y de los niños. De forma que respecto a la negociación de la definición del contexto situacional de la actividad, se aprecia un mayor acercamiento a la definición de la actividad como instrucción de la que parte la profesora. Puede decirse en este sentido que esta definición más cercana a la de instrucción que a la de juego es, de forma implícita, el otro tema de estos SI.

Los segmentos de práctica. En todas los eventos interactivos que tienen lugar en el intensivo de matemáticas hay un momento en que la actividad se organiza para realizar tareas en las que se usan los números. El tema de la actividad son los números y los usos de la mente relacionados con ellos implicados en la tarea. La interacción se caracteriza en estos segmentos, de un lado, por las interacciones sostenidas y de apoyo que la maestra mantiene con cada miembro del grupo de uno en uno para guiarles en la realización de la tarea y, de otro lado, por las interacciones que sostiene con todo el grupo para que permanezca implicado en lo que está haciendo con cada niño o niña. También se caracteriza por las actuaciones de la maestra para mantener su definición del contexto situacional de la actividad y por las de los pequeños y pequeñas para influir en la misma.

Gráfico 5.4. Segmentos de interactividad



En la tabla 5-1 están agrupados los datos sobre los segmentos de interactividad identificados: cuántos aparecen en cada evento interactivo, el tiempo que dura cada uno y el porcentaje de duración por evento.

Tabla 5-1. SI identificados en los eventos interactivos													
SI	E.1	E.2	E.3	E.4	E.5	E.6	E.7	E.8	E.9	E.10	E.11	E.12	E.13
	RG	RG	RG	RG	4'30''	RG	IM	IM	IM	IM	IM	IM	IM
	8'	11'	3'	6'	IM	3'	12'	3'	11'	6'	6'30''	28'	29'
Transición	1 8'	1 11'	1 3'	1 6'	– –	1 3'	– –	– –	– –	– –	– –	– –	– –
	100%	100%	100%	100%	–	100%	–	–	–	–	–	–	–
Pres. cont.	–	–	–	–	1 2'30''	–	1 3'	1 3'	–	–	–	–	1 6'
	–	–	–	–	55,5%	–	25%	100%	–	–	–	–	20,68%
Preparación	–	–	–	–	–	–	1 1'	–	1 2'30''	1 3'	1 2'30''	2 13'(9'/4')	1 2'
	–	–	–	–	–	–	8,33%	–	22,72%	50%	38,46%	46,42% (32,14%/14,28)%	6,89%
Práctica	–	–	–	–	1 2'	–	2 8'(3'/5')	–	1 8'30''	1 3'	1 4'	2 15'(10'30''/4'30'')	1 21'
	–	–	–	–	44,44%	–	66,66% (25%/41,66 %)	–	72,27%	50%	61,53%	53,57% (37,5 %/16,07%)	72,41%

RG: reparto de galletas
IM: intensivo de matemáticas

En la descripción y análisis de cada uno de los SI que se presenta a continuación se encontrará:

- Los SI identificados y su función instruccional.
- Los tipos de actuación de los participantes y patrones de actuación característicos.

5.2.1. Los SI de transición

a) Los SI de transición identificados y su función instruccional

Son cinco los SI de transición identificados en los eventos interactivos de reparto galletas, uno por cada evento. Hasta el primer evento interactivo del intensivo de matemáticas, (evento 5,

del 5 de diciembre), donde se realiza una tarea con los números, éstos sólo se trabajan durante el reparto de galletas en eventos interactivos caracterizados por SI de transición. Aunque para este momento no se plantea en la programación ningún objetivo relacionado con los contenidos, -el objetivo explícito es el propio reparto-, de forma implícita, sin embargo, si cumplen más de una función instruccional:

a) Proporcionan un contexto para introducir *bat* (uno) y *bi* (dos) ligados a una acción fácilmente comprensible por los niños y también para aprender a usar tanto *bat* como *bi* e *hiru* (tres), en los intercambios comunicativos orquestados por la maestra para realizar el reparto de galletas.

b) Por otra parte, la insistencia de la maestra en que éstos usen los números más allá de lo estrictamente necesario para realizar el reparto de las galletas, -esto es, más allá de su función comunicativa-, nos revela que no sólo cumplen una función ligada con el aspecto lingüístico de este contenido, -ineludible para poder realizar acciones con los números en euskara-, sino también una función instruccional ligada a los números en cuanto contenido del área de matemáticas de la programación, a saber, expresar numéricamente la cantidad y practicar una acción que la maestra usará en adelante varias veces como ayuda a la hora de realizar otras tareas durante los SI de práctica: poner el número de dedos equivalente al número que se ha de decir o tener en cuenta para poder realizar la actividad en la que estén embarcados.

d) Pero estos SI cumplen, también, otra función instruccional, implícita, a la que deben el nombre por ser la que los distingue especialmente de todos los demás. Se relaciona con la definición progresiva del contexto situacional de la actividad. Transición es la “acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto” (DRAE)¹. Los SI de transición cumplen la función de facilitar la transición del “modo de ser o estar” de actividades propias del contexto familiar al “modo de ser o estar” en la actividad propia del contexto escolar. El reparto de galletas es una situación menos restringida respecto a la forma de interacción que las que se dan en otros SI. Se trata de una situación prerrestringida que hace de puente entre el contextos familiar conocido por el grupo y el contexto institucional escolar desconocido por sus miembros. Por un lado, es una acción de la que las y los pequeños tienen una experiencia previa fuera de la escuela y, además, la maestra para repartir las galletas pone en marcha una interacción que intenta parecerse a lo que sería una conversación en un contexto informal, entre otras cosas, por dejar un mayor espacio a la actividad verbal espontánea de las niñas y niños. Pero, por otro lado, si bien por la acción y la forma de expresarse de la profesora, la situación parece tratarse de un simple reparto, -como cuando se le reparte a varios niños y niñas la merienda por ejemplo, y de ahí su carácter de puente -, sin embargo, esta situación tiene otras restricciones o límites que le acercan a otras más formales como son un orden más estricto en la realización de las acciones y un límite, sobre todo, para la actividad espontánea de movimiento de los miembros del grupo.

1. La referencia al Diccionario de la lengua española editado por la Real Academia española aparecerá en todo el trabajo con la abreviatura DRAE utilizado por la propia Academia. La referencia completa se encuentra en el capítulo de referencias bibliográficas.

b) Los tipos de actuación y patrones característicos de los SI de transición

Son los que se resumen en la Tabla 5-2:

Tabla 5-2. Tipos de actuación y patrones característicos de los SI de transición	
TIPOS DE ACTUACION DE LA MAESTRA	TIPOS DE ACTUACION DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
MARCAR EL INICIO DEL REPARTO	ATENDER
INTERCAMBIOS CONVERSACIONALES SOBRE EL REPARTO	INTERCAMBIOS CONVERSACIONALES SOBRE EL REPARTO
DELIMITAR	ACTIVIDAD ESPONTÁNEA
	ADECUAR

Marcar el inicio/atender

“**Marcar el inicio del reparto**”: es la actuación de la maestra que consiste en señalar la ruptura con lo anterior y el inicio de un nuevo apartado en el discurso y en la acción así como de definir en qué va a consistir la nueva acción.

En estos SI, las preguntas dirigidas a todo el grupo o a un niño de *¿nork nahi du gaileta?*, (*¿quién quiere galletas?*), y de *zenbat gaileta nahi duzue?* (*¿cuántas galletas queréis?*), junto con la presencia de la caja de galletas, son la manera de definir la situación, esto es, de indicar que se comienza la actividad de repartir galletas:

M.: *nork nahi du gaileta?* (*¿Quién quiere galleta?* -cantando y señalando la caja de galletas mientras los niños están hablando entre sí)

(E.1)

O que se retoma después de alguna actuación de los participantes que requiere la atención de la maestra, bien para aclarar algo, o para controlar su actividad. En estos casos el uso de la partícula *ea*, (a ver, venga), antes de la pregunta sirve para anunciar la separación con lo anterior:

M.: *hori ez hartu e! Ea, zenbat gaileta nahi duzue?* (Un niño va a coger la caja de galletas: *no cojas eso eh!* - cambiando el tono y mirando a todos: *a ver, ¿cuántas queréis?*)

(E.2)

Este volver a preguntar, es también la manera de captar la atención de los niños y de centrarla o volverla a centrar en el reparto. La entonación y el momento en que se formulan son las que nos indica cuándo estas preguntas sirven para señalar el límite inicial de la situación, diferenciándolas de otras en las que se utilizan para iniciar un intercambio conversacional.

“**Atender**”: es la actuación de los miembros del grupo que consiste en poner la atención en lo que hace y dice la maestra.

Intercambios conversacionales sobre el reparto

Esta actuación se refiere a los intercambios comunicativos que dan forma a la breve conversación que la maestra sostiene con cada niño o niña para realizar el reparto sobre si quiere galletas o sobre cuántas galletas quiere:

M.: *zenbat nahi dituzu Alana? (¿cuántas quieres Alana?)*

Alana.: le enseña dos dedos

M.: *oi se ondo begira begira Alana.. begira zenbat nahi dituen Alanak, ipini (uy qué bien, mirad mirad Alana.. mirad cuántas quiere Alana, y dirigiéndose a Alana: pon)*

Alana.: le enseñan dos dedos

M.: *zenbat nahi dituzu? Bi begira... zenbat Alana?(¿cuántas quieres? dos, mirad, ¿cuántas Alana?)*

Alana: *bi (dos)*

M.: *bi, Alanak bi eta Alainek? Zenbat nahi dituzu Alain? (dos, Alana dos y Alain ¿cuántas quieres Alain?)*

(E. 3)

La participación del niño al que se le da la galleta y con el que habla la maestra se limita en la mayoría de los casos a expresar verbal o gestualmente, -poniendo dedos-, el número de galletas que quiere.

El grupo también es interlocutor de estas conversaciones puesto que la maestra implica siempre a éste, bien recapitulando o “comentando” para él lo que han dicho en el intercambio como acabamos de ver en el ejemplo (*uy qué bien, mirad mirad Alana.. mirad cuántas quiere Alana*), bien dirigiéndose a todo el grupo para iniciar los intercambios:

M.: *nork nahi du gaileta? (¿quién quiere galleta? -cantando y señalando la caja de galletas)*

(E.1)

O también para explicar y/o pedir algo a todos:

M.: *tenéis que decir gracias, gracias, eskerrik asko (tenéis que decir gracias, gracias², gracias)*

(E.1)

M.: *a ver como decimos todos: eskerrik asko Irati (a ver cómo decimos todos: gracias Irati)*

(E. 1)

Por otra parte, si bien la iniciativa de los intercambios parte normalmente de la profesora, hay alguno de ellos que se inician con las intervenciones verbales espontáneas de los miembros del grupo. La profesora incluye a menudo esta actividad verbal espontánea en la conversación haciendo referencia a la misma en la intervención suya que realiza inmediatamente después como respuesta:

N.: *bi (dos)*

M.: *¿bi? Ba hartu bi (¿dos? Pues coge dos)*

(E.6)

Una de las acepciones de la palabra incluir es “poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites” (DRAE). Cuando la maestra incluye las intervenciones espontáneas relacionadas con el reparto en la conversación, las está poniendo dentro de los límites de ésta, aceptándolas por tanto, algo que como decimos hace con frecuencia. No hace esto, sin embargo, con toda la

2. Lo que aparece en negrita en la traducción al castellano es lo que la maestra ha dicho originalmente en castellano.

actividad espontánea. Hay otros tipos de actividad espontánea³ de los pequeños que la maestra no acepta y controla señalando los límites, esto es, lo que queda fuera de ellos y no entra, por tanto, dentro del reparto de galletas.

Los intercambios conversacionales⁴ adoptan formas diversas a lo largo de los SI de transición. Por ejemplo en el primer evento interactivo los intercambios son de inicio y respuesta (IR) del tipo pregunta-respuesta (PR) donde el inicio lo marca la maestra con la pregunta X, nahi duzu gaileta? (¿X quieres galleta?) donde X es el nombre del niño, a la que los niños responden bai, -si-, después de lo cual la niña que tiene la caja les da la galleta (primer evento interactivo). En el segundo, al principio hay cuatro del tipo PR:

M.: zuk Leire zenbat nahi dituzu? (¿Tu Leire cuántas quieres?)
Leire: pone dos dedos y las coge
(E. 2)

Otros cinco van un poco más allá: están formados por ejemplo por pregunta, respuesta, elaboración (devolver la respuesta del niño incompleta desde el punto de vista de la lengua elaborada, esto es, como se dice en euskara), aprobación, recapitulación (cuarto intercambio conversacional):

M.: zuk zenbat nahi dituzu Irati? (¿tú cuántas quieres Irati?) [pregunta]
Irati: pone dos dedos [respuesta]
M.: bi (dos) [elaboración]
ederto (bien) [aprobación]
Irantirentzat bi (para Irati dos) [recapitulación]
(E.2)

O lo mismo pero recapitulando antes de la aprobación (noveno intercambio conversacional); o pregunta respuesta recapitulación (el catorce y el diecisiete); o pregunta, respuesta repetición de la respuesta (el dieciocho).

Por otra parte, el número de miembros del grupo con el que la maestra mantiene intercambios conversacionales es variable según los SI, y el número de intercambios que mantiene con cada niño también. Así en el primer SI de transición, aunque es uno de los más largos, -ocho minutos-, la maestra mantiene intercambios conversacionales con tan sólo tres niños. El resto de las galletas se reparten sin mantener ningún intercambio conversacional con quien las coge, simplemente pregunta a todos si quieren galleta y a los que contestan y se levantan se les da, o es ella la que dice a la niña que tiene la caja que le de una galleta a tal cual niño. En este evento interactivo, dado que se trata del primer evento de reparto del curso, la maestra invierte más tiempo en dirigirse al grupo para mostrar la forma de participar en él y definir con precisión la situación señalando sus límites.

En el segundo SI, la maestra mantiene intercambios con los dieciséis miembros del grupo, con dos de ellos dos veces, en los once minutos que dura el SI. En el tercer SI de tres minutos, hay intercambios con diez niños, en el cuarto de seis minutos, con quince y en el quinto de tres minutos, en el que ya ha cambiado la estructura de la situación, tan sólo con cinco. Estas

3. En el capítulo siete se ofrecerá un análisis detallado de la actividad espontánea de los niños y niñas y de respuesta de la maestra a la misma en todos los SI en el que se incluirá una categorización de los tipos de actividad espontánea y de respuesta de la docente así como la frecuencia de las mismas.

4. Los intercambios conversacionales se analizarán igualmente con más detalle en el capítulo siete.

conversaciones están formadas por uno, dos, tres y hasta cuatro intercambios⁵. Exceptuando el primer SI de transición, en todos los demás a menudo los niños participan en el intercambio mediante la acción de poner el número de dedos equivalente al número de galletas deseadas, bien por petición expresa de la maestra, bien a iniciativa de los propios niños.

Actividad espontánea/delimitar/adecuar

“**Actividad espontánea**”: además de las intervenciones verbales espontáneas que forman parte de los intercambios conversacionales en los SI de transición hay otros tipos de actividad espontánea que son los que forman parte de este patrón de actuación. De un lado, está la actividad de movimiento desarrollada libremente, - según su modo, ritmo e interés-, por los niños y niñas siguiendo su propia iniciativa. Consisten en levantarse para estar simplemente de pie o para ir al centro a coger las galletas fuera de la estructura de turnos:

Se acerca al centro una niña a la que ella no ha llamado

M.: *itxaron itxaron (espera espera)*

(E.4)

De otro lado, también se incluyen aquí las actuaciones que consisten en hablar al margen de la situación de reparto de galletas como hablar entre sí:

Un niño habla con otro

M.: *ssssh*

(E.3)

Hacer y decir algo relacionado con el reparto de agua:

N: *no quiero más (se refiere al agua y pone el vaso en el suelo)*

M.: *ba bota komunera. Tíralo al water pero no aquí (Pues tírala al water **Tíralo al water pero no aquí**)*

(E. 1)

O decir algo para jugar:

Grupo: *bi bi bi bi bi (dos dos dos dos -lo dicen jugando mientras se ríen)*

M.: no hace caso y sigue con el reparto

(E.2)

“**Delimitar**”: es el tipo de actuación de la maestra que consiste en “determinar o fijar con precisión los límites”(DRAE) de la situación de reparto de galletas y de la actividad de instrucción y en poner un límite al mismo tiempo a la actividad espontánea de los niños y niñas que se acaba de describir para controlarla y que no rebase dichos límites. Tiene un carácter informativo, esto es, de poner al corriente a alguien de algo nuevo o que no conoce bien del todo. Cuando delimita, no sólo establece un control sobre la actividad de los niños al ponerle un límite “parándoles”, sino que les muestra, -les enseña-, los límites de la actividad que están realizando para que los vean y aprendan cuáles son.

El establecimiento de límites se relaciona con las restricciones que hemos mencionado al describir los SI de transición. Son restricciones que tienen que ver con la situación de reparto

5. He tomado la definición de intercambio conversacional propuesto por Stubbs: “Un intercambio comprende un inicio en el que las posibilidades se abren y se cierran seguido de emisiones que están clasificadas previamente y, por tanto, son muy restringidas. Si las posibilidades se vuelven a abrir, es señal de que se ha producido un nuevo intercambio o, al menos, de que va a tener lugar. Se puede considerar el intercambio como una unidad de información en la que el marco proposicional vendría definido por el inicio” (Stubbs, 1987: 113)

misma pero también con la propia actividad de instrucción que se desarrolla aprovechando esta situación. Restringir no es otra cosa que reducir a menores límites. Para nombrar este tipo de actuación, he preferido utilizar “delimitar” en lugar de “restringir” porque delimitar pertenece al campo semántico de definir, que es lo que hace en realidad la maestra al poner límites y señalar así la actividad que queda fuera de la situación de reparto y de instrucción: va definiendo y negociando progresivamente el contexto situacional de la actividad, dado que varios de estos límites no se relacionan estrictamente con el reparto ya que éste podía hacerse sin parte de ellos, (podría hacerse de pie como en el último evento interactivo de reparto, podría hacerse mientras los niños hablan entre sí o hacen alguna otra cosa...), sino con la actividad de instrucción tal como se desarrolla en los eventos interactivos explícitamente instruccionales de la organización de la clase. De forma que mientras la situación de reparto se define marcando el inicio del reparto con expresiones y elementos que aluden directamente a él, -caja de galletas y preguntas sobre cuántas o quién quiere-, y se complementa señalando los límites de la situación, -número máximo de galletas, límite con el reparto de agua, necesidad de repartir de uno en uno-, la actividad de instrucción en estos SI se define exclusivamente delimitando, esto es, a través del establecimiento de límites a la actividad espontánea, -la obligación de permanecer sentados, de no hacer ninguna otra cosa mientras dura el reparto, de contestar a preguntas y ejecutar acciones, de atenerse a un orden de turnos-, límites que se irán haciendo más estrechos en los siguientes SI.

Y utilizar “delimitar” en lugar de “definir” tiene por objeto precisar que en estos SI, más que en otros, definir es una acción que se corresponde con lo que definir conlleva de poner límites, más que con la acción de explicar o fijar la significación de algo⁶, que es el sentido en que este término se suele usar más habitualmente y con el que tendrá una mayor correspondencia la acción de definir en los próximos SI.

Para el movimiento, la maestra establece los límites de manera muy explícita como hemos visto en este ejemplo del tercer evento:

N: *bat (uno -después de levantarse e ir al centro donde está la maestra con la caja de galletas)*
M.: *ez, ez, ez, ez, zutik ez, eserita entzuten duzu? eserita (no, no, no, no, levantado no, sentado ¿oyes? sentado)*
(E.2)

Aquí, con la entonación atenúa la negación, -dice los tres *no* muy rápido con un tono bajo y suave y remarcando *sentado* para que le entienda-, e indica que le está haciendo saber que así no puede ser.

Otras veces no insiste tanto, pero el límite es igualmente claro. La entonación cumple la misma función que en el ejemplo anterior:

6. Definir viene del latín *definire* que quiere decir limitar, delimitar, determinar, definir, establecer, fijar, designar, terminar (Diccionario ilustrado latín-español/español-latín Spes (7. Ed. enero 1970). Por otra parte, definir en castellano, para lo que aquí nos interesa, es “fijar con claridad, exactitud y precisión la significación de una palabra o la naturaleza de una persona o cosa” y también “decidir, determinar, resolver algo dudoso” (DRAE). La palabra definir, sin embargo se suele usar sobre todo en el sentido de “explicar lo que es una cosa con una frase que equivale exactamente en significado a la palabra que designa la cosa”. Se entiende así como explicar a alguien sin vaguedad o inseguridad cuál es su actitud, opinión, etc. en cierto asunto y se usa también como aclarar, determinar, precisar y fijar (Diccionario de uso María Moliner). Encuentro que las acciones que emprende la maestra en estos SI para negociar la definición del contexto situacional de la actividad tienen que ver, más que con el sentido usual, con “limitar” o “delimitar”, -poner límites a algo-, y con “determinar” en el sentido recogido por María Moliner de expresar una ley, disposición, etc.: “lo que hay que hacer o cómo hay que hacer o tiene que ser cierta cosa” y “disponer, establecer, fijar, preceptuar, prescribir”. Dado que según esta misma autora “determinar” es una palabra incluida entre la familia de palabras y expresiones estrechamente relacionadas con delimitar he optado por utilizar delimitación entendiendo que abarca los dos sentidos: el de delimitar y el de determinar.

M.: *zenbat gaileta nahi duzu?*(¿Cuántas galletas quieres?)

Un niño se levanta

M.: *ez baina eseri* (no, pero siéntate)

(E.4)

Y, es muy explícita también para que se ajusten a la estructura de participación que supone participar de uno en uno:

Varios niños se levantan a la vez y van a coger la galleta de la caja que tiene la niña que está repartiendo

M.: *banan banan, de uno en uno, ez, ez, ez, ez, de uno en uno, de uno en uno eh! Esan banan banan* (*de uno en uno, **de uno en uno**, no, no, no, no, **de uno en uno, de uno en uno eh!***-lo dice repitiéndolo despacio con entonación paciente, calmada- A la niña que reparte: *dí de uno en uno*)

Guria: *banan banan* (de uno en uno)

M.: *banan banan eh!* (de uno en uno eh!)

(E.4)

En esta intervención va repitiendo muy despacio *de uno en uno* como recitando una lección. Es una explicación, que para que la entiendan bien la dice también en castellano. Cuando repite *no, no, no* lo hace también suave y rápido como si fuera un aviso.

Aunque en general incluye en los intercambios la actividad verbal espontánea relacionada con el reparto, en tres ocasiones pone límites también a la petición de los niños de galleta, (normalmente las acepta):

N 1: *y yo*

N2: *y yo*

M.: *itxaron* (*esperad*)

(E.2)

Establece igualmente los límites con la situación de reparto de agua cuando los niños siguen haciendo o diciendo algo relacionado con él:

Joel: *ura nahi dut* (*quiero agua*)

M.: *itxaron pixka bat orain gaileta* (*espera un poco, ahora galleta*)

(E.1)

De la misma manera establece los límites de la propia situación de reparto de galletas:

M.: *ez, ez hori ez hartu e!* (*¡no cojas eso eh!* -cuando un niño va a coger la caja de galletas)

(E.2)

Y sólo dos veces pone límite igualmente a la actividad verbal de los niños cuando estos están hablando entre sí al margen de la situación de reparto:

Un niño habla con otro

M.: *ssssh*

(E.3)

La profesora apenas utiliza el castellano y de las cuatro veces que lo hace tres son para delimitar: para establecer los límites de la estructura de participación en el cuarto evento interactivo, (ejemplo anterior: *de uno en uno de uno en uno...*), y para poner los límites con la situación de reparto de agua en el primero:

M.: a un niño que ha vuelto a coger el vaso del agua: *Markel, Markel, ¿has comido la galleta? (Markel, Markel, ¿has comido la galleta?)*

Markel: dice que no con la cabeza

M.: ¿la quieres? (*¿la quieres?*)

Markel: dice que sí con la cabeza

M.: *guarda el vaso en su sitio y come la galleta por favor, deja el vaso en su sitio muy bien, oso ondo, oso ondo, bueno, Nerea tu vaso tiene que estar allá recójelo todos traeréis un vaso, eh, todos, todos, todos. (guarda el vaso en su sitio y come la galleta por favor, deja el vaso en su sitio muy bien, muy bien, muy bien bueno, Nerea tu vaso tiene que estar allá recójelo todos traeréis un vaso, eh, todos, todos, todos)*

(E.1)

Otra vez lo utiliza para incluir una intervención espontánea sobre el agua. Responde a la intervención y aprovecha para decirle lo que hay que hacer con el agua sobrante:

N.: *no quiero más (no quiero más -tiene el vaso con agua todavía)*

M.: *ba bota komunean tíralo al water pero no aquí (pues tíralo al water, tíralo al water pero no aquí)*

(E. 1)

La cuarta vez lo utiliza para enseñar cómo se dice algo en euskara:

M.: *tenéis que decir gracias, gracias, eskerrik asko (tenéis que decir gracias, gracias, gracias)*

(E.1)

M.: *a ver como decimos todos: eskerrik asko Irati (a ver cómo decimos todos: gracias Irati)*

(E. 1)

Hay veces en que la maestra no hace nada cuando los niños no actúan dentro de los límites, esto es “no delimita”. Esta actuación es poco frecuente tanto en estos SI como en los que veremos a continuación. Otras, ni incluye la aportación espontánea de los niños ni le pone un límite, simplemente no dice nada, “no responde”. Esta forma de responder no respondiendo, -ignorando-, así como será frecuente en otros SI, aquí es más bien excepcional.

“**Adecuar**”: es la actuación de los miembros de grupo que consiste en obedecer a la maestra y ajustar sus acción a los límites de la situación señalados por ella. Dicho de otra manera: se trata de la actuación de los niños y niñas de sustituir las acciones que quedan fuera de esos límites, por otras “adecuadas”, -apropiadas-, a la situación en el sentido de ser acciones que están dentro de los límites de la misma. En los ejemplos anteriores: volverse a sentar, ir de uno en uno, callarse, esperar, no coger la caja de galletas, dejar el vaso en su sitio, etc.

5.2.2. Los SI de presentación de contenidos

a) Los SI de presentación de contenidos y su función instruccional

Son cuatro los SI de presentación de contenidos identificados en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas, concretamente uno en cada uno de estos eventos: quinto, séptimo, octavo y treceavo, (el último evento de final del curso). Exceptuando el octavo evento interactivo, en los otros tres después de presentar el contenido nuevo, la maestra propone una tarea para ejercitar con lo recién aprendido en un SI de práctica: en el quinto y séptimo inmediatamente después y en el último previo SI de preparación, (gráfico 5-1).

La función instruccional de estos SI es compartir con el grupo los contenidos explícitos de enseñanza y aprendizaje recogidos en la programación acerca de los números y también algo, que si bien no aparece en la misma, se relaciona con ella, pues se refiere igualmente a la expresión de la cantidad de unidades de algo: *bapez* (ninguno). Más específicamente, entonces, su función es crear un contexto interesante para los niños y niñas que dote de sentido a los nuevos contenidos a presentar de forma que capten su atención y puedan ser fácilmente compartidos con el grupo. Esta presentación, como veremos a continuación, es sobre todo un mostrar, esto es, “manifestar o poner a la vista algo; enseñarlo o señalarlo para que se vea” (DRAE)

b) Los tipos de actuación y patrones característicos de los SI de presentación de contenidos

Son los que resumen en la Tabla 5-3

Tabla 5-3. Tipos de actuación y patrones característicos de los SI de presentación de contenidos	
TIPOS DE ACTUACION DE LA MAESTRA	TIPOS DE ACTUACION DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
MARCAR EL INICIO DEL REPARTO	ATENDER
DEFINICIÓN LÚDICA DE LA ACTIVIDAD	ATENDER
IMPLICAR AL GRUPO EN UNA ACCIÓN CONTEXTO DE LO NUEVO	PARTICIPAR EN LA ACCIÓN CONTEXTO DE LO NUEVO
MOSTRAR EL CONTENIDO	VER
	ACTIVIDAD ESPONTÁNEA
INCLUSIÓN-RECHAZO CON ATENUANTES	INSISTIR-DESISTIR

Marcar el inicio/atender

“**Marcar el inicio**”: como en los SI de transición, aquí también al comienzo de los SI, y en dos casos para retomar la actividad, se encuentra esta actuación que se refiere a lo que hace la maestra para captar la atención y señalar la ruptura con lo anterior y el inicio de un nuevo apartado en el discurso y en la acción. En este caso, la forma de marcar el inicio no dice nada explícitamente sobre el tipo de actividad en la que van a entrar como en el caso del reparto de galletas. Aquí esta actuación se reduce a marcar, esto es, a “dividir espacios”, a “señalar con signos distintivos” (DRAE) un cambio respecto a lo anterior que estaban haciendo. La siguiente pauta de actuación “definición lúdica de la actividad” es la que proporcionara el significado a la actividad.

Las emisiones que dan comienzo a los cuatro SI y las dos en las que se vuelve a lo que había planteado la maestra después de alguna intervención de los niños en otra dirección, (quinto y octavo evento interactivo), van acompañadas de un cambio acusado en la entonación respecto a lo anterior junto con mucho énfasis en la misma y una gestual muy expresiva. Además de estos recursos, en cuatro ocasiones, la maestra usa la partícula *ea* en euskara para marcar el inicio. Puede decirse que esta partícula cumple, por un lado, la función de relacionar emisiones entre sí o de marcar un límite en el discurso, (al igual que las de *bien*, *bueno* y *ahora bien* en castellano, y su versión en euskara que veremos en el siguiente SI), y, por otro, es una llamada a la atención y a la presencia (de hecho se traduce como una llamada a la mirada: *ja ver!* que en un caso además va acompañada de la orden de que le miren; se traduce también como una llamada a estar allí, en la acción propuesta, a venir a ella: *¡venga!*). Esto aparece dos veces para iniciar el SI:

M.: *ea eskuak atzean* (a ver -o venga- las manos detrás)

(E. 5)

M.: *ea begira niri* (A ver -o venga- miradme a mi -enseña su mano oculta en ella manga del jersey)

(E.7)

Y aparece otras dos veces más después de haber comenzado el SI. Una en el séptimo evento interactivo para retomar la actividad tal como la planteaba la maestra después de seguir una broma de los miembros del grupo, y otra en el octavo evento, después de mencionar los años de un niño para hacer una actividad relacionada con ello:

M.: *ea bat bi eta hiru* (a ver -o venga- una dos y tres)

(E.7)

M.: *ea kontatuko ditugu* (a ver -o venga- , vamos a contar)

(E.8)

Las otras dos veces que quedan, la maestra también inicia llamando, pero de otra manera: en un caso a un niño y en otro llamando explícitamente a la mirada de los niños y niñas.

M.: *Jontxu Jon etorri* (Jontxu Jon ven)

(E. 8)

M.: *beitu, beitu, beitu.* (Mirad, mirad, mirad))

(E.13)

“**Atender**”: es la actuación de los miembros del grupo que consiste en acudir a la llamada de la maestra y poner la atención en lo que ésta hace y dice.

Definición lúdica de la actividad /atender

“**Definición lúdica de la actividad**”: es el tipo de actuación de la maestra que consiste en definir la actividad conjunta como juego al inicio del SI y en mantener dicha definición a lo largo del mismo. En el primer caso, está estrechamente entrelazado con la de “marcar el inicio”, formando parte casi siempre de la misma emisión.

Definir se corresponde aquí, por tanto, con la acepción de esta palabra de fijar la significación de algo, a la que hacíamos referencia en los SI de transición distinguiéndola de la de “delimitar”, es decir, de definir poniendo límites. Aquí, la maestra define, no poniendo límites como en el caso de los SI anteriores, sino dotando de un significado, -el de juego-, a la actividad. Significado que, a pesar de no ser explicitado verbalmente, se expresa claramente a través de elementos paralingüísticos como la entonación, el volumen y la velocidad de la voz, a través de los gestos y a través de elementos extralingüísticos como la exhibición del material. Todo ello da a entender que van a jugar o están jugando. De manera que la maestra para cumplir su objetivo instruccional trata de lograr la atención y la implicación del grupo partiendo de su contexto mental, (de su definición de la actividad como juego), y manteniéndose en él durante todo el SI.

Así, en el primer SI de presentación de contenidos, con los gestos y la entonación la maestra expresa el inicio de algo lúdico y se mantiene en ello también cuando sigue la broma que hace una niña del grupo:

Al comienzo del SI:

M.: *ea eskuak atzean (a ver, manos atrás)*

Grupo: no hacen caso

M.: *eskuak atzean atzean eskuak (manos atrás, atrás las manos)*

Amaia: *yo no tengo manos (yo no tengo manos -con tono de broma)*

M.: *ez daukazu eskurik? (¿no tienes manos?)*

(E. 5)

Y cuando da por finalizada la broma, utiliza la expresión *bat bi eta hiru!*, (¡una, dos y tres!), para indicar que vuelven con lo que estaban, -poner las manos detrás-, sugiriendo así que van a hacer un juego puesto que esta expresión suele usarse antes de hacer algún tipo de acción física en diversos juegos. Y la misma acción de poner las manos detrás y sacar dedos es lúdica en lo que tiene de ejercicio de una destreza física que requiere cierta precisión, que es uno de los juegos que gusta practicar a los niños de esta edad, (andar por una raya, por sitios estrechos,...).

En el resto de los SI, encontramos también diversas formas de esta misma actuación: en el segundo SI de presentación de contenidos, para presentar *bapez*, (ninguno), la entonación utilizada por la profesora durante todo el SI cuando esconde la mano en la manga del jersey y empieza a preguntar cuántos dedos hay, es el que se usa en los acertijos o juegos de adivinanzas; en el siguiente, la propuesta de contar todos juntos con la maestra mientras ésta va cogiendo los dedos de uno de los niños de uno en uno es también como un juego para los peques. La forma de iniciar el SI cogiendo al niño en brazos y preguntando por sus años es muy familiar y prepara para que la acción de contar que realicen se parezca más a un juego que a una actividad instruccional. Por último, en el último SI de presentación de contenidos, la manera de presentar el material también hace pensar en una sorpresa:

M.: *beitu, beitu, beitu. Hemen dauzkagu otzarak ezta? (mirad, mirad, mirad -lo dice muy rápido con mucho énfasis en la entonación-, aquí tenemos las cestas ¿no?)*

(E. 13)

Y, en este último SI, los aplausos cada vez que los niños realizan las acciones que va proponiendo para presentar la actividad también contribuyen al ambiente lúdico y festivo del SI.

“Atender”: es la actuación de los niños y niñas de mantener la atención en lo que hace y dice la maestra.

Implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en una acción contexto de lo nuevo

“Implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo”: es la actuación de la maestra que consiste en crear la o las acciones que proporcionan el contexto que dota de sentido al nuevo contenido y en hacer participar al grupo en ellas para mantener su atención y poder asegurar al mismo tiempo la creación de un contexto mental compartido, dado que la participación de los niños en estas acciones le permite confirmar si esta creación tiene lugar o no. Ejemplos de esta actuación son: en el primer SI, que los niños pongan el mismo número de dedos que la profesora para presentar el número tres; en el segundo, que contesten a preguntas para adivinar cuántos dedos hay fuera de la manga cuando va a presentar *bapez* (ninguno); contar el número de dedos de un niño en el tercero para presentar cuatro, y todas las acciones que propone en el último para presentar la representación gráfica de los números que veremos en el siguiente apartado.

Hay que precisar que este “hacer participar” en estos SI es, en cierto modo, menos imperativo de lo que sugiere esta expresión. Hay en esta actuación de la maestra algo de invitación, es decir, de “incitar, estimular a alguien a algo” o de “instar cortésmente a alguien para que haga algo” (DRAE) como cuando pregunta por los años al niño cogiéndole en brazos, por ejemplo, pero también como parte de su estrategia de partir de la definición de la actividad como juego para que sea éste, el juego, el que incite a participar.

De todas formas, también es cierto que a pesar de la existencia de estos elementos en su actuación, no se trata de una auténtica invitación, (ni de un auténtico juego), porque no está claro ni que los niños y niñas tengan la percepción de la posibilidad de declinarla, ni de que exista realmente esta posibilidad, siendo ambas condiciones indispensables para poder considerarla como tal. Por esta razón creo que “implicar” describe mejor la actuación de la maestra porque su significado, -“envolver, enredar” (DRAE)-, hace pensar en una acción cuyo objetivo es efectivamente hacer inevitable la participación de alguien en algo, pero no de forma imperativa, sino indirectamente, -*envolviéndole*-, o lo que en este caso es lo mismo, incitándole, estimulándole con los elementos lúdicos de la actividad.

“Participar en una acción contexto de lo nuevo”: es la actuación de los miembros de grupo que consiste en hacer lo que dice la maestra para participar en la acción o acciones que propone como juego y contexto para presentar los contenidos.

Mostrar/ver

“Mostrar”: es la actuación de la maestra que consiste en “poner a la vista” el nuevo contenido, esto es, en “enseñarlo o señalarlo para que se vea” (DRAE). Así, muestra el número tres poniendo

tres dedos, muestra como no hay ningún dedo escondiendo el puño en la manga, muestra el número cuatro contando con los dedos los años, muestra los números en los cartones.

“**Ver**”: es la actuación de los niños y niñas cuando atienden a las acciones que realiza la maestra para mostrar el nuevo contenido. Al decir “ver”, se quiere decir “ percibir algo con cualquier sentido o con la inteligencia” (DRAE), dado que como se ha podido comprobar en los ejemplos anteriores, aunque en la mayoría de los casos se trata de ver con la vista, -ver el número de dedos, ver los tamaños de las cestas, ver los números representados gráficamente, ver el número de bolas que le corresponde a cada uno en el dibujo-, otras veces ver el nuevo contenido quiere decir escucharlo, -como cuando el niño responde a la pregunta de la maestra diciendo que tiene *cuatro* años y así todos lo pueden oír-, o llegar a verlo con la inteligencia a partir de las pistas proporcionadas por la maestra, -como cuando se trata de llegar a *ninguno* o de relacionar el tamaño de las cestas con los números.

Y si bien en estos dos últimos casos pudiera parecer más adecuado hablar de que los niños “descubren”⁷ el contenido en lugar de que lo “ven”, encuentro que “ver” es más adecuado para nuestro interés porque describe más precisamente la acción por parte de los miembros del grupo que busca la maestra para compartir el conocimiento con ellos.

Actividad espontánea/incluir-rechazo con atenuantes/insistir-desistir

“**Actividad espontánea**”: es la actividad desarrollada libremente, -según su modo, ritmo e interés-, por los niños y niñas siguiendo su propia iniciativa. La actividad espontánea que caracteriza estos SI es verbal y de toda la actividad verbal, la que mayor presencia tiene en estos SI es la que se relaciona más directamente con la negociación del contexto situacional de la actividad, esto es, las que tienen por objetivo mantenerse en la definición de la actividad como juego iniciada por la maestra y, o bien cambiar de juego, o convertir todo lo que hacen en la actividad conjunta en juegos diferentes a los que “arrastrar” a la maestra:

Grupo: bat bi hiru, bat bi hiru, bat bi hiru (uno, dos, tres, uno, dos, tres, uno, dos, tres -lo repiten por repetir como haciendo una broma mientras se ríen después de que la maestra pregunte cuántos dedos ha puesto)

N: eta Potato? (¿y Potato?-Potato es el nombre del protagonista de un cuento)

(E.7)

N: Txanogorritxu (Caperucita Roja -después de contar los años de Jon)

(E.8)

M.: zenbat bola dauka? (¿cuántas bolas tiene?)

Grupo: bi bi bi bi bi bi bi (dos dos dos dos dos -lo repiten por repetir jugando, moviéndose y riéndose)

(E.13)

“**Incluir-rechazo con atenuantes**”: lo que caracteriza la forma de responder de la maestra a esta actividad espontánea frente a su actuación ante el mismo tipo de actividad en el resto de SI de los eventos interactivos de los intensivos de matemáticas, es: la ausencia de una valoración negativa de la misma; la frecuencia con que la acepta incluyéndola en el discurso y la interacción y la atenuación en el rechazo de la misma cuando no la incluye.

7. Descubrir en el sentido de “venir en conocimiento de algo que se ignoraba”, aunque también quiere decir “alcanzar a ver” (DRAE) y en esta segunda acepción es sinónimo del uso de “ver” que se hace aquí. .

Así, en el primer SI de presentación de contenidos, la maestra incluye en el discurso las intervenciones de humor de los niños y se presta temporalmente a su juego, para finalmente volver a lo que estaban haciendo, pero sin expresar una valoración negativa de la actuación de los peques:

M.: *ea eskuak atzean (a ver, manos atrás)*
Grupo: no hacen caso
M.: *eskuak atzean, atzean eskuak (manos atrás, atrás las manos)*
Grupo: algunos ponen las manos atrás, un niño está de pie sin silla
M.: *Josu hartu aulkia, Arantza atrás (Josu coge la silla, Arantza detrás)*
Amaia: *yo no tengo manos (yo no tengo manos)*
M.: *ez daukazu eskurik? (¿no tienes manos?)*
Amaia: *ez, ez no tengo manos (no no no tengo manos)*
M.: *ez daukat eskurik (no tengo manos -repite en euskara y lo dice cantando)*
Grupo: *ez daukat eskurik (no tengo manos --repiten en euskara cantando como la maestra)*
M.: *ez daukat eskurik (No tengo manos -repite en euskara otra vez cantando)*
Grupo: *Ez daukat eskurik (No tengo manos – repiten en euskara cantando como la maestra)*
Jon: pero yo sí (pero yo sí)
M.: *a baina Jonek bai (A pero Jon sí)*
N: pero yo sí (pero yo sí)
M.: *nik ere bai (yo también)*
N: *nik ere bai (yo también)*
M.: *nik ere bai nik badaukat (yo también, yo tengo)*
Guria: se pone de pie
Josu: *¡que no veo! (¡que no veo!)*
M.: *ez dut ikusten (no veo)*
Josu: *ez dut ikusten (no veo)*
M.: *Josuk ez du ikusten Guria hartu aulkia eta eseri (Josu no ve Guria coge la silla y siéntate)*
Guria: se sienta
M.: *ea bat bi eta hiru, atzamar bat (a ver, una dos y tres, un dedo -saca una mano de atrás mostrando un dedo)*
(E. 5)

Y si esto, como tendremos ocasión de comprobar en otro capítulo, no es frecuente, lo que resulta único en los eventos interactivos observados, es una inclusión de las propuestas lúdicas de los miembros del grupo, no de forma temporal, sino definitivamente, esto es, aceptar la propuesta de las niñas y niños de cambiar a una actividad más lúdica como es un cuento, lo que supone aceptar su definición del contexto situacional de la actividad. Si bien es verdad que los cuentos están considerados una actividad instruccional para aprender euskara, también lo es que se cuentan en otros momentos, no en el intensivo de matemáticas y que ésta es la única vez de todos los eventos interactivos observados en sus respectivos SI y del resto de los eventos interactivos para otros contenidos de matemáticas registrados en que ante la petición de un cuento por parte de los peques la maestra accede a cambiar de actividad para contarlos:

N1: Txanogorritxu (Caperucita Roja)
M.: Txanogorritxu kontatzea nahi duzue? (¿queréis que os cuente Caperucita Roja?)
N 2: Estibaliz, Estibaliz
N 3: eta Potato (y Potato)
M.: eh?

N3: eta Potato? (¿y Potato?)

M.: gero nahi duzue Txanogorritxuren ipuina entzutea? (¿luego queréis oír el cuento de Caperucita Roja?)

Grupo: bai, ez (si, -algunos-, no-otros)

M.: ea zer nahi... (A ver ¿qué queréis..)

Grupo: Txarrikumea txanogorrituxu, txarrikumea (Caperucita Roja, el cerdito, Caperucita Roja, el cerdito,)

M.: beno, gaur Txanogorritxu eta bihar txarrikumea (bueno hoy Caperucita Roja y mañana el cerdito)

Jon: bihar txarrikumea bihar txarrikumea (Mañana el cerdito mañana el cerdito)

M.: baina Txanogorritxu kontatzeko denok egon behar duzue eserita eta formal. Markel zu formal egongo zara ? (bueno pero para contar Caperucita Roja todos tenéis que estar sentados y formales ¿Markel tu vas a estar formal?)

Grupo: eta ni (y yo)

M.: beno behin batean...(Bueno érase una vez...)

(E.8)

Pero no siempre la maestra actúa así. Otras veces, rechaza de modo implícito la actividad espontánea de los niños no respondiendo a lo que expresan. De hecho lo hace con mayor frecuencia que la inclusión de las intervenciones de los niños. Una de las formas más evidentes de atenuación es no decir algo (Stubbs, 1987). Esto es lo que hace precisamente la maestra la mayoría de las veces en estos SI cuando no acepta las intervenciones de los niños: no dice nada, las ignora. Se trata en definitiva de una negativa, de un rechazo, pero de un rechazo con atenuantes.:

Grupo: bat bi hiru, bat bi hiru, bat bi hiru (uno, dos, tres, uno, dos, tres, uno, dos, tres -lo repiten por repetir, jugando, después de que la maestra pregunte cuántos dedos ha puesto mientras se ríen y algunos se levantan)

Niño 1: eta Potato? (¿ y Potato?)

M.: Sssh

Grupo: eta Potato (¿ y Potato?)

N: Potato handia (Potato grande)

Grupo: Hola Potato, hola Potato, hola Potato.. (lo van diciendo uno detrás de otro)

M.: zenbat daude hemen? (¿cuántos hay aquí? -señalando los puntos de una ficha que ha cogido en la mano sin hacer caso de las intervenciones de los niños sobre Potato)

(E. 7)

M.: zenbat bola dauka? (¿Cuántas bolas tiene?)

Grupo: bi bi bi bi bi bi bi (dos dos dos dos dos -lo repiten por repetir jugando, moviéndose y riéndose)

M.: ipini atzamarrak (*poned los dedos* -no hace caso de la broma de los niños)

(E.13)

Este es el tipo de atenuación más utilizado por la maestra en estos SI: no decir nada, ignorar las intervenciones espontáneas de los pequeños y pequeñas. Algunas veces, no obstante, utiliza expresiones cariñosas o humorísticas como atenuación, en una ocasión proporciona una justificación del rechazo que es otra forma de atenuación y ocasionalmente no utiliza ningún atenuante pero si una entonación neutra que no introduce ninguna valoración negativa de la actividad espontánea de los niños.

La inclusión de las aportaciones espontáneas de los miembros del grupo cuando bromean para jugar, la ausencia de una valoración negativa y de rechazo explícito de las mismas cuando no

las acepta, contribuyen a mantener durante el SI el significado de juego del que quiere dotar la maestra a la actividad para lograr la atención y la participación de los pequeños.

“**Insistir-desistir**”: es la actuación de los niños y las niñas de los ejemplos anteriores que consiste en empezar repitiendo una y otra vez las intervenciones lúdicas para divertirse y para instar reiteradamente a la maestra a jugar, es decir, para arrastrarle a su definición del contexto situacional de la actividad. Si la maestra no accede ignorando estas intervenciones o da por finalizado el seguimiento de las mismas si es que ha estado incluyéndolas los niños dejan de insistir: desisten. También sucede esto con el resto de la actividad de espontánea: desisten, a veces después de insistir y otras inmediatamente, cuando la maestra no las hace caso o las rechaza con otro tipo de atenuantes.

5.2.3. Los SI de preparación

a) Los SI de preparación identificados y su función instruccional

Los SI de preparación identificados, -siete en total-, tienen lugar en los eventos interactivos que se desarrollan durante el intensivo de matemáticas. Exceptuando el quinto y octavo evento en los que no hay ninguno, encontramos un SI de preparación en todas los eventos interactivos del intensivo: uno en cada uno y dos en el doceavo. Aparecen siempre precediendo a un SI de práctica, aunque no todos los SI de práctica van precedidos de uno de preparación: de los nueve SI de práctica que hay en total, dos no van precedidos de uno de preparación sino de uno de presentación de contenidos (gráfica 5.4.).

En cuanto a la función instruccional de estos SI:

Preparar es “prevenir o disponer a alguien para una acción futura” y disponer “colocar, poner algo en orden y situación conveniente; deliberar, determinar mandar lo que ha de hacerse” (DRAE). Esta es precisamente la función instruccional de estos SI: disponer lo necesario anticipadamente con el fin de que los miembros del grupo puedan realizar la acción o acciones en las que van a practicar con los números inmediatamente después. Lo necesario -y, por tanto, las funciones en las que se subdivide esta función instruccional-, es lo siguiente:

- a) Asegurar la continuidad del contexto mental compartido repasando algo que ya conocen y es necesario hacer para poder realizar la tarea
- b) Presentar y colocar el material.
- c) Compartir los pasos de la tarea
- d) Negociar una definición del contexto situacional de la actividad más cercana a la de la maestra, -como instrucción-, que a la de los niños y niñas, -como juego- porque compartir los pasos de la tarea y realizarla en el subsiguiente SI de práctica tal como la profesora lo plantea, requiere un control mayor de la atención y de la actividad espontánea, -lúdica o de cualquier otro tipo-, que en los SI anteriores y, en consecuencia, un mayor alejamiento del juego y una proximidad mayor a la actividad de instrucción. La función de estos SI es también, por tanto, “arrastrar” a los pequeños y pequeñas a una tercera definición que conserve alguna característica del juego, pero que incorpore también *durante todo el tiempo* el control externo de la actividad de los niños, -contenido, orden y ritmo-, y el autocontrol -control de la espontaneidad-, dejando de lado, en consecuencia *durante todo el tiempo*, lo más sustancial de la actividad de

juego, -la libertad de actuar en función del propio modo, ritmo e interés-, para pasar a poner toda la atención en el discurso y en la acción de la profesora y dejarse guiar por ella.

b) Los tipos de actuación y patrones característicos de los SI de preparación

Son los que se resumen en la tabla 5-4:

Tabla 5-4. Tipos de actuación y patrones característicos de los SI de preparación	
TIPOS DE ACTUACION DE LA MAESTRA	TIPOS DE ACTUACION DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
MARCAR EL INICIO	ATENDER
DEFINICIÓN LÚDICA DE LA ACTIVIDAD	ATENDER
RECHAZAR	ACTIVIDAD ESPÓNTANEA DESISTIR
ORDENAR LA EJECUCIÓN DE ACCIONES PREVIAS	EJECUCIÓN DE ACCIONES PREVIAS
MOSTRAR LOS PASOS DE LA TAREA	SEGUIMIENTO

Marcar el inicio/atender

“**Marcar el inicio**”: en estos SI, la maestra, marca el inicio de lo nuevo y el final de lo anterior con las partículas *ea*, *beno*, *orain* (a ver o venga, bueno, ahora)⁸. En cuatro ocasiones este tipo de actuación aparece al comienzo del SI y en otras dos para retomar la preparación de la tarea después del repaso previo. El uso de estas partículas va acompañado de un cambio de entonación y de velocidad de la voz, de una intensidad que proporciona un énfasis especial y de una pausa antes de decir lo siguiente. En estos SI la forma de marcar el inicio tampoco dice nada sobre el tipo de situación en la que van a entrar o de actividad que van a desarrollar. Esta

8. “Estos elementos son puramente performativos y no tienen valor de verdad (...) Cuando inician la emisión, la función de elementos como *bien*, *ahora bien* y *bueno* consiste en relacionar las emisiones entre sí o marcar un límite en el discurso” (Stubbs, 1987, p. 76).

“(…) podría funcionar como indicador de disyunción [se refiere a la partícula *bien*](…), señalando una ruptura con lo dicho anteriormente y el límite inicial de un nuevo apartado del discurso. Sinclair y Coulthard (1975) denominan a esta función función *marco*.” (Stubbs, 1987, p. 77). La partícula *ea* en euskara cumple la misma función.

actuación, al igual que en los SI de presentación de contenidos se reduce a “dividir espacios”, a “señalar con signos distintivos” un cambio respecto a lo anterior que estaban haciendo, siendo otras las actuaciones que proporcionan un significado a la actividad.

Después de seis minutos durante los cuales inflan un globo y ella va preguntando quién tiene globo en casa

M.: **beno**, *gaur egin behar dugu gauza bat ea zutik Josu eta etorri hona (Bueno, hoy vamos a hacer una cosa. A ver Josu ponte de pie y ven aquí)*

(E.7)

M.: **beno orain** *gauza bat egingo dugu ikasi dugulako eta ikusteko nola ikasi dugun egiten kontatuko dugu zuzen eta gero alrebes. (bueno ahora vamos a hacer una cosa porque hemos aprendido y para ver cómo hemos aprendido. Vamos a contar al derecho y luego al revés)*

(E. 11)

Al comienzo del intensivo, después de estar en los rincones

M.: **orain** *beste joku bat egingo dugu (ahora vamos a hacer otro juego)*

(E. 12)

M.: **ea** *zer daukagun hemen (a ver qué tenemos aquí -después del repaso previo)*

(E. 12)

M.: **beno, beno beno**, *orain hemen gauza bat falta da (bueno, bueno, bueno ahora aquí falta una cosa)*

(E.13)

En el noveno evento interactivo, la acción de la maestra de coger una caja donde están los dados y las fichas y poniéndolo a su lado es la que marca el inicio de algo nuevo.

Cuando como en el décimo y en el doceavo evento interactivo, el SI comienza con un repaso, la pregunta inicial de la maestra junto con los gestos, la prosodia y el material son lo que indican el comienzo de algo nuevo:

M.: *bat dago? (¿hay una?)* - enseñando una ficha)

(E. 10)

M.: *nork dauzka eskuak atzean? (¿quién tiene las manos detrás?)*

(E. 12)

“**Atender**”: es la actuación de los miembros del grupo que consiste en poner la atención en lo que hace y dice la maestra.

Definición lúdica de la actividad/atender

“**Definición lúdica de la actividad**”: es el mismo tipo de actuación de la maestra que hemos visto en el SI anterior que consiste en definir la actividad conjunta como juego. Pero en estos SI, esta actuación no se mantiene durante todo el SI como en los de presentación de contenidos. Aparece solamente al inicio e inmediatamente después del repaso previo como reinicio de la preparación. En el primer caso, está estrechamente entrelazado con la actuación de “marcar el inicio”, formando parte de la misma emisión. En estos SI, al igual que en los SI de presentación de contenidos, la mayoría de las veces el significado de juego no se explicita verbalmente, pero sin embargo, también se expresa claramente a través de la prosodia, los gestos y la exhibición del material.

Este tipo de actuación aparece seis veces, cuatro al inicio y dos después del repaso. Son parte de la estrategia de la maestra para captar la atención y “arrastrar” al grupo a su definición del

contexto situacional de la actividad negociando esa tercera definición intermedia entre juego e instrucción mencionada al explicar las funciones instruccionales de estos SI. Usando una definición lúdica de la actividad como marco, la maestra introducirá en la actividad conjunta otros elementos de control y regulación que la alejan de dicha definición y acercan a un tipo determinado de actividad de instrucción.

De manera que en estos SI, la profesora parte del contexto mental de los niños, esto es, de la actividad tal como la entienden éstos: como juego. Así que la actividad comparte con éste algunas características: desde el mismo nombre de la actividad a la que la maestra se refiere en una ocasión explícitamente como juego, hasta el uso de diferentes elementos lúdicos que hacen pensar en él, como la entonación de interés, misterio o sorpresa, el énfasis en la forma de presentar los materiales, la manipulación de los mismos, etc. En concreto:

En el sexto SI de preparación, segundo de este tipo del doceavo evento interactivo, la maestra nombra explícitamente la actividad como juego:

M.: *orain beste joku bat egingo dugu (ahora vamos a hacer otro juego)*
(E. 12)

En otros cuatro de los SI de preparación, (eventos interactivos: nueve, diez, doce y trece), no nombra explícitamente la actividad como juego, pero da a entender implícitamente que se trata de un juego sugiriendo misterio, sorpresa y/o suspense con la entonación, la intensidad y la velocidad de la voz, y/o con los materiales y los gestos, además de con las palabras:

M.: *hemen daukat dado bat eta hemen daukat.. (aquí tengo un dado y aquí tengo...-con tono de suspense dejando un tiempo hasta que saca lo siguiente)*
(E.9)

Después de hacer entre todos durante seis minutos un puzzle de colores

M.: *Sorpresa txiki bat (una pequeña sorpresa)*
(E.10)

M.: *nork dauzka eskuak atzean? Nork dauzka eskuak atzean? (¿quién tiene las manos detrás? ¿quién tiene las manos detrás?--lo dice cantando y poniendo las manos detrás)*
(E. 12)

Después de siete minutos de ejecución de la rutina de repaso *eskuak atzean* (manos atrás)

M.: *coge una caja y empieza a tirar fichas al suelo: ea zer daukagun hemen (a ver qué tenemos aquí...)*
(E.12)

M.: *beno, beno beno, orain hemen gauza bat falta da (bueno, bueno, bueno ahora aquí falta una cosa)*
(E.13)

Y en dos ocasiones, (primero y cuarto SI de preparación de los eventos interactivos siete y once respectivamente), la maestra sólo indica acción:

M.: *beno, gaur egin behar dugu gauza bat, ea zutik Josu eta etorri hona (bueno, hoy vamos a hacer una cosa, a ver Josu de pie y ven aquí)*
(E. 7)

Después de dibujar con rotuladores figuras geométricas durante dieciséis minutos

M.: *Beno orain gauza bat egingo dugu ikasi dugulako eta ikusteko nola ikasi dugun egiten kontatuko dugu zuzen eta gero alrebes. (bueno ahora vamos a hacer una cosa porque hemos aprendido y para ver cómo hemos aprendido. Vamos a contar al derecho y luego al revés)*
(E.11)

La función “marco” de los elementos performativos mencionados en la pauta de actuación anterior, se ve reforzada por otros elementos que siguen a continuación para definir la actividad como juego, o simplemente para indicar acción como en estos dos últimos ejemplos, esto es, se ve reforzada por elementos extralingüísticos, (exhibición del material); paralingüísticos, (entonación, volumen y velocidad de la voz); por los gestos y por las palabras que se refieren a algo distinto. El entrelazamiento de estas dos pautas de actuación no deja lugar a dudas de que va a tener lugar un “cambio de escena” que crea la expectativa de un nuevo juego, o cuando menos, como en los dos últimos ejemplos, de poder actuar.

“**Atender**”: es la actuación del grupo en todos los SI de dejar de hacer lo que estaban haciendo hasta el momento y comenzar a mirar lo que la maestra hace y a escuchar lo que dice.

Actividad espontánea/rechazo/desistir

“**Actividad espontánea**”: es la actividad desarrollada libremente, -según su modo, ritmo e interés-, por los niños y niñas siguiendo su propia iniciativa:

N.: *eta ni eta ni (y yo y yo -después de sacar a un niño a hacer una acción)*
(E. 9)

En estos SI está incluida en este patrón tanto la actividad verbal espontánea, -que en todos los casos está relacionada con lo que se está haciendo y diciendo-, como la no verbal, -levantarse o realizar una acción distinta, -al margen-, de la propuesta por la profesora.

“**Rechazo**”: es la actuación de la maestra que consiste en no incluir la actividad espontánea de los pequeños en la interacción. En estos SI, el “rechazo” se relaciona más estrechamente que en los SI presentación de contenidos con contradecir lo que alguien expresa o no admitir lo que propone u ofrece y/o en denegar algo que se pide. Porque en estos SI encontramos el rechazo implícito que implica el uso de atenuantes, pero también rechazo explícito en el que no se usa ningún atenuante y si, sin embargo, en más de una ocasión, expresiones, entonación de seriedad o enfado y cambios bruscos de entonación que por su fuerza expresiva contribuyen a subrayar la negación:

M.: *orain beste joku bat egingo dugu aAhora vamos a jugar a otra cosa)*

Markel: está haciendo algo

M.: *Markel nahi duzu jolastu ala ez (Markel quieres jugar o no- con un cambio brusco de tono: de al entonación cantarina y de juego a un tono serio)*

(E. 12)

Los atenuantes utilizados aquí para atenuar las negaciones son del mismo tipo y en parecida proporción que los que hemos visto en los SI de presentación de contenidos: ignorar la actividad espontánea de los niños; utilizar expresiones cariñosas o de broma y justificar el rechazo. A diferencia del SI anterior, sin embargo, hay una mayor proporción de los rechazos sin atenuantes utilizando una expresión neutra y aparecen los rechazos explícitos que incluyen una valoración negativa de la actividad espontánea de los pequeños. Éstos últimos, aunque son mucho menos frecuentes que los rechazos con atenuantes, aparecen en todos los SI de preparación exceptuando el SI del onceavo evento interactivo y en una proporción algo mayor que los rechazos sin atenuantes con expresiones o entonación neutra.

El rechazo, -con o sin atenuantes-, al igual que la actuación “definición lúdica de la actividad”, se relaciona con la negociación de la definición del contexto situacional de la actividad. Está al servicio de la negociación de la definición de la actividad intermedia entre juego e instruc-

ción. Pero a diferencia de la pauta de actuación anterior, el rechazo tiene por objetivo llevar al grupo a lo que esta definición tiene en común, no con algunas características del juego, sino precisamente con características de la actividad de instrucción de este escenario opuestas al juego: la exigencia del control de la atención y de la espontaneidad durante todo el tiempo que dura la actividad conjunta.

“**Desistir**”: es la actuación de los miembros de grupo que consiste en obedecer a la maestra y abandonar de forma inmediata la actividad rechazada por ésta.

Ordenar la ejecución de acciones previas/ejecución de acciones previas

“**Ordenar la ejecución de acciones previas**”: es la actuación de la profesora que consiste en mandar la repetición de algo visto previamente como repaso y/o ejercitación de una acción mental que impensiblemente habrá de realizarse como paso previo a lo que propiamente es la tarea para la que se están preparando. Responde a la estrategia de la profesora de partir siempre de lo anterior que han visto, de desglosar las acciones en las diferentes subacciones que las componen, sean éstas físicas o mentales, y de ejercitar a los niños y niñas en ellas. Es, por tanto, una actuación que sirve para asegurar la continuidad del contexto mental compartido.

Así, en el primer SI de preparación, (séptimo evento interactivo), repasan la acción de poner el número de dedos que dice un niño; en el segundo, (noveno evento interactivo), y en el tercero, (décimo evento interactivo), ejercitan la identificación del número de puntos de las fichas que luego tendrán que hacer en la tarea como paso previo a comparar y emparejar número de puntos; en el cuarto SI de preparación, (onceavo evento interactivo), ponen dedos acompañando a la acción de contar al derecho y al revés y en el quinto, (primero del doceavo evento interactivo), como juego hacen la acción de poner las manos detrás y sacar dedos. En el sexto SI de preparación, (segundo del doceavo evento interactivo), no realizan ningún repaso ni ejercicio previo puesto que ya lo han hecho en los SI anteriores del mismo evento interactivo y en el séptimo, (treceavo y último evento interactivo), tampoco, pues han estado repasando en el SI anterior de presentación de contenidos del mismo evento interactivo.

“**Ejecución de acciones previas**”: es la actuación de los miembros del grupo que consiste en realizar las acciones previas ordenadas por la maestra.

Mostrar los pasos de la tarea/seguimiento

“**Mostrar los pasos de la tarea**”: incluye las actuaciones de la maestra cuyo objeto es mostrar los pasos de la tarea guiando mediante ejemplos, directrices y preguntas bien a un niño o niña, o a todo el grupo, para que realicen las acciones físicas y/o mentales que componen la tarea y puedan ver así en qué consisten.

De forma que, hay veces (primero y segundo SI de preparación del séptimo y noveno evento interactivo respectivamente) en que la maestra, saca a un niño o niña para que realice la tarea bajo su dirección y supervisión de forma que todos lo vean. En estos casos, se trata en realidad de un primer turno que sirve de ejemplo. El carácter de ejemplo de este primer turno se aprecia en las anticipaciones y recapitulaciones, - *eta Josu aterako du atzamar bat* (y Josu va a sacar un dedo)-, que indican que la profesora mientras da las directrices y/o hace preguntas para guiar la acción del niño o niña que ha elegido para salir, tiene a todo el grupo como interlocutor. También se distingue este turno de los siguientes en que las directrices o consignas aparecen más explicitadas que en los turnos posteriores:

M.: *zatoz hona Guria. Hartu dadoa eta bota lurrera, bota lurrera (Guria ven aquí y tira el dado al suelo, tíralo al suelo)*

Guria: tira el dado

M.: *ea Joel Guriak bota du dadoa, mesedez hartu eta ikusi zenbat pilota dauden hor (A ver Joel, Guria ha tirado el dado, por favor cógelo y mira cuántas pelotas hay ahí)*

(E.9)

Otras veces, la maestra muestra la tarea realizándola ella misma, -ejemplificándola-, y dirigiendo a todo el grupo para que la realice con ella, (cuarto SI de preparación del onceavo interactivo), o combina las estrategias que hemos visto hasta ahora: realizar ella misma la tarea, dirigir al grupo para que la haga con ella y después dirigir a un niño para que la haga y lo vean los demás: (El sexto SI de preparación, segundo del doceavo evento interactivo).

En otro caso, (quinto SI de preparación, el primero del doceavo evento interactivo), la manera de mostrar de la maestra consiste en decir al grupo cuál es la acción mental previa que tienen que realizar para llevar adelante la tarea: *mirar bien*.

M.: *ipini ditut lurrean zuek begira ondo. (las he puesto en el suelo, vosotros mirad bien)*

(E 12)

Sólo una vez (el tercer SI de preparación del décimo evento interactivo) en lugar de mostrar dirigiendo la tarea o realizándola ella misma, la maestra además de realizarla mientras hace las acciones pertinentes explica en qué consiste lo que van a hacer::

M.: *hemen daukat bat hemen daude bi eta hemen hiru. Hemen ipini behar dira bat daukat-enak bat. Hemen bi daukatenak eta hemen hiru daukatenak ea baina gainean e? Gainean ipini behar dira (aquí tengo una, aquí hay dos y aquí tres. Aquí se tienen que poner las que tienen uno, uno. Aquí las que tienen dos y aquí las que tienen tres, a ver, pero encima ¿eh? Se tienen que poner encima, -las va poniendo encima mientras lo dice)*

(E. 10)

Por último, cuando la tarea supone el uso de algún material en primer lugar lo presenta y lo coloca dirigiendo también a veces al grupo, dándole consignas-, para que participe en la colocación:

M.: *sorpresa txiki bat . Hemen daude...ipiniko dut esatebaterako hau hemen, hau hemen eta hau hemen. Ea non ipiniko...Hartu eta ipini bakoitza bere lekuan ipini bere lekuan (una pequeña sorpresa. Aquí están... Voy a poner por ejemplo esta aquí, esta aquí y esta aquí. A ver dónde pondré... Cogedlas y poned cada una en su sitio, en su sitio..-son fichas con puntos).*

(E.10)

M.: *bakoitzak hartuko du bat nahi duena. Bakoitzak bat. Hartu bat benga nahi duena, zuk nahi duzuna eta eseri (cada uno va a coger una la que quiera. Cada uno una. Coged una, venga la que quiera, la que tú quieras)*

(E. 12)

En el sexto SI de preparación, (segundo del doceavo evento interactivo), los niños colaboran espontáneamente en la colocación; en el segundo, (noveno evento interactivo) y en el último, (treceavo), la maestra muestra el material sin dirigir ninguna consigna a los niños para que participen en la colocación y en el cuarto, simplemente empiezan a usarlo en la acción que realiza con ellos para mostrarles la tarea.

“Seguimiento”: es la actuación de los niños y niñas de responder a las preguntas y/o ejecutar las acciones que la maestra les ordena cuando dirige su actividad para mostrar la tarea, esto es: cuando se dirige a ellos para que participen en las acciones que ella misma realiza como

demostración, cuando dirige a un niño para que la haga con su supervisión y lo vean los demás, y cuando repasa, explica, presenta y coloca el material.

5.2.4. Los SI de práctica

a) Los SI de práctica identificados y su función instruccional

Los SI de práctica identificados, -nueve en total-, tienen lugar durante los eventos interactivos del intensivo de matemáticas. Hay SI de práctica en todos los eventos del intensivo observados exceptuando el octavo evento interactivo en el que sólo hay uno de presentación de contenidos. En cinco de los eventos interactivos, (quinto, noveno, décimo, onceavo y treceavo), hay uno por evento, y en los otros dos eventos que quedan, (séptimo y doceavo), hay dos SI de práctica en cada uno, (gráfico 5-1).

Las funciones instruccionales que cumplen estos SI son varias:

- a) Garantizar el dominio de los números uno, dos, tres y cuatro, así como su representación gráfica, a través de su uso reiterado en diversas tareas.
- b) Proporcionar la oportunidad de practicar distintas acciones mentales de índole cognitiva con los números: identificar, contar y comparar-emparejar cantidades (número de unidades).
- c) Practicar la coordinación de una o más acciones físicas y/o mentales, (regulación y planificación de la actividad).
- d) Ejercitarse en el uso de dichas acciones aplicadas a objetos y actividades desvinculados de sentido humano.
- e) Proporcionar un entrenamiento en la atención específica.
- f) Proporcionar entrenamiento en el control permanente de la espontaneidad.
- g) Ejercitarse en el control y regulación de la propia actividad en función del turno, (cálculo de futuro).
- i) Promover el tránsito de la actividad libre regulada por el propio ritmo, modo e interés propia del niño y de la actividad de juego a la actividad regulada por ritmos modos e intereses diferentes de los propios y establecidos por otros (instrucción).

Salvo la que aparece en primer lugar, (a y b), todas las demás funciones se relacionan con los contenidos implícitos de los que hemos hablado en el capítulo anterior: los que se relacionan con los usos de la mente necesarios para realizar las actividades propuestas para aprender los números y con el control de la espontaneidad imprescindible para adecuarse a la estructura de participación y a la actividad de instrucción.

b) Los tipos de actuación y patrones característicos de los SI de práctica

Son los que se resumen en la Tabla 5-5

Tabla 5-5. Tipos de actuación y patrones característicos de los SI de práctica	
TIPOS DE ACTUACION DE LA MAESTRA	TIPOS DE ACTUACION DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
ADJUDICACIÓN DE TURNO	SEGUIMIENTO
INTERACCIONES SOSTENIDAS Y DE APOYO	INTERACCIONES SOSTENIDAS Y DE SEGUIMIENTO
INCLUIR AL GRUPO EN LA TAREA Y EN INTERACCIÓN	PARTICIPAR EN LA TAREA Y EN LA INTERACCIÓN BAJO LA DIRECCIÓN DE LA MAESTRA
RECHAZO	ACTIVIDAD ESPONTÁNEA
	INSISTIR-DESISTIR

Adjudicación de turno/seguimiento

“**Adjudicación de turno**”: es la actuación de la maestra para establecer los turnos, esto es, el orden en que los niños van a ir realizando la tarea de uno en uno. Es ella la que los establece en todos los casos, utilizando para ello distintas formas de hacerlo, como formas lúdicas como en el primer SI de práctica:

Canta una rifa haciendo gestos que imitan todos y después a la niña que le ha tocado:

M.: *etorri hona Leire (ven aquí Leire -es la niña a la que le ha tocado en la rifa)*

Leire: va donde la maestra y ésta la rodea con los brazos.

(E.5)

Pasando por otras formas que van desde llamar por su nombre a un niño para que vaya al centro, preguntar quién quiere salir o decir la consigna dirigiéndose a un niño concreto:

M.: *Guria*

Guria: se levanta y va a donde está la profesora

(E. 7)

M.: *ea nork kontatuko du? (a ver ¿quién va a contar?)*

Sale Jon

(E.7)

M.: *Arantza botako du Amaiak dado hau eta zuk begiratuko duzu zenbat pilota dauden ea bota dadoa (Arantza Amaia va a tirar el dado y tu vas a mirar cuántas pelotas hay, a ver tira el dado)*

(E.9)

“**Seguimiento**”: es la actuación de los niños que consiste en aceptar el turno y salir a realizar la tarea.

Interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento

“**Interacciones sostenidas y de apoyo**”: es la actuación de la maestra que consiste en establecer una interacción muy próxima con los niños de uno en uno siguiendo el orden de turnos que establece en cada caso, al objeto de ayudarle a realizar la tarea. Estas interacciones son muy próximas tanto desde el punto de vista de la guía que proporciona, -la enseñante dirige y supervisa de forma sostenida, esto es, continuada en el tiempo, todos y cada uno de los pasos que la componen-, como también, aunque en diferentes grados, en cuanto al espacio, el contacto físico y el vínculo afectivo. Veamos un ejemplo del primer SI de práctica en el primer evento interactivo del intensivo de matemáticas y otro ejemplo de un SI de práctica más avanzado:

En el primer SI de práctica del primer evento interactivo del intensivo de matemáticas, la niña a la que la maestra ha adjudicado el turno, tiene que poner las manos detrás, decir un número, sacar las manos de detrás y poner el número de dedos que ha dicho para que el grupo ponga también el número de dedos que ha dicho. La maestra aquí mantiene una proximidad espacial, física y afectiva muy grande y le ayuda con la consigna haciendo una preformulación de lo que tiene que hacer y decir, para finalmente ante las dificultades de la niña mostrarle lo que tiene que hacer haciéndolo ella misma:

M.: *etorri hona Leire (ven aquí Leire -es la niña a la que le ha tocado el turno después de una rifa cantada)*

Leire: *va donde la maestra*

M.: *lleva a Leire hasta su regazo y la rodea con los brazos manteniéndola allí casi en un abrazo. Eskuak ipini atzean. Esan bat, bi hiru aber zenbat (pon las manos detrás. di uno, dos, tres...¿a ver cuántos?-mientras le dice esto Leire sigue de pie en el regazo de la profesora y ésta le mantiene abrazada).*

Leire: *realiza sólo una de las acciones, -poner las manos detrás-, pero no hace ni dice nada más.*

Grupo: *bat, bi, hiru (uno, dos, tres)*

M.: *esan esate baterako bat atera bat . Ea denok bat bat bat bat bat (di por ejemplo uno, saca uno. A ver todos uno. Uno, uno, uno, uno)*

(E.5)

En el cuarto SI de práctica del noveno evento interactivo, la niña del ejemplo está en el centro, cerca de la profesora y ésta le va guiando todas las acciones que tiene que realizar desde ahí:

M.: *Arantza botako du Amaiak dado hau eta zuk begiratuko duzu zenbat pilota dauden ea bota dadoa (Arantza Amaia va a tirar el dado y tu vas a mirar cuántas pelotas hay, a ver tira el dado)*

Amaia: *tira el dado*

M.: *begira Arantza zenbat pilota dauden (mira Arantza cuántas pelotas hay)*

Varios niños: *bat (una)*

Arantza: *hiru (tres)*

M.: *hiru, ipini atzamarrak (tres, pon los dedos)*

Arantza: pone tres dedos

M.: *hiru, non daude hiru hemen hemen al hemen (tres, ¿dónde hay tres aquí aquí o aquí?*
-señala unas fichas encima de un banco que tiene delante con uno dos y tres puntos
respectivamente)

Arantza: elige la ficha con tres puntos

M.: *begira Arantza...*

N.: coge el dado

M.: *zu mesedez Arantzari esan diot hartzeko dadoa, zenbat daude? (tu por favor le he dicho
a Arantza que coja el dado, ¿cuántos hay?)*

Grupo: *hiru (tres)*

M.: *denok ipini atzamarrak*

Grupo: *hiru (tres -sólo algunos ponen los dedos)*

M.: *ez ditut ikusten (no los veo)*

Grupo: *hiru (tres -ponen todos los dedos)*

M.: *oso ondo txapeldunak (muy bien campeones)*

(E.9)

Hay interacciones sostenidas y de apoyo en todos los SI de práctica, aunque el número de ellas varía de uno a otro. Solamente en dos ocasiones, plantea la maestra una tarea en la que ésta ha de realizarse por todo el grupo a la vez y la interacción entonces se establece entre la maestra y todo el grupo. La primera de ellas en el primer SI de práctica del séptimo evento interactivo. Aquí el SI comienza con una tarea de este tipo, (ella saca una ficha y todos tienen que decir el número de puntos), pero la maestra ante la falta de atención de los peques cambia a otra tarea, (contar), a realizar de uno en uno con su ayuda a través de una interacción sostenida y de apoyo. La segunda vez, en el último SI de práctica del último evento interactivo. En este SI, después de una tarea realizada de uno en uno, la maestra plantea como juego y colofón una tarea a realizar por todos, (ella saca un cartón con un número y todos tienen que decir el número).

Las interacciones sostenidas y de apoyo son, por tanto, la forma privilegiada de interacción en estos SI y en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas⁹, dado que los SI de práctica son los que mayor tiempo ocupan. También es la actuación más característica en la mayoría de los eventos interactivos observados que tienen lugar en el intensivo de matemáticas para enseñar y aprender otros contenidos distintos de los números, así como en muchos del intensivo de euskara.

“Interacciones sostenidas y de seguimiento”: es la actuación de los niños cuando salen a hacer la tarea de uno en uno que hemos visto en los ejemplos presentados y que consisten en participar en la interacción propuesta por la maestra actuando durante todo el tiempo bajo su dirección.

Incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y la interacción bajo la dirección de la maestra

“Incluir al grupo en la tarea y en la interacción”: es la actuación de la maestra que consiste en mantener implicado al grupo en lo que están haciendo ella y el niño o niña que ha designado para realizar la tarea incluyéndole en algún tipo de acción. Para ello, la docente utiliza dos estrategias: una, hacer intervenir al grupo en alguno de los pasos de la tarea, esto es, incluir

9. En el capítulo siete se ofrecerá un análisis más detallado de este patrón de actuación que incluye las interacciones sostenidas y de seguimiento por parte de los niños y niñas.

su participación en la estructura de la misma y, por tanto, también en la interacción. En el primer ejemplo del patrón de actuación anterior, hemos visto que en la estructura de la tarea está incluido tanto la participación de la niña con la que la maestra interactúa a través del patrón que acabamos de describir, como el grupo, dado que cada uno, -la niña y el grupo-, tienen que realizar una acción:

M.: *esan esate baterako bat atera bat . Ea denok bat bat bat bat bat bat (di por ejemplo uno, saca uno. A ver todos uno. Uno, uno, uno, uno)*

(E.5)

La segunda estrategia consiste en dirigirse al grupo para hacer algún comentario sobre lo que está haciendo el compañero que está realizando la tarea con ayuda de la profesora, o dirigirse a todos al ir a adjudicar el turno o aplaudiendo al finalizar la tarea el niño del turno:

M.: *oso ondo begira ze ondo kontatu duen Jonek nork gehiago kontatu nahi du? (muy bien mirad qué bien ha contado Jon ¿quién más quiere contar?)*

Amaia: *ni (yo)*

M.: *hasi (empieza)*

(E.7)

M.: *txalo bat Josuri! (¡un aplauso para Josu!)*

Grupo: aplauden

(E.9)

En el décimo y en el segundo SI del doceavo evento interactivo, el grupo no tiene ninguna participación, en el treceavo sólo aplaudiendo al finalizar la tarea el niño del turno.

“Participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra”: es la actuación del grupo que, tal como hemos visto en los ejemplos anteriores, consiste en implicarse en lo que están haciendo la maestra y el niño o niña que sale a realizar la tarea participando en la misma siguiendo las directrices de la docente, contestando a sus preguntas, aplaudiendo cuando pide el aplauso o atendiendo a lo que les dice cuando se dirige a ellos para recapitular lo que ha hecho el miembro del grupo que está de turno.

Actividad espontánea/rechazo/insistir-desistir

“Actividad espontánea/rechazo”: las características de estas actuaciones se ajustan a lo dicho en los SI de preparación para las del mismo tipo.

“Insistir-desistir”: los niños ante el rechazo explícito y sin atenuantes dejan su actividad de lado inmediatamente, esto es, desisten. Cuando el rechazo es con atenuantes, también en la mayoría de los casos, aunque hay veces, -cuando quieren cambiar a una actividad de juego-, en que insisten durante un tiempo antes de desistir.

5.3. EN RESUMEN

Se han analizado trece eventos interactivos cinco de los cuales han tenido lugar en el espacio de la clase dedicado al reparto de agua y galletas y otros ocho durante el espacio dedicado a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos matemáticos de la programación, -intensivo de matemáticas-. En estos eventos se han encontrado cuatro formas de organización de la acti-

vidad conjunta o segmentos de interactividad (SI): los SI de transición, los de presentación de contenidos, de preparación y los de práctica.

Los SI de transición pertenecen a los eventos interactivos de reparto de galletas. En estos SI se empiezan a usar los números en una acción conocida por ellos, en el que se subraya no solamente el aspecto lingüístico –cómo se dicen los números en euskara-, sino también el propiamente matemático: expresar numéricamente la cantidad. Lo distintivo de estos SI es que tanto por el tipo de actividad como por el de interacción, están a medio camino entre una definición de la actividad propia del contexto familiar conocido por los niños y niñas, y otra propia de un contexto formal de educación nuevo para ellos. Son, en este sentido, un puente que facilita la transición de un contexto a otro. Suponen un primer paso en la actividad organizada para enseñar y aprender los números en la definición progresiva del contexto situacional de la actividad. “Marcar el inicio(maestra)/atender (niños)”; “intercambios conversacionales sobre el reparto(maestra y niños)” y “actividad espontánea (niños)/delimitar (maestra)/adecuar (niños)” son los patrones de actuación de los participantes característicos de estos SI .

Los SI de presentación de contenidos tienen lugar en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas. Su función instruccional es compartir con el grupo los contenidos explícitos de enseñanza y aprendizaje relacionados con los números. En cuanto a la definición del contexto situacional de la actividad, puede decirse, por tanto, que en la negociación sobre el mismo la definición de juego de la que parten los niños tiene aquí un peso importante. Los patrones de actuación característicos son aquí: “marcar el inicio (maestra)/atender (niños)”; “definición lúdica de la actividad (maestra)/atender (niños)”; “implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo (maestra)/participar en la acción contexto de lo nuevo (niños)”; “mostrar el contenido (maestra)/ver (niños)” y “actividad espontánea (niños)/inclusión-rechazo con atenuantes (maestra)/insistir-desistir (niños)”.

Los SI de preparación se observan también durante los intensivos de matemáticas precediendo siempre a un SI de práctica. El tema de la actividad conjunta es la propia tarea y el material que se va a utilizar. Su función instruccional es asegurar la continuidad del contexto mental compartido, presentar y colocar el material, compartir los pasos de la tarea que van a realizar a continuación en el SI de práctica y negociar una definición del contexto situacional de la actividad más cercana a la de la maestra, -de instrucción-, que a la de los niños y niñas, -de juego. Sus patrones de actuación característicos son: “marcar el inicio (maestra)/atender (niños)”; “definición lúdica de la actividad (maestra)/atender (niños)”; “ordenar la ejecución de acciones previas (maestra)/ejecución de acciones previas (niños)”; “mostrar los pasos de la tarea (maestra)/seguimiento (niños)” y “actividad espontánea (niños)/rechazar (maestra)/desistir (niños)”.

Los SI de práctica. En todas los eventos interactivos que tienen lugar en el intensivo de matemáticas hay SI de práctica exceptuando el octavo evento interactivo en el que sólo hay uno de presentación de contenidos. En estos SI la actividad se organiza para realizar tareas en las que se usan los números. Cumplen varias funciones instruccionales: a) las relacionadas con los contenidos explícitos de la programación como son garantizar el dominio de los números uno, dos, tres y cuatro, así como su representación gráfica y proporcionar la oportunidad de practicar distintas acciones mentales de índole cognitiva con los números: identificar, contar y comparar-emparejar cantidades (número de unidades) y b) las relacionadas con los contenidos implícitos como practicar la coordinación de una o más acciones físicas y/o mentales, (regulación y planificación de la actividad); ejercitarse en el uso de dichas acciones aplicadas

a objetos y actividades desvinculados de sentido humano; proporcionar un entrenamiento en la atención específica; proporcionar entrenamiento en el control permanente de la espontaneidad; ejercitarse en el control y regulación de la propia actividad en función del turno, (cálculo de futuro) y promover el tránsito de la actividad libre regulada por el propio ritmo, modo e interés propia del niño y de la actividad de juego a la actividad regulada por ritmos modos e intereses diferentes de los propios y establecidos por otros (instrucción). Los patrones de actuación característico de estos SI son: “interacciones sostenidas y de apoyo (maestra)/interacciones sostenidas y de seguimiento (niños)” ; “incluir al grupo en la tarea y en la interacción (maestra)/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra (niños)” y “actividad espontánea (niños)/rechazo (maestra)”.

CAPÍTULO 6

Resultados III. Desarrollo de cada uno de los SI a lo largo de los eventos interactivos

6.1. Desarrollo de los SI de transición a lo largo de los eventos interactivos de reparto de galletas

- 6.1.1. Primer SI de transición
- 6.1.2. Segundo SI de transición
- 6.1.3. Tercer SI de transición
- 6.1.4. Cuarto SI de transición
- 6.1.5. Quinto SI de transición

6.2. Desarrollo de los SI de presentación de contenidos a lo largo de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas

- 6.2.1. Primer SI de presentación de contenidos
- 6.2.2. Segundo SI de presentación de contenidos
- 6.2.3. Tercer SI de presentación de contenidos
- 6.2.4. Cuarto SI de presentación de contenidos

6.3. Desarrollo de los SI de preparación a lo largo de los eventos de los intensivos de matemáticas

- 6.3.1. Primer SI de preparación
- 

- 6.3.2. Segundo SI de preparación
- 6.3.3. Tercer SI de preparación
- 6.3.4. Cuarto SI de preparación
- 6.3.5. Quinto SI de preparación
- 6.3.6. Sexto SI de preparación
- 6.3.7. Séptimo SI de preparación

6.4. Desarrollo de los SI de práctica a lo largo de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas

- 6.4.1. Primer SI de práctica
 - 6.4.2. Segundo SI de práctica
 - 6.4.3. Tercer SI de práctica
 - 6.4.4. Cuarto SI de práctica
 - 6.4.5. Quinto SI de práctica
 - 6.4.6. Sexto SI de práctica
 - 6.4.7. Séptimo SI de práctica
 - 6.4.8. Octavo SI de práctica
 - 6.4.9. Noveno SI de práctica
- 



En este capítulo se hace un relato detallado del desarrollo de cada forma de organización de la actividad conjunta encontrada a lo largo de todos los eventos de interacción analizados. Supone una descripción de cada una de ellas cuyo objetivo es mostrar cómo se despliegan las características con las que se ha definido cada tipo de segmento de interactividad en el capítulo anterior. Este “viaje” por todos y cada uno de los SI de cada una de las categorías en las que han sido clasificados –transición, presentación de contenidos, preparación y práctica-, permite apreciar tanto la particularidad de cada uno de ellos como la dinámica subyacente en virtud de la cual se han clasificado los SI y las pautas de actuación y en la que se basará la interpretación que se presenta en el próximo capítulo.

6.1. DESARROLLO DE LOS SI DE TRANSICIÓN A LO LARGO DE LOS EVENTOS INTERACTIVOS DE REPARTO DE GALLETAS

6.1.1. Primer SI de transición

En el primer SI de transición, la maestra “**marca el inicio**” con la caja de galletas en la mano preguntando quién quiere galleta cantando y manda salir a una niña para que las reparta. Los niños “**atienden**”:

M.: *nork nahi du gaileta?* (¿quién quiere galleta? -cantando)

Grupo: *nik* (yo)

M.: *nork nahi du gaileta?* (¿quién quiere galleta? -cantando)

Grupo: *yo*

N1: *yo galleta*

M.: *Irati*

Irati: *qué*

M.: *etorri hona*

(E.1)

Cuando Irati sale, la profesora le muestra lo que tiene que decir, esto es, el texto de los “**intercambios conversacionales**”:

M.: *Nork nahi du gaileta?* (¿quién quiere galleta?)

Joel: *ura* (agua)

M.: *zuk esan nork nahi du gaileta?* (no hace caso a Joel hasta un poco más adelante y sigue dirigiéndose a la niña que va a repartir: *tú dí ¿quién quiere galleta?*).

(E.1)

Y le indica también lo que tiene que hacer:

M.: *ea Irati hartu. Eman bat Alanari eta bat Arantzari* (a ver Irati coge -le da la caja de galletas -, *dale una a Alana y una a Arantza*, - al decir “una” pone un dedo que enseñan a todos para que entiendan que es “uno” y subraya lo que dicen poniendo énfasis en la entonación).

(E.1)

En este SI se reparte sólo *una* galleta, (en todos los demás los niños pueden elegir entre comer una o dos galletas), lo cual nos habla de su función instruccional relacionada con los números: *bat* (uno) es el único número que ella enseña en este momento de la forma que acabamos de ver en la transcripción, de manera que en este evento sólo se reparte una galleta.

En el resto del SI, los niños van saliendo de uno en uno espontáneamente y la niña se limita a darles la galleta sin formular la pregunta que le ha dicho la maestra. Cuando no sale nadie, es ésta la que sigue haciendo la pregunta a los niños que faltan para que vayan a coger la galleta:

En un momento en que no sale nadie:

M.: *benga korrika korrika Guria zer, nahi duzue gaileta? Eman Jon nahi duzu gaileta (venga corriendo corriendo Guria. ¿qué? ¿queréis galletas? Jon ¿quieres galleta?)*

Jon: *bai (si -va al centro y coge la galleta que le da Irati)*

M.: *nahi duzu gaileta Markel? nahi duzu gaileta? (¿quieres galleta Markel? ¿quieres galleta)*

Markel: dice que si con la cabeza

M.: *bai eman Markeli ere (si dale también a Markel)*

(E.1)

Al finalizar, justo después de que Markel coja la galleta, la docente vuelve a explicitar lo que toca decir en ese momento en la “conversación”, que no es otra cosa que *eskerrik asko* (gracias). La maestra lo dice poniendo un énfasis especial, (un poco teatral), y los niños y ella lo repiten una y otra vez como un juego:

M.: tenéis que decir gracias

N1: *gracias*

M.: *eskerrik asko (gracias)*

N2: *gracias*

M.: *eskerrik asko (gracias)*

N3: *eskerrik asko (gracias)*

Davi: *yo a veces digo de nada (yo a veces digo de nada)*

M.: *ai ez horregatik . Eta zuretzat Irati? Hartu zuretzat ere gaileta..Eskerrik asko Irati, a ver como decimos todos: eskerrik asko Irati (ai de nada. ¿y para tí Irati? coge galleta también para ti. Gracias Irati, a ver cómo decimos todos: gracias Irati) (*

Grupo: *eskerrik asko Irati (gracias Irati)*

M.: *eskerrik asko Irati (gracias Irati)*

Grupo: *eskerrik asko Irati (gracias Irati)*

N4: *eskerrik asko Irati (gracias Irati)*

(E.1)

En cuanto a las restricciones que decíamos, la maestra, después de salir Irati y antes de empezar propiamente el reparto, interviene en más de una ocasión para definir con mayor precisión la situación explicitando lo que entra dentro de la misma y lo que no, esto es, “**delimita**” y los niños “**adecuan**” su acción a lo especificado por la maestra:

En relación al vaso de agua:

N: *no quiero más (no quiero más -se refiere al agua)*

M.: *ba bota komunean. Tíralo al water pero no aquí (pues tíralo al water. Tíralo al water pero no aquí)*

N: hace lo que le acaba de decir la maestra

(E.1)

Para definir la situación como una situación sólo para repartir galletas:

M.: *nork nahi du gailta? (¿quién quiere galleta?)*

Joel: *ura (agua)*



M.: a la niña que está repartiendo: *zuk esan: nork nahi du gaileta? (tú dí: ¿quién quiere galleta?)*
Ugaitz: *nik (yo)*
Joel: *ura (agua)*
Leire: *nik (yo)*
Joel: *ura (agua)*
M.: *zuk zer nahi duzu Joel ura ala gaileta? (¿tú qué quieres Joel, agua o galleta?)*
Joel: *ura nahi dut (quiero agua)*
M.: *gaileta nahi duzu? (¿quieres galleta?)*
Joel: *ura nahi dut (quiero agua)*
M.: *itxaron pixka bat orain gaileta (espero un poco ahora galleta)*
Joel: *no vuelve a pedir agua durante el reparto*
(E.1)

E interviene también para poner límite al movimiento (“**delimita**”). Cuando niños y niñas se levantan espontáneamente, ella actúa para controlar su actividad y que permanezcan sentados:

Dabi se levanta.
M.: *eseri pixka bat Davi (siéntate un poco Davi)*
Dabi se sienta
(E.1)
N: *nik (yo -poniéndose de pie)*
M.: *eseri eseri gaur Iratik banatuko du (siéntate, siéntate hoy va a repartir Irati)*
N: se sienta
(E.1)

Pero cuando las **intervenciones espontáneas son verbales las incluye** en la conversación:

Davi: *mañana voy a a traer yo galletas (Mañana voy a traer yo galletas)*
M.: *bale, oso ondo (vale, muy bien)*
(E.1)

Y no dice nada cuando nada más repartir Irati las primeras galletas están todos hablando a la vez.

Después de repartir las galletas, la maestra vuelve a intervenir otras dos veces más para especificar lo que hay que hacer en esta situación con el vaso de agua y con la galleta.

Este SI es uno de los dos más largos de los de transición. Dura ocho minutos. Al ser el primer evento interactivo de reparto del curso, gran parte de ese tiempo, más que a los “intercambios conversacionales”, se centra en el reparto y en estas intervenciones que hemos visto dónde enseña a participar en la situación mostrando lo que hay que decir y lo que hay que hacer.

6.1.2. Segundo SI de transición

El siguiente SI es el más largo de todos los de transición. Dura once minutos, (los siguientes duran tres, seis y tres en este orden). En él se comienzan a usar *bi* (dos) e *hiru* (tres), junto con la acción de poner el mismo número de dedos que se dicen. Tiene lugar en el segundo evento interactivo. En este segundo SI de transición, los niños pueden elegir entre comer una o dos galletas y se especifica que no se pueden comer tres. La profesora “**marca el inicio**” preguntando a un niño si quiere galletas y continúa estableciendo el orden del reparto, -el turno-, dirigiéndose

a cada uno de los niños preguntándoles también cuántas galletas quiere. Éstos “atienden” y después de contestar van al centro y cogen la galleta. Este “intercambio conversacional” esta formado además de por esta pregunta y su contestación, por el comentario que la docente hace de la respuesta: la *comenta* repitiéndola y recapitulando para el grupo, consiguiendo así crear una pequeña conversación cada vez que se dirige a un niño:

M.: *ea Alain zenbat nahi dituzu? (a ver Alain ¿cuántas quieres?)*

Alain: le enseña dos dedos

M.: *bi hartu bi. Alaineke bi hartuko ditu (dos coge dos -señalándole el paquete de galletas- Alain va a coger dos)*

(E.2)

M.: *Josu zenbat? (Josu ¿cuántas?)*

Josu: pone dos dedos

M.: *bi Josuk be bi. Begira se ondo ipintzen dituen atzamarrak (dos Josu también dos. Mirad que bien pone los dedos)*

(E.2)

Como se ve en estas transcripciones, los niños en vez de decir el número ponen los dedos. Esto es lo que hacen la mayoría. Otras veces, es la maestra la que les pide que los pongan después de decir cuántas quieren:

M.: *zuk zenbat Jon bi ala bat? (¿Tú cuántas Jon dos o una?)*

Jon: *bi (dos)*

M.: *zenbat? (¿cuántas?)*

Jon: *bi (dos)*

M.: *ipini atzamarrak (pon los dedos)*

(E. 2)

O insiste en que los vuelvan a poner después de haberlo hecho ya:

M.: *Alana zenbat? bat? bi? Zenbat? (Alana ¿cuántas? ¿una? ¿dos? ¿cuántas?)*

Alana: pone dos dedos

M.: *bi, oso ondo, ipini bi atzamar Alana, ipini benga, etorri bi oso ondo hartu bi (dos, muy bien, pon dos dedos Alana, pon venga, ven, dos muy bien, coge dos)*

(E.2)

Alguna vez además de preguntar cuántas quieren, señala cada opción, -preformula-, y repite así los números:

M.: *zuk zenbat Beñat? bat? bi? (¿tu cuántas Beñat? ¿una? ¿dos?)*

Beñat: dice que sí con la cabeza y pone dos dedos

M.: *Beñatek bi. Itxaron itxaron bi Beñat hartu bi. Beñatek bi hartu ditu (Beñat dos -se le acerca otro niño- espera espera. Beñat coge dos -Beñat coge dos-. Beñat ha cogido dos)*

(E.2)

Y también varía las expresiones en la recapitulación al grupo para no decir todo el tiempo que el niño ha cogido o va a coger X galletas. De esa manera, a pesar de la escasez de recursos lingüísticos que puede usar para que le entiendan, consigue dar una mayor naturalidad a estos **intercambios** con los niños que hemos llamado conversacionales precisamente por todos los recursos desplegados por la maestra para conseguir el mayor parecido posible a lo que sería una pequeña conversación en la lengua de los niños:



M.: *zuk zenbat nahi dituzu Irati? (¿tú cuántas quieres Irati?)*

Irati: pone dos dedos

M.: *bi ederto Iratirentzat bi (dos bien. Para Irati dos)*

(E.2)

M.: *Javier zuk zenbat? (Javier ¿tu cuántas?)*

Javier: *bi (dos)*

M.: *Javierrek bi. Javierrek bi nahi ditu (Javier dos Javier quiere dos)*

(E.2)

La maestra, además de en estos intercambios conversacionales, también interviene, como en el SI anterior, para **“delimitar”**, esto es, para establecer los límites de la situación en cuanto al movimiento y al propio reparto. Y los niños se **“adecuan”** a esos límites:

N.: *bat (uno -después de levantarse e ir al centro donde está la maestra con la caja de galletas)*

M.: *ez, ez, ez, ez, zutik ez, eserita ¿entzuten duzu? Eserita (no, no, no, no, levantado no, sentado), ¿oyes? sentado)*

N.: se sienta

(E.2)

M.: *zenbat gaileta nahi duzue? (¿cuántas galletas queréis?)*

N.1: *yo hiru (yo tres)*

N 2: *hiru (tres)*

M.: *hiru ez e! (¿tres no eh!)*

N3: *yo bat hiru (yo uno tres)*

M.: *bat (una)*

N4: *bat (una)*

M.: *bi (dos)*

N4: *bat (una)*

Grupo: *:bi bi bi bi (dos dos dos dos)*

M.: *baina hiru ez (pero tres no)*

Los niños no vuelven a pedir tres galletas

(E.2)

Y también en este SI, **incluye las aportaciones verbales espontáneas** en más de una ocasión:

N: *galleta nahi dut (quiero galleta)*

M.: *gaileta nahi duzu? Itxaron pixka bat (¿quieres galleta? Espera un poco)*

(E. 2)

Davi: *ez dago (no hay -lo dice a continuación de que una niña conteste a la maestra que quiere dos galletas después de que la caja se ha terminado)*

M.: *esaten du Davik ez dagoela. Itxaron orduan beste bat zabalduko dugu (Dice Davi que no hay, esperad entonces, vamos a abrir otra)*

(E 2)

6.1.3. Tercer SI de transición

En el tercer SI del tercer evento interactivo, los niños dominan ya lo necesario para participar en los “**intercambios conversacionales**” y en la acción, de forma que el reparto ocupa menos tiempo, -tres minutos-, y se desarrolla de forma más rápida:

M.: *zuk bi? Gailetak goxoak dira? (¿tú dos? ¿son ricas las galletas?)*

N1: *bi (dos)*

M.: *bi (dos)*

Amaia: Amaia pone dos dedos

M.: *Amaiak beste bi (Amaia otras dos)*

N3: *nik bi (yo dos)*

M.: *Arantzak beste bi. Zuk zenbat nahi dituzu Guria? (Arantza otras dos. ¿Tú cuántas quieres Guria?)*

Guria: pone tres dedos

M.: *zenbat hiru? Zu begira Guriak hiru nahi ditu ala Guriak hiru (¿cuántas tres? Tu mira Guria quiere tres, hala tres –cantando-)*

(E. 3)

También en este SI aparece la acción de poner los dedos. Varios niños en lugar de contestar a la maestra verbalmente, ponen espontáneamente los dedos y en algún caso es la maestra la que se lo pide después de decir el número:

M.: *zenbat nahi dituzu Alain? (¿cuántas quieres Alain?)*

Alain: *bi (dos)*

M.: *aber begira ipini Alain ssss! Arantza begira Alainez zenbat nahi dituen (a ver mira Alain, pon –uno niños están hablando- ssssh! Arantza mira cuántas quiere Alain)*

Alain: *le enseñan dos dedos*

(E. 3)

Respecto a los límites, los niños, en una ocasión, hablan todos a la vez y la maestra “**delimita**”: les indica que callen haciendo suavemente “ssssss” y se callan (“**adecuar**”). Pero respetan los límites para el movimiento y no se levantan en ningún momento. Por otra parte, otro niño plantea un cambio en la definición de las características del reparto al pedir tres galletas en lugar de una o dos como plantea la maestra (“**actividad espontánea**”) y ésta también lo acepta (**la incluye en los intercambios conversacionales**), lo que nos muestra aquí lo que veremos también en otros SI: cómo influyen los niños en la definición de la situación (las restricciones no son absolutamente inflexibles) y que la negociación de la misma no es algo de un momento sino que está presente en todos los eventos interactivos a lo largo del curso:

M.: *eta zuk Davi? (¿y tú Davi?)*

Dabi: le enseña tres dedos

M.: *u, u, u, etorri hona, etorri, etorri, zenbat nahi dituzu? (u,u,u, ven aquí, ven, ¿cuántas quieres?)*

Dabi: *hiru (tres)*

M.: *hiru, begira e! Ipini, ipini hiru, zenbat nahi ditu Davik? (tres, mirad eh! Pon, pon tres, ¿cuántas quiere Davi?)*

Grupo: *hiru (tres)*

M.: *ba hartu hiru, gero ez duzu jango ezer (pues coge tres, luego no vas a comer nada)*

(E 3)



En este SI, como hemos visto, son los propios niños los que **intervienen espontáneamente** pidiendo las galletas sin esperar a que la maestra se dirija a ellos para establecer los turnos del reparto y ella lo **acepta incluyendo** su intervención en el discurso y en la acción:

Arantza: *nik bi (yo dos)*

M.: *Arantzak beste bi (Arantza otras dos)*

(E. 3)

6.1.4. Cuarto SI de transición

El cuarto SI de transición del cuarto evento dura seis minutos. Aumenta la duración respecto al anterior pues introduce otra vez la variante de que sea una niña la que reparta las galletas pero esta vez con más “papel”. No obstante es la maestra la que **“marca el inicio”** preguntando a un niño cuántas galletas quiere y los niños **“atienden”**. A partir de ahí lo hará la niña elegida para repartir: mientras que en el primer SI, la niña que repartía las galletas sólo las repartía sin decir nada siguiendo las indicaciones de la maestra, en esta SI la niña que hace el reparto también pregunta a veces *zenbat nahi dituzu?* (¿cuántas quieres?), y, a veces, repite el número que dice el niño antes de darle la galleta, como suele hacer la maestra. En este SI, la profesora reparte los turnos, mantiene **“intercambios conversacionales”** con cada niño o niña y supervisa a la niña que reparte:

M.: *ea, orain nork nahi du gaileta? (a ver ¿ahora quién quiere galleta?)*

Se levanta Davi

M.: *Davik, ea (Davi, a ver)*

Guria (La niña que reparte): *zenbat nahi dituzu? (¿cuántas quieres?)*

Davi coge dos galletas de la caja

M.: *bi (dos)*

(E.4)

M.: *ala Javier zuk ere (hala Javier tú también)*

Guria: *zenbat nahi duzu? (cuántas quieres?)*

Javier: *bi (dos -poniendo dos dedos.)*

Guria: *ez zuk bat (no tú una - le da sólo una galleta)*

M.: *e! Bi eman !(eh! Dale dos! -riéndose)*

Guria: le da la otra galleta

(E.4)

En este SI, aunque la maestra no pide que pongan los dedos, sino que son ellos los que los ponen para responder a la pregunta de cuántas galletas quieren, no obstante en alguna intervención subraya la importancia de esa acción:

M.: *ea Joel, joan (venga Joel ven)*

Joel va al centro

Joel: *bi (dos- poniendo dos dedos)*

M.: *begira nola prestatu dituen Joelek atzamararak, aber atzamar horiek, zenbat? (mirad como ha preparados los dedos Joel, a ver esos dedos, ¿cuántos?)*

Joel: le enseña los cinco dedos

M.: *bai bi (si dos)*

Joel: ahora pone dos dedos

M.: *oso ondo (muy bien)*

(E.4)

En cuanto a los límites, al comienzo del SI algún niño se levanta y van todos a la vez a coger la galleta, lo cual motiva la intervención de la maestra para que se sienten, -“**delimita**”-, y vayan de uno en uno, los niños entonces se sientan u se atienen a la consigna de ir de uno en uno (“**adecuar**”). Después de este momento los niños **intervienen** pocas veces de **forma espontánea** y la maestra **incluye** estas intervenciones en los “**intercambios conversacionales**” la mayoría de las veces:

Jon: *ahora yo*

M.: *orain Jon, ea (ahora Jon, venga)*

(E. 4)

6.1.5. Quinto SI de transición

El último SI de transición del sexto evento dura tres minutos. Ya no se sientan en corro, están de pie y la caja de galletas está encima de la mesa. La maestra “**marca el inicio**” pregunta al principio cuántas galletas quieren y después de que una niña contesta (“**atender**”), algunos más **intervienen espontáneamente** diciendo las galletas que quieren y ella va **incluyendo** sus intervenciones en los “**intercambios conversacionales**”:

N.: *eta ni bi (y yo dos)*

M.: *bi? hartu bi (¿dos? coge dos)*

(E.6)

El resto coge sin más las galletas, es decir, sin ningún “**intercambio conversacional**” previo. Ella simplemente les indica que las cojan de encima de la mesa. A partir de ahí interviene solamente una vez para “**delimitar**” cuando un niño se mete las galletas en el bolsillo después de lo cual las vuelve a sacar (“**adecuar**”):

M.: *Joel ez, ez, ez ezkutatu poltsikoan (Joel no, no, no las escondas en el bolsillo)*

Joel saca las galletas del bolsillo

(E.6)

De ahora en adelante ya no usa este espacio para hablar ni para enseñar los números, simplemente cogen las galletas y ella supervisa que nadie se quede sin coger y que no cojan más de tres.

6.2. DESARROLLO DE LOS SI DE PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS A LO LARGO DE LOS EVENTOS INTERACTIVOS DEL INTENSIVO DE MATEMÁTICAS

6.2.1. Primer SI de presentación de contenidos

El primer SI de presentación de contenidos aparece en el quinto evento interactivo y el primero de los que tienen lugar en los intensivos de matemáticas. En este SI, la maestra introduce como si fueran nuevo el número *hiru* (tres), a pesar que como se ha visto al describir los SI de transición, este número ya ha aparecido en las emisiones verbales de los niños cuando piden



tres galletas y en las de la maestra para especificar que no se pueden comer tres, o expresar que son demasiadas. Parte de los números *bat* (uno) y *bi* (dos) en los que ha insistido en el reparto de galletas y también de la acción de poner el mismo número de dedos que ella dice y que han practicado a menudo entonces, acción que constituirá en adelante un recurso que usará a menudo en muchos SI de los eventos interactivos de los intensivos como ayuda para realizar otras tareas. Dura dos minutos y medio. Empieza intentando captar la atención del grupo con la consigna de que pongan las manos detrás animando a ello con sus gestos y poniendo mucho énfasis en la entonación (“**marcar el inicio/atender**” y “**definición lúdica de la actividad/atender**” en la misma emisión). Una niña hace una broma e intenta así jugar con la maestra (“**actividad espontánea**”):

Al comienzo del SI:

M.: *ea eskuak atzean* (a ver, manos atrás)

Grupo: no hacen caso

M.: *eskuak atzean atzean eskuak* (manos atrás, atrás las manos)

Amaia: *yo no tengo manos* (**yo no tengo manos** -con tono de broma)

M.: *ez daukazu eskurik?* (¿no tienes manos?)

(E. 5)

El grupo se suma a la intervención jocosa de la niña (primer ejemplo de la actuación “incluir-rechazo con atenuantes” transcrito en el capítulo anterior). Tratan también de jugar con la profesora (“**actividad espontánea**”) y ésta durante un tiempo sigue el juego respondiendo a las intervenciones de los niños (“**inclusión**”) hasta que lo da por finalizado y continúa con lo que estaba haciendo. Cuando retoma la acción con la que había empezado antes de la broma, lo hace con un *ea bat bi eta hiru!* (¡venga una dos y tres!) que por la entonación parece tratarse del inicio de un juego (“**definición lúdica de la actividad/atender**”). Vuelven así a donde lo habían dejado, (las manos detrás), e indica al grupo que ponga el número de dedos que ella, con mucho énfasis, dice y pone también:

Después de varias intervenciones de la maestra y el grupo siguiendo la broma de Amaia:

M.: *ea bat, bi eta hiru hatzamar bat bat* (venga, una dos y tres, un dedo uno, -saca la mano de detrás y muestra un dedo)

Grupo : *bat, bat* (uno, uno, -sacando un dedo)

M.: *Markel non dago zurea? Bat berriro atzean eskuak* (Markel ¿dónde está el tuyo? Uno. Otra vez las manos detrás)

Grupo: ponen las manos detrás

M.: *orain bi, bi* (ahora dos, dos -y ella saca de detrás la mano poniendo dos dedos)

Grupo: sacan dos dedos

M.: *oso ondo bi oso ondo zuk Markel bi bi bi oso ondo Arantza oso ondo. Bi. Markel berriro eskuak atzera, eskuak atzean berriro* (Muy bien, muy bien, tú Markel dos, dos, dos muy bien Arantza muy bien . Dos -dirigiéndose a un niño que no ha sacado los dos dedos-. Markel las manos detrás otra vez, las manos detrás -a todo el grupo)

Grupo: ponen las manos detrás

M.: *hiru, hiru, hiru, hiru, hiru* (tres, tres, tres, tres, tres - y ella saca de detrás la mano poniendo tres dedos y recorriendo el grupo con la mirada al repetir tres)

Grupo: *hiru* (tres -sacando los dedos)

M.: *oso ondo Jon, hiru Markel, hiru Guria, oso ondo, hiru, hiru. Josu hiru?* (Muy bien Jon, tres Markel, -un niño arrastra una silla, la maestra lo ignora-, tres Guria muy bien tres -mirando a los niños,- Josu ¿tres? -Josu tiene dos dedos).

Josu: pone tres dedos
(E. 5)

Al decir los números y poner los dedos, la maestra muestra, -“pone a la vista”-, la acción que quiere compartir con el grupo a la par que dicha acción proporciona el contexto que da sentido a la información lingüística (“**mostrar el contenido/ver**”; “**implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en la acción contexto de lo nuevo**”). Repetir el número es otra de las formas que usa para subrayar lo nuevo. Por otra parte, hacer participar al grupo en esa acción con el apoyo que les proporciona mientras les va dando feed-back, consigue mantenerlo atento e implicado en la misma, al tiempo que la maestra puede asegurarse de que se va creando un contexto mental compartido, pues la ejecución de los niños le permite verificar si esta creación tiene lugar o no. Los componentes paralingüísticos y kinésicos del discurso de la maestra tienen mucha relevancia y están muy pronunciados.

En una sola ocasión “**rechaza con atenuantes**” (una justificación) la “**actividad espontánea**” de movimiento de un niño:

Guria está de pié
Josu: ¡que no veo!
M.: ez dut ikusten (no veo)
Josu: ez dut ikusten (no veo)
M.: Josuk ez du ikusten Guria, hartu aulkia eta eseri (Josu no ve Guria, coge la silla y siéntate)
(E.5)

6.2.2. Segundo SI de presentación de contenidos

El segundo SI de presentación de contenidos aparece en el séptimo evento interactivo, -segundo de los eventos del intensivo de matemáticas-, después de un SI de práctica en el que han estado poniendo el número de dedos que pone un niño o niña que sale al centro. Dura tres minutos. La maestra “**marca el inicio**” del SI llamando la atención del grupo que empieza a mirarle y a centrar su atención en lo que hace y dice (“**atender**”):

M.: ea begira niri (A ver miradme a mi -enseña su mano oculta en la manga del jersey)
Grupo.: le mira
(E. 7)

A partir de ahí pregunta cuántos dedos hay después de introducir la mano en la manga del jersey como un juego que los niños le siguen (**definición lúdica de la actividad/atender**). Esta acción pretende ser el contexto que lleve a los niños por sí solos a decir “ninguno” (*bapez*) que es lo que les quiere enseñar a decir, y es, al mismo tiempo, la manera de mostrarlo: se ve que no hay ningún dedo al poner la mano dentro del jersey (“**mostrar el contenido/ver**”). Y también aquí capta la atención del grupo implicándole en su acción a la que convierte en una especie de juego de adivinanzas para conducirles hasta el nuevo contenido que quiere compartir: hace una pregunta y va dando pistas para logra la respuesta, -la solución-, que en este caso acaba dando ella misma, pues si bien fuera no hay dedos, dentro están todos, -muchos-, que es lo que entienden los niños (“**implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en la acción contexto de lo nuevo**”). Al igual que en el SI anterior la entonación y la gestualidad están muy pronunciadas:



- M.: *zenbat dira? zenbat dira? (¿cuántos hay? ¿cuántos hay? -mostrando el puño dentro de la manga del jersey).*
- N. 1: *bat, bi (uno, dos)*
- M.: *zenbat atzamar dauden hemen?bi daude? (¿cuántos dedos hay aquí? ¿hay dos?)*
- N.2: *ez, ez (no, no)*
- M.: *zenbat daude? (¿cuántos hay?).*
- N.3: *asko (muchos)*
- M.: *non daude asko? aber non daude asko? (¿dónde hay muchos? a ver, ¿dónde hay muchos?)*
- Grupo: *asko (muchos)*
- M.: *zenbat daude? (¿cuántos hay?)*
- Grupo: *asko, asko (muchos, muchos.)*
- M.: *non daude asko? (¿dónde hay muchos?)*
- N. 3: *hemen (aquí -señalando la manga del jersey)*
- N.4: *en el jersey (en el jersey)*
- M.: *hemen daude asko? non? e? ez dago atzamarrrik? bat dago? (¿aquí hay muchos? -señalando lo que queda fuera de la manga- ¿dónde? ¿eh? ¿no hay dedos? ¿hay un dedo?)*
- N.4: *en el jersey (en el jersey)*
- M.: *barruan dago ezta? Baina kanpoan...zenbat daude kanpoan? Oso ondo zenbat daude kanpoan? ba? bi? bapez (¿está dentro verdad? pero fuera...¿cuántos hay fuera? muy bien -a una niña- ¿cuántos hay fuera? ¿uno? ¿dos? ninguno)*
- N.5: *bapez (ninguno)*
- M.: *zenbat daude? bapez bapez (¿cuántos hay? ninguno ninguno)*
- N. 6: *bapez (ninguno)*
- (E.7)

Después de dar la solución, la maestra continúa preguntando a varios niños cuántos dedos tienen y cuántos pone ella misma para ir quitando dedos y volver a llegar a ninguno, pero los niños ya no mantienen la atención e intentan llevar a la maestra a otro juego: comienzan a jugar y a pedir a la maestra el cuento de “Potato” (“**actividad espontánea**”). La maestra no responde a la petición (“**rechazo con atenuantes**”) e inicia un SI de práctica con una nueva tarea.

6.2.3. Tercer SI de presentación de contenidos

El tercer SI de presentación de contenidos con otros tres minutos de duración es el único SI del octavo evento interactivo –tercero de los eventos del intensivo de matemáticas. Aquí el contenido a enseñar y aprender es *lau* (cuatro). Los niños están hablando cuando ella “**marca el inicio**” captando su **atención** al llamar a Jon , -uno de los niños del grupo que más usa el euskara en las relaciones familiares-, para preguntarle cuántos años tiene, ya que tiene precisamente cuatro y sabe decirlo en euskara. De esta forma, como en los otros SI que hemos visto hasta ahora, pone delante del grupo el contenido nuevo (“**mostrar el contenido/ver**”). En este caso, se trata de escucharlo, y el contexto para entender la nueva información lingüística no es una acción física sino verbal. Aquí, la entonación, el uso del diminutivo para el nombre y las caricias, acentúan especialmente el clima lúdico- afectivo (“**definición lúdica de la actividad**”):

M.: *Jontxu, Jon etorri esaiezu denei zenbat urte duakazu. Zenbat urte daukazu? (Jontxu, Jon ven y díles a todos cuántos años tienes ¿cuántos años tienes?)*

Jon: Jon se acerca y la maestra le coge en brazos. Él enseña cuatro dedos.

M.: *Begira zenbat urte daukan Jonek Zenbat urte daukazu? (mirad cuántos años tiene Jon ¿cuántos años tienes?)*

Jon: *lau (cuatro)*

(E.8)

A continuación implica al grupo en la acción de contar con ella los años de Jon contando sus dedos de uno en uno y los peques participan muy contentos como si fuera un juego (“**implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en la acción contexto de lo nuevo**”):

M.: *ea kontatuko ditugu. Denak nirekin bat bi hiru lau zenbat urte dauka? (A ver vamos a contar. Todos conmigo uno dos tres cuatro ¿Cuántos años tiene? -cuenta cogiendo los dedos de Jon de uno en uno y los niños dicen los números a la vez que ella)*

Grupo: *lau! (¡Cuatro!)*

M.: *denak ipini atzamarrak ea! (poned todos los dedos, ¡venga!)*

Grupo: algunos ponen los dedos otros no

M.: *aber denok bat bi hiru eta lau Hau da mutil handia! (A ver todos uno dos tres y cuatro ¡Este si que es un chico mayor! -lo hace contando los dedos de Jon y el grupo va diciendo los números a la vez con ella)*

(E.8)

Después de contar, los niños empiezan a intervenir para pedir un cuento (“**actividad espontánea**”) y ella, aunque al principio les dice que más tarde, acaba cediendo (“**inclusión**”).

6.2.4. Cuarto SI de presentación de contenidos

El cuarto SI de presentación de contenidos está al comienzo del último evento interactivo que tiene en el último mes del curso. Dura seis minutos. En este SI, la maestra tiene por objetivo presentar la representación gráfica de los números uno, dos, tres y cuatro. Organiza para ello una serie de acciones como contexto que permita al grupo relacionar la expresión oral de la cantidad con su representación gráfica (“**implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en la acción contexto de lo nuevo**”). Primero “**marca el inicio**” centrando la **atención** del grupo en sus palabras y en el material que va a usar como si se tratara de una sorpresa (“**definición lúdica de la actividad/atender**”):

M.: *beitu, beitu, beitu. Hemen dauzkagu otzarak ezta? (mirad, mirad, mirad -lo dice muy rápido con mucho énfasis en la entonación para provocar intriga o interés-, Aquí tenemos las cestas ¿no?)*

(E.13)

Conseguida la atención del grupo, comienza a implicarles en las acciones de contar y poner dedos (“**implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en la acción contexto de lo nuevo**”). Así, enseña cuatro cestas de distinto tamaño, propone contarlas entre todos, y poner los dedos:

M.: *orain begira hemen zenbat dauden ea zenbat daude? Kontatuko ditugu? Ea denok kontatzen nirekin (ahora mirad cuántas hay aquí ¿cuántas hay? ¿las contamos? Venga todos contando conmigo -empieza a tirar las cestas al suelo)*

Grupo con la maestra: *bat bat bat, bi bi hiru hiru eta lau (una, una, una, dos, dos, tres tres y cuatro)*

M.: *zenbat daude? (¿cuántas hay?)*

Grupo: *lau, lau, lau, lau (cuatro, cuatro, cuatro, cuatro)*

M.: *baina ipini atzamarrak nik ikusteko. Lau. Zenbat daude? Begira begira. zenbat daude Joel? ea artzamarrak (pero poned los dedos para que yo los vea. Cuatro. ¿cuántas hay? Mira mira -a una niña que no está atenta-, ¿cuántas hay Joel? a ver, los dedos)*

Joel: no hace nada

M.: *ipini lau altxatu gora gora gora (pon cuatro, levanta arriba arriba arriba)*

Grupo: *lau, lau, lau (cuatro, cuatro, cuatro)*

Joel: pone cuatro dedos y levanta las mano

M.: *lau, ea zenbat daude? (cuatro, a ver ¿cuántas hay?)*

Joel: *lau (cuatro)*

M.: *ea hasiko gara kontatzen ipini honela ea denok eskua itxita bat (A ver vamos a empezar a contar, poned la mano así -cierra el puño-, a ver todos con la mano cerrada, una -pone un dedo)*

Grupo: *bat (una, -ponen un dedo)*

(E.13)

Continúan contando y sacando dedos y cuando finalizan, la maestra, usando lo que conocen fuera de la escuela, -el marco social de referencia-, menciona la representación gráfica de los números para después mostrarlos dibujados en unos cartones (“**mostrar el contenido/ver**”):

M.: *beno, zuen etxean nork dauka igongailua? nork dauka aszentsorea? (bueno, en vuestra casa ¿quién tiene ascensor? ¿quién tiene ascensor?)*

Grupo: *ni (yo -todos a la vez)*

M.: *beno, beno eta han zenbakiak daude ezta? (bueno, bueno ¿y allí hay números no? -muestra uno cartones con números)*

Grupo: *bai (si -todos a la vez)*

M.: *hauek zer dira? (¿estos qué son? -señala los cartones que tienen dibujados los números uno, dos, tres y cuatro)*

Arantza: *zenbakiak (números)*

Grupo: *zenbakiak (números)*

M.: *zer dira hauek? zenbakiak dira ezta? zer dira? (¿qué son estos? ¿son números no? ¿qué son?)*

N.1: *zenbakiak (números)*

M.: *Arantza zer dira hauek?*

Grupo: *zenbakiak (números -todos a la vez)*

M.: *zer dira hauek Joel? (¿qué son estos Joel?)*

Grupo: *zenbakiak (números -todos a la vez jugando)*

M.: *lasai (tranquilos)*

(E.13)

Los niños “**insisten**” y siguen jugando repitiendo sin cesar *zenbakiak* –números- (“**actividad espontánea**”) y ella, al igual que hemos visto en la transcripción vuelve a **rechazar con atenuantes** su acción. Primero lo ha hecho con palabras tranquilizadoras, -*lasai/tranquilos*-, después con una broma (los niños **insisten** en el juego), con sonido y finalmente ignorando su actividad (“**desisten**”):

M.: *zer zaudete, burutik jota zaudete? (¿qué estáis? ¿estáis locos?)*

Grupo: *bai, ez, zenbakiak, zenbakiak (si, no, números, números)*

M.: *sssss (pone las cestas en el banco haciendo ruido para que se callen)*

Grupo: *zenbakiak, zenbakiak (jugando y haciendo barullo)*

M.: *hemen lau daude zein da handiena? (aquí hay cuatro ¿cuál es la más grande? -sin hacer caso del barullo)*

Grupo: *urdina* (azul)

(E.13)

El grupo **desiste** y deja ese juego, no obstante unos niños se levantan y van al centro (“**actividad espontánea**”) y la maestra les pide *por favor* que se sienten (“**rechazo con atenuantes**”). Después, todavía hace participar a los niños y niñas en otra acción en la que clasificar tamaños (“**implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en la acción contexto de lo nuevo**”). Empieza una ronda de turnos en los que le pide al niño que ella designa que le de la cesta más grande, la más pequeña o una de las medianas:

M.: *mesedez eseri. Arantza emaidazu mesedez txikiena* (unos niños se levantan y van al centro, *Por favor sentaos. Arantza dame la más pequeña*)

Arantza: se levanta coge la más pequeña y se la da

M.: *begira Arantzak hau eman dit eta hau zein da?*

N.1: *txikia* (la pequeña)

M.: *txikiena Mesedez Joel emaidazu handiena* (la más pequeña. *Por favor Joel dame la más grande*)

Joel: le da la más grande

M.: *eta hau zer da?* (coge la cesta que le ha dado Joel ¿Y esta qué es?)

Algunos niños: *handiena* (la más grande)

M.: *handiena. Txalo bat Arantzari eta Joeli* (la más grande. *Un aplauso para Arantza y Joel*)

(E.13)

Siguen otros cinco turnos más como los que hemos visto en los que: algunas veces los pequeños piden el turno (**actividad espontánea**) y ella o no responde, o les pide que esperen (“**rechazo con atenuantes/insistir-desistir**”), dos veces gritan para jugar (**actividad espontánea**) y ella en una de ellas no responde (“**rechazo con atenuantes/desistir**”) y en otra manda callar con un sonido (“**rechazo/desistir**”) Cuando considera que los turnos han sido suficiente, pone las cestas encima del banco:

M.: *hemen daukagu handiena, hemen txikiena eta hemen bi ertainak* (Aquí tenemos la más grande, aquí la más pequeña y aquí las medianas)

(E. 13)

Entonces, comienzan con otra acción que consiste en identificar los números gráficamente representados (“**implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en la acción contexto de lo nuevo**”). Primero muestra los cartones con los números, (“**mostrar el contenido/ver**”), vuelve a preguntar qué son y cuando los niños dicen que *zenbakiak* (números), los mete en las cestas de los tamaños correspondientes y señalándoles cada cartón les indica que vayan diciendo qué número es el que ella señala y que pongan el mismo número de dedos, haciéndoles notar que el dibujo de cada número lleva dentro dibujadas el número de bolas que le corresponde. Los niños van respondiendo y la maestra dirigiéndose a esta observadora muestra su asombro de que sean capaces de identificarlos correctamente (“**implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en la acción contexto de lo nuevo**”). Los niños al contestar intentan convertir la actividad en juego, de manera que empiezan a jugar repitiendo el número o gritando cuando lo dicen mientras se ríen (“**actividad espontánea**”). Ella no hace caso del juego (“**rechazo con atenuantes**”) y continua preguntando hasta que dicen los cuatro números y los niños, por su parte, contestan y siguen también insistiendo con su juego (“**insistir**”):



M.: *eta zenbaki honek izena du ezta? ea denok ipini atzamarrak (y este número tiene nombre no? -señalando el cartón que tiene el número uno y está en la cesta más pequeña-, a ver poned todos los dedos).*

Grupo: ponen un dedo

M.: *bat (uno -pone un dedo)*

Grupo: *bat bat, bat (uno, uno)*

M.: *bat, bat (uno, uno)*

Grupo: *bat (uno)*

M.: *bat, bat, bat (uno, uno, uno)*

Grupo: *bat (uno)*

M.: *horregatik zenbat bola txuri dauka? (por eso ¿cuántas bolas blancas tiene)*

Grupo: *bat (uno -algunos gritando)*

N.1: *bi (dos -gritando)*

Grupo: *bi (dos -gritando)*

M.: *bat Beno Arantza Hau zein da (uno, bueno Arantza -hace un gesto a Arantza que se ha levantado para que se siente. ¿Este cuál es? -señalando el cartón con el dos que está en una de las cestas medianas).*

(E.13)

Continúan así hasta cuatro, pero preguntando también cuántas bolas tiene cada número. Los niños con el tres y el cuatro especialmente juegan repitiendo muchas veces el número uno detrás de otro (“**actividad espontánea**”) y la maestra tampoco les hace caso (“**rechazo con atenuantes**”). A continuación, empieza un SI de preparación para un SI de práctica donde realizarán una tarea con la representación gráfica de los números a partir de lo que ha presentado en este SI.

6.3. DESARROLLO DE LOS SI DE PREPARACIÓN A LO LARGO DE LOS EVENTOS INTERACTIVOS DEL INTENSIVO DE MATEMÁTICAS

6.3.1. Primer SI de preparación

El primer SI de preparación tiene lugar en el séptimo evento interactivo –el segundo de los eventos del intensivo de matemáticas-, al comienzo del intensivo. Dura un minuto. Empieza cuando la maestra anuncia que van a hacer algo (“**marcar el inicio/atender**”):

M.: *beno, gaur egin behar dugu gauza bat, ea zutik Josu eta etorri hona (bueno, hoy vamos a hacer una cosa, a ver Josu de pie y ven aquí)*

(E. 7)

En la misma emisión indica acción, en lo que hemos llamado “**definición lúdica de la actividad**” como habíamos dicho que hacía dos veces en estos SI. Aquí para mostrar lo que van a hacer, utiliza uno de los recursos que utilizará también en adelante: sacar a un niño para que lo haga bajo su dirección y supervisión de forma que todos lo vean (“**mostrar los pasos de la tarea**”). El grupo también puede ver qué tienen ellos que hacer en esta tarea puesto que ésta consiste en que un niño saque los dedos y pregunte cuántos ha sacado al grupo, el cual tiene que contestar (“**seguimiento**”). La profesora dirige al niño en realidad para que “haga de maestra”, es decir, para que realice casi el mismo papel, -las mismas acciones-, que ha hecho

ella en el primer SI de presentación de contenidos del quinto evento interactivo. La diferencia es que allí ella no preguntaba al grupo, sino que decía el número de dedos que sacaba y los demás tenían que hacer lo mismo. Las acciones que realiza el niño que sale y el grupo bajo la dirección de la maestra son, por tanto, una repetición que sirve de **repaso**, una forma de asegurar la continuidad del contexto mental compartido, retomando los números donde lo habían dejado:

M.: *ea Josu ipini eskuak atzean eta Josuk aterako du atzamar bat ea atera atzamar bat (a ver Josu pon las manos detrás y Josu va a sacar un dedo, a ver saca un dedo)*

Josu: saca todos los dedos

M.: *zenbat atera duzu? Hori (¿cuántos has sacado? -el niño empieza a poner dos dedos y ella le ayuda- Eso)*

Grupo: *bi (dos)*

M.: *esan bi (di dos)*

N: *bi (dos)*

Josu: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*

Grupo: *bi (dos)*

Unos niños se levantan

M.: *ez ez benetan eseritzen ez bazarete ez dugu jolastuko . Galdetu zenbat dira? (no, no de verdad si no os sentáis no vamos a jugar-cambia a un tono serio-. Pregunta ¿cuántos son?-vuelve a el tono anterior).*

Josu: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*

Grupo: *bi (dos)*

M.: *bi oso ondo (dos muy bien)*

(E. 7)

La participación de Josu no es otra cosa que el primer turno de la tarea que van a realizar después, pero se trata de un turno de ejemplo: la maestra tiene al grupo como interlocutor mientras dirige a Josu, como se ve al principio cuando le anticipa lo que va a hacer Josu, *-eta Josuk aterako du atzamar bat*, (y Josu va a sacar un dedo).

En cuanto a la negociación de la definición del contexto situacional de la actividad, en este SI de preparación, aparece una de las características de la definición de la maestra menos sujeta a negociación durante los SI de preparación: la exigencia de control de la atención y de la actividad espontánea. El cambio brusco de entonación respecto a todo el discurso anterior cuando la maestra dice: *ez ez benetan eseritzen ez bazarete ez dugu jolastuko*, (no, no de verdad si no os sentáis no vamos jugar), sólo puede ser entendido por los oyentes como un corte en el discurso tanto o más significativo que el propio significado explícito de sus palabras, viniendo a reforzar sin posibilidad de duda ni negociación dicho significado (“**actividad espontánea/rechazar/desistir**”). Aparece aquí una paradoja que se volverá a repetir más adelante: el uso de la palabra juego para poner límite precisamente a una de las características que le es más propia especialmente en esta edad, -la espontaneidad al actuar-, haciendo del control de la misma condición indispensable de la propia posibilidad de “jugar” en este escenario.

La entonación y los gestos están aquí también muy pronunciados, pero en sentido contrario a cuando la maestra los usa para despertar interés y dar idea de juego. Ahora la entonación es muy diferente del resto de su discurso, -una entonación cantarina y un tanto teatral como se decía en el capítulo tres sobre el escenario-, y expresa seriedad cercana al enfado cuando los niños en el fragmento que acabamos de ver no se autocontrolan y en lugar de permanecer sentados se levantan. También al principio del SI encontramos el mismo cambio brusco de



entonación al principio del SI cuando una de las niñas no controla su deseo de participar y actúa espontáneamente saliendo al centro sin respetar el turno designado por la maestra:

M.: *beno, gaur egin behar dugu gauza bat ea zutik Josu eta etorri hona (bueno, hoy vamos a hacer una cosa, a ver Josu ponte de pie y ven aquí)*

Sale Arantza

M.: *zu Josu zara? (¿tú eres Josu?)*

(E. 7)

6.3.2. Segundo SI de preparación

En el noveno evento interactivo tenemos, -el cuarto de los eventos del intensivo de matemáticas-, el segundo SI de preparación. Dura dos minutos y medio. Hasta entonces en el intensivo han estado durante ocho minutos emparejando unas fichas que les ha dado la maestra con las que tienen el mismo color que las que ella tiene en un banco. El evento interactivo de números y este SI de preparación comienza al terminar con la actividad, en el momento en que la maestra “**marca el inicio**” llamando la **atención** del grupo y tratando de lograr su interés mostrando un dado. Cuando como aquí, la tarea para la que les va a preparar implica el uso de algún material, la maestra siempre comienza mostrándolo y usándolo de “gancho” para implicar a los peques en lo que, por la entonación y la manera de mostrarlo, parece va a ser algún tipo de juego (“**definición lúdica de la actividad**”):

M.: *beno hemen ikusi ditugu berdinak eta ezberdinak. Denak begira. Orain beste gauza bat. Hemen daukat dado bat eta dadoa..ikusten dadoa? (Bueno, aquí hemos visto iguales y diferentes, -se refiere a la acción que han hecho antes-, Mirad todos. Ahora otra cosa. Aquí tengo un dado, un dado..¿Véis el dado?)*

(E. 9)

Después sigue con una serie de preguntas y directrices relacionadas con la expresión de la cantidad de unidades y con los objetos mostrados que luego serán relevantes para realizar la tarea. Se trata de un repaso y de una ejercitación en lo que posteriormente será una acción que imprescindiblemente habrá de realizarse como paso previo a lo que propiamente es la tarea (“**ordenar la ejecución de acciones previas/ejecución de acciones previas**”). Ésta va a consistir en tirar un dado y elegir una ficha, (de las que tiene la maestra delante de ella en un banco), que tenga el mismo número de puntos que la cara del dado que ha salido. Para encontrar la ficha igual en puntos y compararlos con los del dado, previamente hay que identificar el número de puntos de la cara del dado y de las fichas. Identificar el número de puntos y poner el mismo de dedos es precisamente entonces el repaso y la ejercitación mencionados:

M.: *hemen daukat dado bat eta hemen daukat...zenbat pilota daude hemen? (aquí tengo un dado y aquí...¿cuántas pelotas hay aquí? -se refiere a los puntos de la cara del dado que muestra)*

Grupo: *bi (dos)*

M.: *ipini atzamarrak (poned los dedos)*

Grupo: *ponen dos dedos*

M.: *Beñat zenbat pilota daude hemen? (...)* (Beñat ¿cuántas pelotas hay aquí -mostrando una ficha con dos puntos.)

N.: *bat, bi*

Beñat: *bi*

M.: *baina ipini atzamarrak!* (pero pon los dedos! - continúa haciendo esta pregunta varias veces cambiando de ficha y después sigue preguntando varias veces a otro niño)

(E. 9)

A continuación, como la tarea se realizará entre dos, (uno tira el dado y el otro elige la ficha), manda salir a un niño y una niña y, de igual manera a como ha hecho en la SI de preparación anterior, mediante consignas y preguntas les va dirigiendo para a hacer la tarea y que todos puedan verla (“**mostrar los pasos de la tarea/seguimiento**”):

M.: *zatoz hona Guria. Hartu dadoa eta bota lurrera, bota lurrera* (Guria ven aquí y tira el dado al suelo, tíralo al suelo)

Guria: tira el dado

M.: *ea Joel Guriak bota du dadoa, mesedez hartu eta ikusi zenbat pilota dauden hor* (A ver Joel, Guria ha tirado el dado, por favor cógelo y mira cuántas pelotas hay ahí -se refiere a la cara del dado que ha salido)

Joel: coge el dado

M.: *begira zenbat dauden, zenbat?* (mira cuántas hay, ¿cuántas?)

Grupo: *bi, bi, bi, bi, bi* (dos, dos, dos, dos, dos...-lo repiten jugando y se ríen porque saben que no están contestando sino diciendo dos por decir, como una broma)

Joel: *bi* (dos)

Grupo: *bi, bi, bi, bi, bi...* (dos, dos, dos, dos, dos...-jugando y riéndose)

M.: *eta non daude bi hemen, hemen ala hemen* (y ¿dónde hay dos aquí aquí o aquí? -señala las fichas que ha puesto con diferente número de puntos, no hace caso de las risas y el juego del grupo)

Joel: coge la ficha que tiene dos puntos

M.: *bi daude hemen?* (¿Aquí hay dos?)

Grupo: *bai!* (¡Si!)

M.: *txalo bat Joelei! Gogor!* (¡un aplaudo para Joel! ¡Fuerte!)

Grupo: aplauden todos

(E. 9)

Este es también un primer turno que sirve de ejemplo. En esta caso, se diferencia de los demás por la explicitación de la consigna inicial que les da a los dos niños: *zatoz hona Guria. Hartu dadoa eta bota lurrera, bota lurrera ea Joel Guriak bota du dadoa, mesedez hartu eta ikusi zenbat pilota dauden hor*, (Guria ven aquí y tira el dado al suelo, tíralo al suelo; a ver Joel, Guria ha tirado el dado, por favor cógelo y mira cuántas pelotas hay ahí), consigna que en adelante será más abreviada.

Respecto a la negociación de la definición del contexto situacional de la actividad, como se acaba de ver en la transcripción, en dos ocasiones todo el grupo intentan influir en la definición de la misma convirtiendo la actividad en juego a través del humor, -cuando repiten los números riéndose, (“**actividad espontánea**”) y las dos veces la maestra ignora sus intervenciones rechazándolas por tanto de forma atenuada (**rechazo/desistir**). Por otra parte, la exigencia de autocontrol que conlleva la actividad tal como es entendida por ésta, -como instrucción-, se vuelve a poner claramente de manifiesto a través del cambio brusco de entonación y de las palabras de la profesora en una de sus intervenciones en la que el enfado se nombra explícitamente cuando una niña no está atendiendo y actúa espontáneamente fuera de la estructura de participación (“**actividad espontánea/rechazo/desistir**”):



Leire: está hablando y haciendo algo con un objeto que tiene en la mano

M.: *etorri hona Leire.Hementxe egongo zara konforme? (ven aquí Leire, vas a estar aquí mismo ¿conforme? -le indica que se ponga de pie a su lado)*

Irati: también está haciendo algo

M.: *Irati amaitu konforme? Begira Josu bai haserretzen naizenean amantala ipintzera doa korrika. Begira nola dakien ez nagoela konforme (Irati termina ¿conforme? Mira Josu cuando me enfado va corriendo a ponerse la bata. Mira cómo sabe que no estoy conforme)*

(E. 9)

En otro momento los niños piden el turno, *ni, ni (yo, yo)*, y en dos ocasiones más repiten los números para jugar (“**actividad espontánea**”) pero la maestra ignora (“**rechazar**” de forma atenuada estas intervenciones y los niños después de **insistir desisten**).

6.3.3. Tercer SI de preparación

En el décimo evento interactivo, -el quinto de los eventos del intensivo de matemáticas-, encontramos el tercer SI de preparación. Dura tres minutos. Antes durante seis minutos en el intensivo han estado haciendo un puzzle de colores. Este evento interactivo y el SI comienzan con la repetición de algo que ya han hecho en el evento anterior y que va a constituir aquí también la acción previa a realizar para poder hacer la tarea (“**ordenar la ejecución de acciones previas/ejecución de acciones previas**”). Ésta va a consistir igualmente en comparar y emparejar número de puntos: los niños tienen que colocar una ficha que la profesora les ha repartido a cada uno encima de las fichas que están en un banco con el mismo número de puntos que la suya. De forma que identificar el número de puntos de las fichas es la acción previa a compararlas y emparejarlas. Esto es lo que hacen precisamente de forma rápida como ejercicio previo al principio al contestar a las preguntas de la maestra mientras les va enseñando fichas con puntos:

M.: *bat dago? Bi daude? Hiru daude? (¿hay una? ¿Hay dos? ¿Hay tres? -enseñando una ficha)*

Grupo: *hiru (Tres)*

M.: *hiru. Joel zenbat daude hemen? Davi zenbat daude hemen? (Joel ¿cuántas hay aquí? Davi ¿cuántas hay aquí? -enseñando otra ficha)*

Joel: *bat (una)*

M.: *bat. Leire zenbat daude hemen? (una. Leire ¿cuántas hay aquí? -señala otra ficha)*

(E. 10)

Están haciendo esto durante la mitad del SI de preparación. Acabado esta especie de entrenamiento en la acción previa necesaria para realizar la tarea, la profesora para atraer la atención y el interés anuncia con un tono lúdico una sorpresa y empieza a enseñar y colocar el material implicando al grupo en la colocación (“**marcar el inicio**”, **definición lúdica de la actividad/atender**”):

M.: *sorpresa txiki bat. Hemen daude...ipiniko dut esatebaterako hau hemen, hau hemen eta hau hemen. Ea non ipiniko...Hartu eta ipini bakoitza bere lekuan ipini bere lekuan (una pequeña sorpresa.- pone tono de sorpresa para captar interés- Aquí están... Voy a poner por ejemplo esta aquí, esta aquí y esta aquí. A ver dónde pondré... Cogedlas y poned cada una en su sitio, en su sitio.-son fichas con puntos).*

Los niños que han cogido ficha las ponen mal.

M.: *gainean, gainean, berdinak direnak berdinak (Encima, encima, las que son iguales, iguales)*

(E. 10)

En este SI, la preparación termina con una explicación verbal de en qué consiste la tarea que van a realizar que acompaña a las acciones que la muestran (“**mostrar los pasos de la tarea/seguimiento**”):

M.: *hemen daukat bat hemen daude bi eta hemen hiru. Hemen ipini behar dira bat daukat-enak bat. Hemen bi daukatenak eta hemen hiru daukatenak ea baina gainean e? Gainean ipini behar dira (aquí tengo una, aquí hay dos y aquí tres. Aquí se tienen que poner las que tienen uno, uno. Aquí las que tienen dos y aquí las que tienen tres, a ver, pero encima ¿eh? Se tienen que poner encima -las va poniendo encima mientras lo dice)*

(E. 10)

Aquí, como parte de la negociación de la definición del contexto situacional de la actividad, aparece dicho explícitamente que hay cosas que “no valen”, es decir, que se trata de una actividad con límites donde no cabe actuar según la propia espontaneidad¹(“**actividad espontánea/rechazo/desistir**”):

N: *nik daukat urdina (yo tengo azul -la niña está haciendo algo diferente a colocar su ficha encima de la ficha que tiene el mismo número de puntos).*

M.: *ez, ez ez dakizu eseri. Oso ondo Guria. Guriak bai. Ez du balio. Berriro. Eseri. Ez du balio honela., Begira. Javier. Hemen daukat bat....(no, no, no sabes. Siéntate. Muy bien Guria. Guria sí. No vale. Otra vez. Así no vale -ponen las fichas como quieren jugando-. Mirad. Javier -Javier no se está quieto- Aquí tengo uno -sigue el fragmento anterior.)*

(E.10)

6.3.4. Cuarto SI de preparación

El cuarto SI de preparación del onceavo evento interactivo, -el sexto del intensivo de matemáticas-, dura dos minutos y medio. Previamente en el intensivo, han estado durante dieciséis minutos recorriendo figuras geométricas con los dedos. Cuando acaban, la maestra marca el comienzo de otra actividad y de este SI anunciando que van a hacer otra cosa (“**marca el inicio**”). La intensidad de la entonación y las palabras que se refieren a estar preparados, (la forma de decirlas recuerda a las expresiones que se suelen emplear al empezar un juego de: “preparados, listos ¡ya!), es lo que capta la atención y da idea de que van a jugar a algo interesante (**definición lúdica de la actividad/atender**”):

M.: *beno orain gauza bat egingo dugu . Kontatuko dugu zuzen eta gero aldrebes. Ea hasiko gara kontatzen e? Ea atzamarrak , prest dauzkazue atzamarrak? (bueno ahora vamos a hacer una cosa. Vamos a contar al derecho y después al revés. Venga vamos a empezar a contar ¿eh? A ver los dedos ¿tenéis preparados los dedos?)*

Grupo: bai (si)

M.: *ea erakutsi niri erakutsi zuen atzamar politikak. Ez ditut ikusten Beñaten atzamarrak. (a ver enseñádmeme a mi vuestros dedos bonitos. No veo los dedos de Beñat.)*

(E. 11)

En este SI de preparación, la maestra **muestra los pasos de la tarea** realizándola ella misma y haciendo participar a todo el grupo en ella (“**seguimiento**”). Consiste primero en ir poniendo

1. La expresión “no vale” es propia de los juegos de reglas en la que “no valen” las actuaciones que quedan fuera de las reglas del juego. Aunque en esta edad los pequeños todavía están lejos de la comprensión de estos juegos, no obstante la maestra usa esta expresión desde su convicción como hablante de que los niños comprenden la expresión lingüística y tienen experiencia de que en los juegos hay cosas que valen y otras no, y le sirve, por tanto, como “puente” hacia la comprensión de la actividad de instrucción como actividad en la que también hay cosas que no se pueden hacer, sin tener que explicar el por qué.



cuatro fichas de una en una, -las pone la maestra-, e ir contándolas, -los niños tienen que decir el número que toca según las fichas que va poniendo-, y después para contar al revés en ir quitándolas de una en una y diciendo el número de fichas que va quedando. En esta preparación también les hace repetir la acción de poner los dedos en correspondencia con los números que van diciendo (“ordenar la ejecución de acciones previas/ejecución de acciones previas”). A continuación, en el SI de práctica, se tratará de que los miembros del grupo de uno en uno hagan tanto la parte de la maestra como la del grupo, pero ya no tendrán que poner los dedos más que como ayuda cuando aparece alguna dificultad y alguna vez se lo pedirá al grupo para mantenerle implicado:

M.: *beno lehenengo ipiniko dugu....bat* (bueno primero vamos a poner...una -pone una ficha en el suelo y saca un dedo)

Grupo: *bat* (una -poniendo todos un dedo)

M.: *bi* (dos -pone otra ficha)

Grupo: *bi* (dos -ponen dos dedos)

M.: *e, e, e ez ditut ikusten Arantzaren atzamarrak. Ez ditut ikusten Beñaten atzamarrak. Bi* (eh, eh, eh No veo los dedos de Arantza, no veo los dedos de Beñat. Dos)

Grupo: *bi* (dos -todos ponen los dedos)

M.: *orain zenbat?* (¿ahora cuántas?)

Grupo: *hiru* (Tres)

M.: *hiru. Eta orain zenbat?* (tres y ¿ahora cuántos? -pone otra y otro dedo)

Grupo: *lau* (Cuatro -ponen los dedos)

M.: *orain aldrebes ea aldrebes nola egiten dugun aldrebes e! Lehenengo lau* (pone la cuarta ficha. Ahora al revés, a ver como hacemos al revés ¿eh? Primero cuatro)

Grupo: *lau* (cuatro -ponen cuatro dedos)

M.: pone tres dedos y quita una ficha

Grupo: *hiru* (tres -ponen tres dedos)

M.: *hiru. Benga Amaia aldrebes* (tres. Venga Amaia al revés) -Amaia pone tres dedos)

Grupo: *hiru* (Tres)

M.: quita un dedo y otra ficha

Grupo: *bi* (dos -ponen dos dedos)

N1: *eta bat* (y uno)

M.: *bat Eta orain?* (uno ¿Y ahora? -quita la última ficha)

Alain: *ezetz* (que no -se confunde con bapez que quiere decir ninguno)

M.: *bapez ukabila bakarrik orain bapez bapez* (ninguno sólo el puño ahora ninguno ninguno)

(E. 11)

Como se ve en la transcripción, la maestra y el grupo comparten la atención durante todo el tiempo. Ningún niño realiza espontáneamente ninguna otra acción, están todos “enfrascados” en la tarea que les muestra la profesora y en la que están participando. No hay desacuerdo, por tanto, en la definición del contexto situacional de la actividad. La maestra y los miembros del grupo comparten durante todo el tiempo esa tercera definición que hemos mencionado al principio: la actividad que plantea la docente cumple los objetivos de la actividad de instrucción, (compartir los pasos de la tarea), y resulta, al mismo tiempo, un juego interesante para los niños y niñas. Y, en este sentido, es también interesante para nosotros apuntar lo siguiente: se trata de una actividad que combina varias acciones físicas, (poner y quitar dedos y fichas), mentales, (contar al derecho y al revés), y verbales, (decir el número que toca según se va contando), e incluye el uso de objetos. Además, todos están participando en la acción

durante todo el tiempo y la maestra se dirige a todos durante todo el tiempo, esto es, todos son interlocutores de la interacción verbal todo el tiempo que dura ésta.

6.3.5. Quinto SI de preparación

El siguiente SI de preparación, -el quinto-, lo encontramos al comienzo del doceavo evento interactivo, -séptimo y anteúltimo de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas-, y del intensivo, (este evento de números ocupa todo el intensivo). Dura nueve minutos. Es el más largo de todos los SI de preparación. Es la vez que de forma más pronunciada plantea la acción de poner dedos como un juego (“**definición lúdica de la actividad/atender**”), un juego con el que al mismo tiempo **marca el inicio** del SI:

M.: *nork dauzka eskuak atzean? Nork dauzka eskuak atzean? (¿quién tiene las manos detrás? ¿quién tiene las manos detrás? -lo dice cantando y poniendo las manos detrás?)*

Algunos niños: *ni (yo -poniendo las manos detrás)*

M.: *baina denok eskuak atzean (pero todos las manos detrás)*

Amaia: *ez daukat eskuak (no tengo manos -lo dice haciendo una broma, jugando y con una incorrección gramatical)*

M.: *ez daukazu eskurik? (¿no tienes manos? -al decirle esto corrige lo dicho por la niña)*

N1: *nik bai (yo si)*

Amaia y varios niños más: *ez daukat eskuak ez daukat eskuak (no tengo manos, no tengo manos -jugando y también de forma incorrecta)*

M.: *ez daukat eskurik (no tengo manos -repite lo que han dicho los niños correctamente y lo dice cantando, jugando también)*

N2: *nik bai (yo si -con tono de juego)*

M.: *a zuk badaukazu? (ah ¿tú si tienes? -siguiéndole el tono de broma, de juego, como si estuviera extrañada de que tuviera manos)*

Guria: sigue el juego sacando las manos de golpe como si hubieran aparecido mágicamente, por sorpresa.

M.: *Arantza...nik ez daukat eskurik (Arantza ...-la niña está moviéndose mucho- yo no tengo manos -sigue con el tono de broma)*

Algunos niños se levantan

M.: *baina eseri. Ezkutatu, ezkutatu, ezkutatu, denak atzean, ezkutatu, Arantzak zureak ere ezkutatu, ezkutatu eskuak eta aterako dugu bakar bakarrik atzamar bat bat (pero sentaros. Esconderlas, esconderlas, esconderlas, todos atrás, esconderlas, Arantza las tuyas también escondélas, esconded las manos y vamos a sacar sólo un dedo, uno -dice lo de esconder con tono de juego también y cuando lo repite lo hace muy rápido como si fuera la propuesta de algo misterioso que van a hacer)*

(E. 12)

El carácter lúdico de la actividad se puede apreciar, no sólo en el inicio de la maestra al decir la consigna cantando, sino también cuando incluye las intervenciones de los miembros del grupo para jugar con ella con la broma que han hecho ya en el primer evento interactivo del intensivo de matemáticas diciendo que no tienen dedos. Y se aprecia también cuando, para poner fin a esa broma usa otro recurso lúdico: proponerles que las escondan de forma que por el tono y la rapidez con que lo dice recuerda algo misterioso como el juego de esconder o de aparecer y desaparecer que tanto gusta a los pequeños.



Están con esta acción que vienen repitiendo insistentemente en varios eventos interactivos siete minutos de los nueve que dura el SI (“ordenar la ejecución de acciones previas/ejecución de acciones previas”).

La repetición de la acción de poner dedos al principio consiste en sacar los dedos que dice la maestra, pero con el ambiente de juego que se ha creado los niños no se centran en esta acción. Juegan a moverse, gritar, decir otras cosas, hablar entre sí (“actividad espontánea”) y lo hacen todos a la vez: todo lo que los adultos consideraríamos “alboroto”. Entonces empieza a mandarles salir al centro de uno en uno para que sean ellos los que saquen los dedos que tiene que poner el grupo. De todas formas, se mantiene un ambiente festivo y de juego con mucho contacto físico, -les coge en brazos cuando salen más de una vez-, y con muchos aplausos cada vez que termina un niño.

Cuando considera que es suficiente, coge una caja y empieza a tirar fichas y se dirige al grupo poniendo tono de misterio sobre el material que va a mostrar:

M.: *ea zer daukagun hemen* (A ver que tenemos aquí -sacando fichas de una bolsa y poniéndolas en el suelo)

(E. 12)

La preparación continúa con la presentación y colocación del material, (las fichas). Las niñas y niños van diciendo espontáneamente el número de puntos de las fichas que va sacando la maestra y le ayudan a veces a ponerlas bien cuando al tirarlas al suelo quedan al revés. Termina la preparación con una acción distinta de las que hemos visto hasta ahora: nombrar cuál es la acción mental previa que tienen que realizar para llevar adelante la tarea (“mostrar los pasos de la tarea/seguimiento”):

M.: *ipini ditut lurrean zuek begira ondo.* (las he puesto en el suelo, vosotros mirad bien)

(E 12)

La tarea va a consistir en coger la ficha del color y del número de puntos que ella le pida a cada niño que le toca el turno de participar, -*hartuko dituzu hiru eta urdinak*, (vas a coger tres y azules), para lo cual es necesario mirar, y “mirar bien”, -poner mucha atención-, pues hay varias fichas y se tienen que identificar dos cualidades. Y como la identificación aquí requiere una atención mayor de la habitual, (tienen que identificar dos cualidades a la vez), la maestra para prepararles no muestra la tarea dirigiéndola como en los casos que hemos visto hasta ahora para que la vean, sino que en este caso lo que muestra para que se vea al nombrarla es la acción mental implícita y previa a identificar dos cualidades a la vez: poner más atención, “mirar bien” (*zuek begiratu ondo*, vosotros mirad bien).

En cuanto a la negociación de la definición del contexto situacional de la actividad, excepto en algunos momentos, se puede decir que en este SI la mayor parte del tiempo la maestra y su pequeño alumnado también coinciden en esa tercera definición del contexto situacional de la actividad propuesta por la profesora: la acción del inicio de poner dedos sirve tanto al objetivo instruccional de repasar como al de jugar, y después la presentación y colocación del material sirve para la posterior realización de la tarea y deja al mismo tiempo un margen para que los niños y niñas actúen espontáneamente: dicen todos a la vez el número de puntos de las fichas que va tirando la maestra, como si fuera un juego, y se levantan para poner las fichas bien cuando caen al revés. Pueden, por tanto, actuar en ese momento según su modo, ritmo e interés, como en el juego.

No obstante, durante los primeros siete minutos en que están con la acción de poner dedos como repaso y juego, hay momentos en que los pequeños se alejan demasiado de esa definición intermedia y empiezan con otros juegos (“**actividad espontánea**”), juegos que son **rechazados** por la maestra, explícitamente o con atenuantes –(ignorándolos) después de lo cual los pequeños **desisten**:

M.: *Aratza Markel saltatzen baduzue ez zarete etorriko e? Etorriko da hona formal dagoena eserita (Arantza Markel si saltáis no vais a venir ¿eh? Va a venir el que esté formal, sentado)*

Arantza y Markel dejan de saltar

(E. 12)

M.: *aber formal Arantza tontakeria barik Ea aterako dituzu atzean ipini eskuak aterako dituzu bi (Arantza está bailando : a ver Arantza formal, sin tonterías -le coge en brazos-, A ver, vas a sacar... pon las manos detrás, vas a sacar dos)*

Arantza deja de bailar

(E. 12)

M.: *Guria etorri hona formal e? Tontakeria barik (Guria ven aquí sin tonterías -Guria está de pie bailando)*

Guria deja de bailar

(E. 12)

M.: *aterako dituzu bi (vas a sacar dos -a la niña que está de turno)*

Otro niño: *ni oinarekin (yo con el pie- lo repite otras dos veces más después de que la profesora vuelve a mandar sacar dedos y luego se calla. En todas las ocasiones la maestra ignora esta intervención)*

(E. 12)

Y en algunas otra ocasiones, la profesora también interviene para poner límite al movimiento cuando algún niño se levanta y para regular el orden de participación, aunque sin la brusquedad que hemos visto en el séptimo y noveno evento interactivo (“**actividad espontánea/rechazar/desistir**”).

6.3.6. Sexto SI de preparación

El sexto SI de preparación tiene lugar también durante el doceavo evento interactivo. Dura cuatro minutos. En este SI al comienzo cuando **marca el inicio** y hace una **definición lúdica de la actividad**, nombra explícitamente la actividad que van a realizar como juego:

M.: *orain beste joku bat egingo dugu (Ahora vamos a hacer otro juego)*

(E. 12)

...para inmediatamente volver a usar la palabra juego paradójicamente, como hemos visto en el primer SI de preparación, para llevar a los niños a una definición de la actividad como instrucción donde queda excluida la posibilidad de jugar. El cambio brusco de entonación de la primera vez que usa la palabra juego a la segunda es muy elocuente (“**actividad espontánea/rechazar/desistir**”):

Markel: *está jugando con algo en la mano*

M: *Markel nahi duzu jolastu ala ez duzu nahi? (Merkel ¿quieres jugar o no quieres?)*

Markel: *deja de hacer lo que estaba haciendo.*

(E. 12)



Este SI pertenece al mismo evento interactivo del SI de preparación anterior después del cual ha habido un SI de práctica de forma que cuando comienza el SI del que estamos tratando, ya se ha repasado y se ha estado trabajando con los números. Por ello la preparación de la siguiente tarea comienza aquí directamente **mostrando los pasos de la tarea** sin realizar ningún repaso ordenando la **ejecución de acciones previas** como suele hacer. Para ello, primero reparte el material en el cual los niños y niñas participan (“**seguimiento**”):

M.: *bakoitzak hartuko du bat nahi duena. Bakoitzak bat. Hartu bat benga nahi duena, zuk nahi duzuna eta eseri (cada uno va a coger una la que quiera. Cada uno una. Coged una, venga la que quiera, la que tú quieras)*

Grupo: *Van cogiendo cada uno una ficha*

M.: *hartu bat eseri, nahi duzuen hatu eta eseri (coged una y sentaros, coged la que queráis y sentaros)*

N1: *ni bat (yo uno -se refiere a una ficha con un punto)*

M.: *nahi duzuen hartu. Eseri. Berdin da (Coge la que quieras. Siéntate. Da igual)*

N2: *ni bi (yo dos - se refiere a una ficha con dos puntos)*

M.: *berdin da bi, hiru edo lau zuek hartu nahi duzuen eta eseri (es igual dos o tres o cuatro vosotros coged la que queráis y sentaros)*

(E.12)

La siguiente parte de la preparación **mostrando los pasos de la tarea** consiste en una combinación de varias de las estrategias que ha usado hasta ahora para mostrar lo que van a hacer: realizarlo ella misma, implicar al grupo en la acción y después dirigir a un niño para que la haga y lo vean los demás:

Después de asegurarse que todos tienen una ficha:

M.: *altxatu denok honekin (levantad todos con esto -levanta un brazo con la ficha en la mano)*

Grupo: *Van levantando los brazos*

M.: *altxatu gora, altxatu gora, altxatu gora mesedez Davi (levantad arriba, levantad arriba levantad arriba, por favor Davi)*

Grupo: *todos están con la mano en que tienen la ficha levantada*

N1: *nik lau daukat (yo tengo cuatro)*

M.: *ea denok eskuak gora denok eskuak gora gora. Oso ondo. (a ver todas las manos arriba, todas las manos arriba, arriba. Muy bien)*

N2: *bi (dos)*

N3: *bat (uno)*

N4: *nik bi (yo dos)*

Varios niños: *bi (dos)*

M.: *etorri sss entzun nork entzungo du (ven -dice a un niño señalándole con el dedo, es el niño 6-, ssss, ¿oid, quién va a oír?)*

N5: *yo sin ver, yo sin ver*

M.: *ikusi gabe, benga aber (sin ver, venga, a ver)*

N5: *yo sin ver*

M.: *SSSS Jarriko naiz ni triangelu barruan begira eta esango dut: bat daukat (SSSSh Me voy a poner yo dentro del triángulo y voy a decir: tengo uno)*

N6: *bat daukat (tengo uno)*

M.: *ea esan triangelu barruan zu zu sartu zu zu zutik ni bezala (A ver dilo dentro del triángulo tu tu, métete tu tu, de pie como yo)*

N6: *se pone de pie dentro del círculo.*

M.: *altxatu gora zenbat daukazu esan (le ayuda a ponerse- levanta arriba, ¿cuántos tienes? dilo)*

N6: *lau (cuatro)*

M.: *lau dauzkat esan (di tengo cuatro)*

N6: *Laua dauzkat (tengo cuatro)*

N7: *nik ezebez (yo ninguno -jugando haciendo una broma)*

M.: *oso ondo benga eseri (muy bien venga siéntate)*

N7: *nik ezebez (yo nada-sigue con la broma pero la maestra no ignora)*

(E. 12)

A continuación, en el SI de práctica, los peques por turnos irán haciendo lo mismo. Tanto durante el reparto del material como en este último fragmento, las niñas y niños están atentos e implicados en lo que están haciendo durante todo el tiempo sin realizar espontáneamente ninguna otra actividad. Se puede decir que la definición del contexto situacional de la actividad de los niños y niñas y de la maestra coinciden. También en este caso: a) hay variedad de acciones (físicas, mentales y verbales), que captan el interés de todos los miembros del grupo; b) están participando durante todo el tiempo y c) durante todo el tiempo todos son interlocutores de la maestra en la interacción verbal puesto que se dirige a todos durante todo el tiempo. Solamente al final, hay un intento por parte de un niño de llevar la actividad a otro juego haciendo una broma, jugando a que no tiene ningún punto: *nik ezebez -yo nada*, (“**actividad espontánea**”) intento que es ignorado por la profesora (“**rechazo**”), como también ignora las intervenciones de los niños al hilo de lo están haciendo, cuando dicen espontáneamente el número de puntos de su respectivas fichas (“**actividad espontánea/rechazar/desistir**”).

6.3.7. Séptimo SI de preparación

En el treceavo evento interactivo, -octavo y último de los eventos del intensivo de matemáticas-, tenemos el último SI de preparación. Dura dos minutos. Después del SI de presentación de contenidos que ha tenido lugar justo antes para enseñar la representación gráfica de los números, (en el que si se acuerdan metían en la cesta más pequeña, las medianas y la más grandes unos cartones con los números y la cantidad de bolas correspondientes), la maestra **marca el inicio** con la expresión *bueno, bueno, bueno*, y en la misma emisión **define lúdica-mente la actividad** poniendo una entonación de interés y misterio refiriéndose al material y a la acción que acaban de ver:

M.: *beno, beno, beno orain hemen gauza bat falta da (bueno, bueno, bueno, ahora aquí falta una cosa)*

N : *meter las bolitas en las cajitas (meter las bolitas en las cajitas)*

M.: *kutxa bakoitzean bolatxoak sartu (meter las boitas en cada caja)*

(E. 13)

En este SI tampoco repasan nada. No ordena la **ejecución de acciones previas** pues ya las han hecho en el SI de presentación de contenidos inmediatamente anterior. De hecho, como se ha visto en la transcripción, hasta adivinan cuál es la acción siguiente después de todas las que han realizado en la presentación de contenido para llegar a la representación gráfica de los números y es un niño el que dice lo que van a hacer, limitándose la profesora a traducirlo al euskara. De todas formas, la maestra saca a un niño para que realice la tarea bajo su dirección y supervisión (“**mostrar los pasos de la tarea/seguimiento**”):

M.: *non dago bat zenbakia? zein dago? Beñat begira zein dago? zein dago? non dago bat? hau? hau? hau ala zein da? (¿dónde está el número uno? ¿en cuál está? Mira Beñat ¿en cuál está?, -señalando las cestas con los cartones con los números dentro-, ¿dónde está el uno? ¿este? ¿este? ¿este o cuál es? -señalando los números de las cestas)*

Beñat: señala la cesta que tiene el número uno

M.: *txalo bat Beñati Orduan hartzen dugu bat zebakia begira e! Bai dela bat zenbakia zenbat bolatxo sartuko duzu? (¡un aplauso a Beñat! -le aplauden todos- entonces cogemos el número uno ¡mira eh! Si que es el número uno ¿cuántas bolitas vas a meter?)*

Beñat: *bat (una)*

M.: *ea ba hartu bat eta sartu (venga pues, coge una y métela)*

Beñat: coge algo que no es una bola

M.: *hori ez da bolatxo bat zein da bola? Bola da borobila borobila (eso no es una bolita ¿cuál es una bola? La bola es redonda redonda)*

N.: *hau (esto -señalando una bola)*

M.: *txist! baietz badaki badaki itxaron pixka bat (ssh! que si, que ya sabe, ya sabe, espera un poco)*

Beñat: coge una bolita y la mete en la cesta

M.: *badak! oso ondo! txalo bat! ¡(¡si sabe! ¡ muy bien! ¡ un aplauso!)*

(E.13)

Respecto a la definición del contexto situacional de la actividad, lo más reseñable en este SI es que los pequeños “discuten” reiteradamente con la maestra la estructura de turnos de la actividad, intentando llevarle a una definición en la que para realizar la acción propuesta, sea posible actuar espontáneamente sin ajustarse al orden de turnos (“**actividad espontánea/rechazar/desistir**”):

Al principio del SI un niño se levanta

M: con un gesto del brazo le indica que vuelva a su sitio

Más adelante cuando los niños empiezan a pedir salir:

Varios niños a la vez: *Ni lehenengo ni lehenengo ni ni ni ni ni (yo primero, yo primero, yo, yo, yo, yo.)*

M.: Hace un gesto con la mano para indicar que esperen y después: *Nor etorriko da lehenengo? (¿quién va a venir el primero?)*

Varios niños: se levantan mientras dicen: *ni, ni, ni (yo, yo, yo...)*

M.: *lasai, lasai ez ez ez zutik dagoena ez da irtengo. Noski lehena ez da izango ni lehenengo ni lehenengo esaten duena. Eserita eta formal dagoena hori izango da lehena irtengo dena. Esaterako Beñat (tranquilos, tranquilos -haciendo un gesto con las manos-, no, no no el que esté de pie no va a salir. Claro, el primero no va a ser el que diga yo primero yo primero -con mucho énfasis, tono exagerado. El que esté sentado y formal ése será el primero que salga, por ejemplo Beñat)*

Los niños se sientan

Más adelante cuando una niña contesta a la pregunta que le hace a otro niño:

M.: *txist baietz badaki badaki itxaron piska bat (SSSs ya sabe, ya sabe espera un poco)*

Al final

Arantza: *orain ni orain ni (ahora yo ahora yo, -poniéndose de pie)*

M.: *ezetz, zutik dagoena ezetz bakarrik eserita dagoena izango da (que no el que esté de pie no, solo va a ser el que esté sentado)*

Arantza se sienta

(E.13)

6.4. DESARROLLO DE LOS SI DE PRÁCTICA A LO LARGO DE LOS EVENTOS INTERACTIVOS DEL INTENSIVO DE MATEMÁTICAS

6.4.1. Primer SI de práctica

El primer SI de práctica está en el quinto evento interactivo observado, -primero de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas-, evento con el que comienza el intensivo. El SI tiene lugar después de un SI de presentación de contenidos² de dos minutos y medio en el que se presenta como nuevo el número tres junto con la acción de poner el número de dedos correspondiente al número que dice y pone la maestra.

Al objeto de practicar con lo recién presentado, la profesora en este SI de práctica organiza la interacción para que, por una parte, los niños hagan de uno en uno (“**interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento**”) lo que ha hecho ella previamente en el SI de presentación de contenidos, (sacar un determinado número de dedos diciendo el número e indicando al grupo que ponga el mismo número), y, por otra parte, organiza la interacción para que el grupo participe también (“**incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra**”) como lo ha hecho en el SI anterior, (poniendo los dedos que indica el niño que está de turno). Para el niño o niña elegido entonces, la tarea implica coordinar distintas acciones físicas y mentales, cuatro en concreto. A saber: poner las manos detrás, elegir un número, decir el número elegido al grupo y sacar el número de dedos correspondiente al número dicho. Las dos últimas acciones son a su vez la consigna al grupo sobre el número de dedos que tienen que poner.

La maestra parte del contexto mental de los peques, es decir, de su definición de la actividad como juego en la que también se había mantenido en el SI de presentación de contenidos. Jugar con ellos es lo que hace al iniciar el SI para establecer quien sale primero (“**adjudicación de turno**”) y atraer su atención: para adjudicar el turno: canta una rifa con gestos que los niños y niñas ya conocen y que les gusta mucho y en la que, además, también participan:

Canta una rifa haciendo gestos que imitan todos y después a la niña que le ha tocado:

M.: *etorri hona Leire (ven aquí Leire -es la niña a la que le ha tocado en la rifa)*

Leire: va donde la maestra y ésta la rodea con los brazos.

(E.5)

Cuando Leire sale al centro, la maestra establece una **interacción sostenida y de apoyo** muy próxima con ella desde el punto de vista espacial y afectivo: la lleva hasta su regazo y la rodea con los brazos manteniéndola allí casi en un abrazo. Desde ahí, en lugar de explicarle lo que tiene que hacer, dirige su actividad para que realice las dos primeras acciones que componen la tarea en el orden adecuado:

M.: *eskuak ipini atzean. Esan bat, bi hiru aber zenbat (pon las manos detrás. Di uno, dos, tres...¿a ver cuántos?-mientras le dice esto Leire está de pie en el regazo de la profesora y ésta le mantiene abrazada).*

(E.5)

La niña realiza sólo una de las acciones, -poner las manos detrás-, pero no hace ni dice nada más (**participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra**). Parece no

2. Primer SI de presentación de contenidos del apartado sobre el desarrollo de estos SI en todos los eventos interactivos.



haber comprendido la segunda parte. La profesora entonces interviene enseguida para ayudarlo. **La ayuda** consiste en mostrarle las acciones que faltan haciéndolas ella misma:

Leire: pone las manos detrás y no hace ni dice nada más.

Grupo: *bat, bi hiru (uno, dos, tres)*

M.: *esan esate baterako bat atera bat. Ea denok bat bat bat bat bat (di por ejemplo uno, saca uno. A ver todos uno, uno, uno, uno, uno)*

(E.5)

Y **ayuda** al grupo también repitiendo muchas veces la consigna de que saquen *un* dedo, que les da ella en lugar de la niña. Repetir varias veces lo que tienen que hacer es una estrategia de ayuda que, como veremos, aparece casi invariablemente en todos los SI de práctica. Esta ayuda, sin embargo no es suficiente para mantenerles implicados en la actividad conjunta, y no sólo no hacen caso de la consigna que les acaba de dar la maestra, sino que además empiezan a hacer otras cosas (“**actividad espontánea**”). Ya en el fragmento que acabamos de ver participaban diciendo los números nada más salir Leire. La estructura de turnos no ha servido para controlar su actividad y su atención, atención que empiezan a poner en otras acciones que realizan espontáneamente. Así que la maestra decide dar por concluida la actividad, de ahí su corta duración. Primero llama la atención de los niños de forma lúdica y cariñosa (“**rechazo**” pero atenuado) consiguiendo que los niños le hagan caso y dejen lo que habían empezado a hacer (“**desisten**”) y después cambia de contenido, (dentro-fuera y encima-debajo), y de actividad, incluyendo varios juegos en la misma, (un juego de magia, un juego de movimiento y el uso de una muñeca).

Vemos en el siguiente fragmento el momento de la interrupción del SI y el comienzo de uno de esos juegos:

Grupo: un niño lleva arrastras una silla y los demás están hablando y jugando con los botones de las batas.

M.: *ea amaitu duzue aulkiaz, botoiaz, amaitu duzue denaz? nork dauzka begi politik begi politik niri begira? (a ver ¿habéis acabado con las sillas, con los botones, con todo? ¿quién tiene ojos bonitos, ojos bonitos mirándome a mí?)*

Grupo: *nik nik nik (yo yo yo -todos a la vez)*

M.: *Josu aber zureak (Josu a ver los tuyos)*

Otro niño: *begira nireak (mira los míos)*

M.: *Ui Jonenak oso politik dira ea ea Irati ea ea Joel oi oso politik ez ditut ikusten Markelen begiak... ea Markel. Begira zer daukadan hemen. Orain magia egingo dut Fu Makakunfu barruan zaude zu! Non dago arraina? (Uy los de Jon son muy bonitos, a ver a ver Irati, a ver a ver Joel oi muy bonitos no veo los de Markel a ver Markel. Mirad qué tengo aquí -se levanta y coge un dibujo de su mesa y se lo enseña. Es el dibujo de un pez dentro de una pecera que se puede mover con una cuerda de manera que el pez queda dentro o fuera de la pecera-, Ahora voy a hacer magia: Fu Makakun Fu dentro estás tú -lo dice con tono exagerado moviendo la cuerda y dejando al pez dentro-, ¿Dónde está el pez?)*

(E.5)

De los diecinueve minutos que dura en total el intensivo, casi quince lo pasan con estas otras actividades más lúdicas que si consiguen la atención e implicación activa de los niños y niñas durante todo el tiempo.

Puede decirse, por tanto, que este primer SI de práctica es un intento fallido: la maestra no tiene éxito en la negociación de la definición del contexto situacional de la actividad y termina

desistiendo ella también. La atención dirigida a una sola niña junto con la inclusión del grupo en la interacción y la introducción de algún elemento lúdico como parte de esa negociación no resultan suficientes para que los niños y niñas abandonen su propia definición de la actividad como juego y se impliquen en la que propone la maestra.

6.4.2. Segundo SI de práctica

El segundo SI de práctica tiene lugar en el séptimo evento interactivo, -segundo del intensivo-, después de un SI de preparación³ de un minuto al inicio del intensivo. Dura tres minutos. Se trata aquí de repetir la tarea suspendida en el SI anterior que acabamos de describir: que un niño saque los dedos para que los demás saquen los mismos. Como en aquél SI, por tanto, la tarea se realiza de uno en uno (“**interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento**”) y la participación del grupo está incluida en la estructura de la misma (“**incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra**”).

La profesora comienza el SI **adjudicando el turno**, pero en esta ocasión no utiliza para ello ningún juego, sino que llama a una niña por su nombre:

M.: *Guria*

Guria: se levanta y va a donde está la profesora

(E. 7)

Hay cuatro turnos en total. En los otros tres la forma de adjudicar el turno es mandar a un niño que vaya al centro:

M.: *etorri Arantza (Arantza, ven)*

Arantza: va a donde la profesora

(E.7)

La interacción sostenida y de apoyo con cada niño o niña que sale a hacer la tarea es aquí también muy próxima en cuanto a la distancia física y afectiva. Los gestos de la maestra en este sentido crean un clima de intimidad y complicidad especial: les dice lo que tienen que hacer en voz baja hablando sólo para ellos, incluso en un caso al oído; en otro mientras le tiene cogido en brazos, y a una de las niñas mientras le coge la mano y le ayuda a poner los dedos que le está diciendo que tiene que sacar.

Y es, al mismo tiempo, una interacción muy estrecha desde el punto de vista de la guía que establece como ayuda, una guía continuada en el tiempo que esta vez no deja ningún espacio en que se puedan perder. Si recordamos el evento interactivo anterior, la consigna inicial era *eskuak ipini atzean*, (pon las manos detrás), para después indicarle que elija un número para decir, mostrándole las distintas opciones con una expresión un tanto ambigua por las elipsis que conlleva (no le dice que elija): *esan bat, bi, hiru, aber zenbat* (di uno, dos, tres, a ver cuántos). Sobreentendiendo, además, que decir el número implica poner los dedos y que ambas cosas son la consigna para el grupo. A Leire no le quedaba claro lo que tenía que hacer y se detenía en el primer paso. Para ayudarle, la maestra decidía por la niña el número a decir, *esan esate baterako bat*, (di por ejemplo uno), y también le indicaba la acción correspondiente: *atera*

3. Primer SI de preparación del apartado de este capítulo sobre el desarrollo de estos SI.



bat (saca uno). Y también ella, -la docente--, en lugar de Leire, daba finalmente la consigna al grupo *ea denok bat bat bat bat bat* (a ver todos uno uno uno uno uno).

Ahora, la profesora como **ayuda** simplifica la tarea desde el principio y no deja ningún resquicio para ambigüedades ni sobreentendidos. En lugar de las dos consignas iniciales que hemos visto, es la maestra la que elige al comienzo el número de dedos que tienen que poner. Se asegura, además, de que entienden bien la acción que les pide, -poner el número de dedos que ella establece-, diciéndoselo a cada uno en voz baja. Resulta así como una acción previa antes de empezar que fuera cosas de los dos. También les ayuda a poner los dedos si lo necesitan.

Solamente en el primer turno, empieza la maestra preguntando a la niña cuántos va a sacar, pero a pesar de que contesta eligiendo ella como le ha pedido, la docente le dice que saque otro número:

M.: *Guria zenbat aterako dituzu* (*Guria, cuántos vas a sacar*)

Guria: le enseña dos dedos

M.: en voz baja le dice que saque uno.

(E.7)

En los siguientes turnos empezará ya directamente diciéndoles cuántos dedos poner:

M.: *etorri Arantza* (*Arantza ven -la niña va, le coge la mano y le pone tres dedos*)

(E.7)

M.: coge a Joel en brazos y en voz baja le dice que ponga dos dedos y pregunte cuántos son

(E.7)

A partir de aquí, introduce otro cambio respecto al SI de práctica anterior: los niños no tienen que decir el número para que el grupo ponga los dedos, sino que tienen que preguntar *zenbat dira?* (¿cuántos son?). Y aquí también les **ayuda** dándoles el modelo para que simplemente tengan que copiarlo y repetir la pregunta. De forma que cuando ya han puesto los dedos que les ha dicho, entonces formula la pregunta que ellos tienen que hacer al grupo de manera que queda claro con la entonación que es el modelo de lo que tienen que decir:

M.: *zenbat dira?* (¿cuántos son? -inmediatamente después de decirle en voz baja que saque un dedo)

Guria: *zenbat dira?* (¿cuántos son? -mostrando un dedo)

(E.7)

M.: *zenbat dira?* (¿cuántos son? -inmediatamente después de ayudar a Arantza a poner tres dedos.)

Arantza: *zenbat dira?* (¿cuántos son?)

M.: *baina gogor* (*pero fuerte*)

(E.7)

En uno de los casos, no lo indica con la entonación sino con una directriz verbal:

M.: *esan zenbat dira? zenbat dira? zuk esan* (*di ¿cuántos son? ¿cuántos son? tu di*)

(E.7)

Otro cambio respecto a la tarea del SI de práctica anterior y otra forma de **ayudar** simplificando, es que aquí desde el comienzo va a ser ella, y no el niño, la que se va a encargar de dar la consigna al grupo de que ponga los dedos correspondientes. Consigna que repetirá en todos los turnos más de una vez. Se asegurará también de que el grupo la sigue y de corregirles o ayudarles si es necesario:

Guria: *zenbat dira?* (¿cuántos son? -mostrando un dedo)

Grupo: *bat (uno)*

M.: *bat, ipini denok bat ea denok bat denok ipini bat (uno, poned todos uno, a ver todos uno poned todos uno)*

Grupo: *bat (uno -ponen el dedo, varios lo dicen gritando)*

M.: *non dago zurea Markel, bat oso ondo etorri Arantza (¿dónde está el tuyo Markel?-el niño pone el dedo- uno muy bien, Arantza ven)*

(E. 7)

La inclusión del grupo en la tarea y en la interacción y su consiguiente participación tiene en este SI tanto protagonismo como la interacción sostenida y de apoyo que mantiene con las niñas y el niño que salen al centro: se dirige con mucho énfasis para que hagan “su parte”, verificar si lo han hecho o si lo han hecho bien, proporcionarles feed-back y proporcionales a la vez apoyo expresando aprobación.

Como hemos visto más arriba, en el primer turno, **la inclusión del grupo en la interacción** consiste en insistirles para que participen, comprobando que lo hacen todos y al verificar que hay uno que no lo hace instarle a hacerlo. Si es necesario, como en el segundo turno, también establece ayudas cuando uno de ellos se equivoca al poner el número de dedos:

M.: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*

Markel: *bi (dos)*

M.: *bi dira (¿son dos?)*

Jon: *hiru (tres)*

M.: *ea Markel zenbat dira, zenbat? (a ver Markel ¿cuántos son cuántos?)*

Markel: *hiru (tres)*

M.: *begira kontatuko dugu begira bat bi hiru (mira vamos a contar, uno dos tres -tocando los dedos de uno en uno)*

Javier: *hiru (tres)*

M.: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*

Markel: *hiru (tres)*

M.: *hiru ipini denok hiru ipini hiru (tres poned todos tres, poned tres)*

Grupo: *los niños ponen tres dedos*

(E.7)

Vemos en este fragmento algo que se repetirá en los siguientes SI de práctica como **ayuda** en más de una ocasión: explicitar las acciones implícitas y que necesariamente hay que realizar con anterioridad a la acción que se plantea como tarea. Aunque Markel después de que otro niño dice la respuesta correcta, corrige la suya, la maestra no obstante para asegurarse de que ha comprendido, realiza para que él la vea la acción previa e implícita para saber el número de unidades de algo: contar.

A continuación de esta ayuda, sigue dirigiéndose al grupo: va verificando la ejecución de todos nombrando a varios de ellos para decirles quién ha puesto los dedos bien y quién no. Lo hace de forma cariñosa, como un juego, cantando, y usando un tono de broma cuando menciona riéndose una equivocación como si fuera una trampa. Finalmente, menciona a algunos para decirles de forma expresiva que *oso ondo* (muy bien):

M.: *ez Amaiazenak ez dira hiru Iratirenak bai Guriarenak bai Alain ipini hiru Joel oso ondo horiek hiru dira oi zelako tranpak zenbat dira hiru? (no los de Amaia no son tres Los de Irati si, los de Guria si Alain pon tres Joel muy bien esos son tres oi ¡vaya trampas ¿cuántos son tres?)*

Grupo: *hiru hiru hiru hiru (tres tres tres tres tres -uno detrás de otro)*

M.: *ipini hiru a! Hiru oso ondo oso ondo Alain Joel ui Joel hiru Alana hiru oso ondo hiru hiru*
(*poned tres ¡ah! Tres muy bien , muy bien Alain, Joel uy Joel tres, Alana tres muy bien tres tres*)
(E.7)

También en el siguiente turno presta especial atención al grupo instándoles a que pongan los dedos, repitiendo la consigna y verificando si lo han hecho bien proporcionándoles al mismo tiempo apoyo y aprobación:

Joel: *bi (dos)*
M.: *esan zenbat dira zenbat dira? zuk esan (di ¿cuántos son? ¿cuántos son? tú di)*
Joel: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*
M.: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*
Grupo: *bi (dos)*
M.: *ea denok ipini bi donok bi (a ver ponded todos dos, ponded dos)*
Grupo: *ponen dos dedos*
M.: *Leire oso ondo, Ugaitz (Leire muy bien Ugaitz)*
Davi: *eta ni begira (y yo mira)*
M.: *Alanak bi oso ondo bi oso ondo (Alana dos muy bien, dos muy bien)*
Davi: *eta ni begira (y yo mira -se levanta)*
M.: *bi oso ondo eseri. Orain etorri hona Irati (dos muy bien siéntate. Ahora ven aquí Irati)*
(E.7)

Pero, a pesar de los esfuerzos de la maestra por mantener al grupo implicado en lo que están haciendo, -dirigiéndose a todos en general y a varios niños en particular-, al grupo, en algunos momentos, le cuesta atenerse al papel que le toca hacer y a la estructura de participación. Entonces se ponen a repetir lo que tiene que decir la niña del turno, -*zenbat dira?*(¿cuántos son?)-, o no atienden y se ponen a hablar (“**actividad espontánea**”). En el primer caso, la maestra **rechaza** esta actuación con un cambio en la entonación hacia un tono más serio que indica claramente que va a hablar de otra cosa y dando una explicación del rechazo, que es una forma de atenuar las negativas. Utiliza también otra forma de atenuación: en lugar de un tono imperativo, la entonación expresa más bien un ruego o petición. La explicación que da consiste en explicitar cuál es la actividad que corresponde a cada uno en la estructura de participación según el turno: preguntar a la niña que está de turno y escuchar y esperar a los demás:

M.: *etorri Arantza Zenbat dira? (Arantza ven -la niña va y le ayuda a poner los dedos después le dice ¿cuántos son? Se trata de una elipsis pues lo que se entiende en el contexto es que le está diciendo lo que tiene que preguntar)*
Arantza: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*
M.: *baina gogor (pero fuerte)*
Varios niños: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*
M.: *Leire entzun pixka bat ez berak galdetuko du galdetuko du Arantzak eta zuek entzun itxaron pixka bat (Leire escucha un poco, no, va a preguntar ella, va a preguntar Arantza y vosotros escuchad, esperad un poco)*
(E.7)

Los niños después de su intervención dejan de intervenir (“**desistir**”).

En el segundo caso, la maestra también **rechaza** la **actividad espontánea** del grupo y su falta de atención. Primero lo hace con atenuantes: vuelve a hacer una petición de atenerse al orden de participación dando una explicación para justificar la petición y lo hace en castellano,

como hizo en el primer SI de transición para que quedasen claros los límites de la situación de reparto de galleta:

Grupo: están hablando

M.: ssssh

Joel: *zenbat dira? (¿cuántos son? -sacando un dedo)*

Grupo: no le hacen caso y no contestan

M.: *mira os voy a pedir una cosa ¿eh? Markel primero siéntate. Cuando alguno os pregunte una cosa le tenéis que contestar porque a todos os gusta que os contesten, ¿verdad? Ahora le toca a Joel, nori tokatzen zaio? (mira os voy a pedir una cosa ¿eh? Markel primero siéntate. Cuando alguno os pregunte una cosa le tenéis que contestar porque a todos os gusta que os contesten, ¿verdad? Ahora le toca a Joel, ¿A quién le toca?)*

Grupo: Joel

M.: *Joeli tokatzen zaio*

(E.7)

Y aquí también, el cambio en la entonación expresa un corte en el discurso que ahora se ha vuelto más serio: se dirige al grupo como si fueran más mayores, sin usar el tono de juego habitual. Después de esta intervención un niño y una niña siguen hablando y entonces la profesora rechaza esta actividad sin usar ningún atenuante y los niños dejan de hablar (“**desistir**”). En esa intervención de la maestra, el cambio de entonación expresa enfado y una valoración muy negativa del comportamiento de los niños y niñas junto con una amenaza de castigo:

M.: *Joeli tokatzen zaio Guria mesedez begira Joel entzun galdera eta erantzun bestela ez dizut deituko zuri ere Markel! Ez dizut deituko e? Hombre! (le toca a Joel. Guria por favor mira a Joel escucha la pregunta y contesta si no te voy a llamar a ti tampoco ¡Markel! ¡No te voy a llamar! ¡Hombre! -todo está dicho con tono de seriedad y a Markel ya se dirige con tono enfadado)*

(E.7)

Inmediatamente antes de esto, una niña ha intentado cambiar la definición de la actividad con la misma broma que ha aparecido en la evento interactivo anterior, (“**actividad espontánea**”) y si bien la maestra incluye su intervención en el discurso, sigue rápidamente con lo suyo sin continuar la broma como hizo entonces. La niña tampoco insiste:

Amaia: *ez daukat eskurik no tengo manos no tengo manos (no tengo manos no tengo manos no tengo manos)*

M.: *begira Amaiak ez dauka eskurik (mirad Amaia no tiene manos -coge al niño del turno en sus brazos y le dice al oído lo que tiene que hacer)*

(E.7)

En el cuarto turno, cuando sale la niña al centro, algunos niños están hablando (“**actividad espontánea**”) y la maestra interviene para que dejen de hablar proporcionándoles una razón para hacerlo: mirar a su compañera (“**rechazo**” atenuado):

M.: *begira begira Iratiri (mirad mirad a Irati)*

(E.7)

Pero como no hacen caso, decide cambiar e inicia un SI de presentación de contenidos⁴ mostrando su puño metido en la manga para enseñarles a decir *bapez* (ninguno) emulando un juego de adivinanzas y captar así su atención.

4. Segundo SI de presentación de contenidos del apartado de este capítulo sobre estos SI.



Se puede decir, por tanto, que en este SI de práctica, el delicado equilibrio de poder⁵ entre la maestra y los niños y niñas para establecer la definición del contexto situacional de la actividad se inclina del lado de la primera durante más tiempo, pues no cede desde el principio a los intentos del grupo de influir en la misma. Se mantiene en esa tercera definición que incluye recursos lúdicos y de apoyo afectivo al tiempo que el rechazo de la actividad espontánea y una valoración negativa de la misma, llegando a hacer presente, -y dar por supuesta-, la exigencia de autocontrol. Pero, finalmente, permite que la balanza se incline un poco hacia el lado de los peques, dado que cambia a esa otra actividad más lúdica para presentar *bapez* (ninguno) que decíamos, aunque sin renunciar a sus objetivos instruccionales. Y esta definición intermedia entre juego e instrucción consigue durante un tiempo el acuerdo de los niños y su atención.

6.4.3. Tercer SI de práctica

El tercer SI de práctica tiene lugar en el mismo evento interactivo que el anterior que se acaba de describir, justo después de este cambio de actividad y de SI en el que estarán durante tres minutos. El SI de práctica que empieza a continuación del de presentación de contenidos dura cinco minutos y realizan dos tareas. Con la primera tarea que propone están dos minutos. Consiste en que todos digan cuántos puntos tiene la ficha que les va enseñando la maestra. De manera que la interacción se establece entre la maestra y todo el grupo.

Al comienzo hay mucho barullo, hablan todos a la vez (“**actividad espontánea**”). Ya al final del SI de presentación de contenidos inmediatamente anterior, los niños habían empezado a pedirle que les contara un cuento. En lugar de hacerles caso, comienza con esta tarea, pero los niños no cejan de intentar convertir la actividad en juego (**insisten**). La maestra por su parte tampoco cede: al comienzo del SI de práctica, **rechaza** sin atenuantes la actividad espontánea de una de las niñas para hacer un juego de humor y dotar de sentido humano al material, -llama *begia* (ojo) a lo que la maestra muestra y denomina *borobila* (redondel)-, y vuelve para esto a utilizar el castellano, cambiando completamente la entonación que estaba usando hasta el momento y expresando con ella seriedad y una valoración negativa de la acción de la niña:

M.: *zenbat daude hemen* (¿cuántos hay aquí -señalando los puntos de una ficha)

Grupo: hay mucho jaleo

Amaia: *borobila* (redondel)

M.: *zenbat borobil daude hemen?* (¿cuántos redondeles hay aquí? ¿cuántos redondeles hay aquí? -señalando los puntos de la ficha que tiene en la mano)

Amaia: *borobila begia* (redondel, ojo -con tono de broma, riéndose)

M.: *hau ez da begia borobila da zenbat daude?* (esto no es un ojo es un redondel ¿cuántos hay?)

Amaia: *begia begia* (ojo ojo -sigue con tono de broma)

M.: *Amaia ez da begia borobila da* (Amaia no es un ojo es un redondel)

Amaia: *borobila begia borobila begia* (redondel, ojo redondel ojo -sigue jugando)

M.: *txantxetan zabiltz ezta?* estas bromeando baina amaitu da txantxa ea zenbat daude hemen? (¿estás de broma verdad? **estás bromeando** pero se ha acabado la broma a ver ¿cuántos hay aquí?)

(E.7)

5. Concepto utilizado por Elías. Este autor habla (1994) del “cambiante equilibrio de poder” como algo que caracteriza las relaciones humanas.

Como se ve en la transcripción, la niña **insiste** pero después de la última intervención de la maestra **desiste**

Después de esto, continúan con la actividad, en la que no cabe ninguna otra forma de contestar a la pregunta sobre cuántos redondeles tiene la ficha que enseña con tres puntos que decir *hiru* (tres). La profesora no acepta las respuestas de los niños cuando en lugar de tres contestan *asko* (muchos) y *estos estos* mientras ponen los dedos:

M.: *hemen?* (¿aquí?)

Grupo: *bat* (uno)

M.: *hemen?*(¿aquí?)

Markel: *asko* (muchos)

M.: *ez asko ez zenbat daude zenbat daude hemen?* (no muchos no ¿cuántos hay cuántos hay aquí?)

Otro niño: *hiru hiru* (tres tres)

M.: *Markel zenbat daude hemen?* (Markel ¿cuántos hay aquí?)

Varios niños: *estos estos* (**estos estos**-poniendo tres dedos y la maestra no les hace caso)

Markel: pone tres dedos

M.: *oso ondo hiru hemen zenbat daude?* (muy bien, aquí cuántos hay? -enseñando otra ficha)

Grupo: *bat* (uno)

(E.7)

Cuando vuelve a preguntar, el grupo se pone a jugar (“**actividad espontánea**”) como ha hecho Amaia, esta vez repitiendo los números al tún tún muchas veces mientras se ríen y en el resto de las respuestas de los peques de uno en uno juegan a decir los números por decir y a repetir *asko* (muchos):

M.: *bat, hemen?* (uno ¿aquí? -enseña otra ficha)

N1: *bat bat bat, bi, bat bi* (uno uno uno dos, uno, dos -riéndose)

N2: *bi* (dos)

M.: *zenbat daude gorriak* (¿cuántos rojos hay?)

N3: *asko* (muchos)

N4: *bi* (dos)

N5: *bat* (uno)

M.: *ez zenbat daude?* (no ¿cuántos hay?)

Grupo: *bi bat bi bat bi bat bi bat ..*(uno dos uno dos uno dos -lo dicen uno detrás de otro riéndose)

(E.7)

La maestra en el discurso explícito ignora la intención lúdica de todas estas intervenciones y las trata como una confusión (“**rechazo**”). Por eso vuelve a formular la pregunta de forma más específica como ayuda: *zenbat daude gorriak?* (¿cuántas rojos hay?) y al ver que siguen sin responder correctamente y jugando, plantea una nueva tarea y organizar la actividad para que los niños participen de uno en uno (“**interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento**”), no sólo con una acción mental, sino también con otra física. Para **ayudarles** a resolver la “confusión” en la identificación correcta del número de redondeles de las fichas, la nueva tarea consistirá en realizar la acción previa e implícita para saber con exactitud el número de puntos: contar. Les muestra cómo hacerlo haciéndolo ella misma:

M.: *ez zenbat daude hemen? ea kontatuko ditugu denok e? bat bi hiru (no ¿cuántos hay aquí? a ver vamos a contar todos ¿eh? uno dos tres -va poniendo un dedo en cada redondel mientras cuenta)*

Grupo: *bat bi hiru (uno dos tres -al mismo tiempo que ella)*

M.: *begira nola kontatzen dudan bat bi hiru ea nork kontatu nahi du? (mirad cómo cuento: uno dos tres a ver ¿quién quiere contar? -poniendo los dedos encima de los redondeles según va diciendo los números)*

Grupo: *ni ni ni (yo yo yo)*

(E.7)

A partir de aquí, habrá cinco turnos en lo que el niño o niña al que le toca tiene que contar, (acción mental), los redondeles de las fichas poniendo los dedos encima de los puntos mientras van contando (acción física). El grupo solamente participa en la tarea y en la interacción como interlocutor de la maestra cuando a veces se dirige a todos en la adjudicación de turno preguntando quién quiere salir y en la recapitulación que hace para el grupo en todas las interacciones sostenidas y de apoyo/seguimiento de la acción del niño del grupo (“**incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra**”). Están tres minutos con esta actividad.

La adjudicación de turnos es más flexible que lo que hemos visto hasta ahora: dos veces pregunta quien quiere salir y coge el turno el que sale espontáneamente y otra vez pregunta a un niño a ver si quiere contar *-zuk kontatuko duzu? (¿cuentas tú?)*-, y otras dos veces lo adjudica ella directamente *-ea kontatu zu (venga cuenta tú)*.

En cuanto a la **interacción sostenida y de apoyo** que establece con cada uno, la proximidad física aquí se da porque la profesora se levanta y se acerca con cada ficha al niño o niña, en lugar de ir ellos donde ella. Es una interacción próxima también respecto a la guía, una guía que sigue y supervisa muy de cerca su actividad. Así, en el primer turno, **ayuda** al niño desde el principio colocándole los dedos en la ficha corrigiéndole la ejecución, aclarando la consigna y proporcionándole al final apoyo y aprobación al recapitular para el grupo lo bien que lo ha hecho:

Después de que todos contestan que quieren contar (*yo, yo, yo*), la maestra se dirige va a donde está Jon con la ficha en la mano y le pone los dedos encima de los puntos para que cuente)

M.: *baina Jon ipini atzamarrak gainean e? kontatu ((pero Jon pon los dedos encima ¿eh? cuenta)*

Jon: *bat bi hiru (uno dos tres -cuenta los dedos)*

M.: *baina borobilak nahi dut kontatzea (pero quiero que cuentes los redondeles)*

Jon: *bat bi hiru (uno dos tres -cuenta poniendo las manos encima de los puntos de la ficha)*

M.: *oso ondo begira ze ondo kontatu duen Jonek nork gehiago kontatu nahi du? (muy bien mirad qué bien ha contado Jon ¿quién más quiere contar?)*

Amaia: *ni (yo)*

M.: *hasi (empieza)*

(E.7)

Cuando uno de los niños no hace bien la tarea, su **ayuda** consiste en desglosar la acción de contar en las subacciones que requiere, proporcionándole apoyo y aprobación en cada una de ellas:

M.: *ea kontatu zu (venga cuenta tú -se dirige al sitio de Josu)*

Josu: *bi hiru (dos tres)*

M: *lehenengo bi? bat bi hiru (¿primero dos? uno dos tres -mientras la maestra cuenta Josu pone los dedos de cualquier manera encima de la ficha)*

M.: *atera atzamar bat (saca un dedo)*

Josu: *bat (uno -saca un dedo)*

M.: *begira oso ondo. Atera bi (mirad muy bien. Saca dos)*

Josu: *saca dos dedos*

Otro niño: *Estibaliz*

M.: *oso ondo . Hiru hiru (muy bien. Tres tres -sin contestar al niño que le ha llamado)*

Grupo: *bi bi bi bi bi (dos dos dos dos -ya no hacen caso)*

Otro niño: *Estibaliz begira (Estibaliz mira)*

(E.7)

Como se ve en la transcripción, cuando Josu completa la acción de contar, los niños empiezan a distraerse y a reclamar la atención de la profesora (“**actividad espontánea**”). Hay que señalar, sin embargo, que todos han estado atentos hasta este momento, sin necesidad de ninguna intervención de la maestra fuera de lo que constituye su papel de ayuda en la realización del ejercicio. Y esto, a pesar de que el grupo no ha tenido participación en la estructura de la tarea, si bien la maestra le incluye en la interacción como se ha dicho más arriba, dirigiéndose a veces a todos para preguntar quién quiere salir y también recapitulando en cada ocasión lo que ha hecho el niño o la niña que ha contado:

M.: *oso ondo hiru atzamar ipini ditu gainean (muy bien ha puesto tres dedos encima)*

(E.7)

M.: *begira oso ondo (mirad muy bien)*

(E.7)

M.: *beno beno atzamar batekin ibili da (bueno bueno ha usado un dedo)*

(E.7)

Son varios los aspectos de esta tarea que difieren de la primera que ha planteado la maestra en este SI de práctica gracias a los cuales, (a alguno/s o a su conjunto), esta vez si consigue mantener a todos durante más tiempo en su definición del contexto situacional de la actividad. Se trata de los siguientes: la atención especial de la maestra a cada niño al realizarse la tarea de uno en uno sin dejar de incluir al grupo en la interacción, (en las recapitulaciones y, a veces, en la adjudicación del turno); la mayor proximidad física de la docente, pues al ser ella la que se desplaza por el corro no sólo está cerca de ella el niño o niña que realiza la acción sino también los que están al lado y próximos a ellos; la inclusión de una acción física que supone la manipulación de un objeto y, por último, la propia complejidad de la tarea al suponer la coordinación de acciones más difíciles.

Con esta última tarea finaliza el evento interactivo que ha durado en total doce minutos. Todavía estarán otros diez minutos de intensivo para emparejar colores en un juego de dominó, lo que hace un total de veintidós minutos de intensivo.

6.4.4. Cuarto SI de práctica

En el noveno evento interactivo, -tercero de los eventos del intensivo de matemáticas, tenemos el cuarto SI de práctica. Cuando comienza el evento, llevan ya ocho minutos de intensivo emparejando colores. El SI de práctica tiene lugar después de dos minutos y medio de un SI



de preparación⁶. Dura ocho minutos y treinta segundos. En este SI de práctica, hay una sola tarea que realizan de uno en uno (**Interacción sostenida y de apoyo/interacción sostenida y se seguimiento**). La profesora hace explícita aquí por primera vez en los eventos interactivos observados la estructura de turnos en la propia adjudicación de los mismos, esto es, que sale “el que le toca” (“**adjudicación de turno**”):

M.: *entzun ondo e! Josu zuri tokatzen zaizu (oid bien eh! Josu te toca a ti)*

(E.9)

M.: *orain etorriko da Alana Alana. Nori tokatzen zaio? (ahora va a venir Alana Alana ¿A quién le toca?).*

Grupo: *Alana*

M.: *Alanari... (a Alana...)*

Grupo: *tokatzen zaio (le toca)*

M.: *Alanari tokatzen zaio (le toca a Alana)*

(E.9)

Y también, como veremos más adelante, la hace explícita para controlar la actividad de los niños que participan fuera de esa estructura, es decir, cuando “no les toca”.

Participan dos niños en cada turno. Uno de ellos solamente tira un dado siendo el otro el que realiza la tarea, y participa en **la interacción sostenida y de apoyo/interacción sostenida y de seguimiento**. La tarea consiste en lo siguiente: identificar el número de puntos que ha salido en el dado y elegir de entre unas fichas que la maestra ha colocado delante de ella la que tiene el mismo número de puntos. Todo ello supone la coordinación de varias acciones, todas ellas mentales, aunque implican movimiento: acercarse al dado, mirar los puntos que tiene, identificar su número, decirlo, acercarse a las fichas, mirar cada una de ellas, identificar el número de puntos que tiene cada una, compararlo con los del dado, y elegir la que tiene el mismo número de puntos.

La docente en este SI de práctica guía muy de cerca también a cada niño o niña que sale a realizar la tarea. La proximidad en **la interacción sostenida y de apoyo** esta vez no se manifiesta tanto en el espacio y/o en los gestos afectivos, como sobre todo en el tiempo, esto es: como viene haciendo hasta ahora, la maestra dirige y supervisa todos y cada uno de los pasos que componen la tarea de forma continuada, sostenida en el tiempo y establece ayudas adicionales cuando aparece algún error o dificultad en alguno de ellos. La estructura de guía en todos los turnos va a ser ésta que vemos en el primer turno:

M.: *Arantza botako du Amaiak dado hau eta zuk begiratuko duzu zenbat pilota dauden ea bota dadoa (Arantza Amaia va a tirar el dado y tu vas a mirar cuántas pelotas hay, a ver tira el dado)*

Amaia: *tira el dado*

M.: *begira Arantza zenbat pilota dauden (mira Arantza cuántas pelotas hay)*

Varios niños: *bat (una)*

Arantza: *hiru (tres)*

M.: *hiru ipini atzamarrak (tres pon los dedos)*

Arantza: *pone tres dedos*

M.: *hiru non daude hiru hemen hemen al hemen (tres ¿dónde hay tres aquí aquí o aquí? –señala cada una de las fichas que tiene delante encima de un banco con uno dos y tres puntos respectivamente)*

6. Segundo SI de preparación del apartado de este capítulo sobre estos SI.

Arantza: elige la ficha con tres puntos

M.: *begira Arantza....*

N.: coge el dado

M.: *zu mesedez Arantzari esan diot hartzeko dadoa, zenbat daude? (tu por favor le he dicho a Arantza que coja el dado, ¿cuántos hay?)*

Grupo: *hiru (tres)*

M.: *denok ipini atzamarrak*

Grupo: *hiru (tres -sólo algunos ponen los dedos)*

M.: *ez ditut ikusten (no los veo)*

Grupo: *hiru (tres -ponen todos los dedos)*

M.: *oso ondo txapeldunak (muy bien campeones)*

(E.9)

Como acabamos de ver, tampoco aquí deja la maestra ningún espacio donde se puedan perder. Puede decirse en este sentido que la docente es exhaustiva y reiterativa en el soporte que monta como guía. Piénsese que:

- Le repite a Arantza lo que acaban de ver en el SI de preparación, esto es, la acción que va a hacer su compañera: *botako du Amaiak dado hau (Amaia va a tirar este dado)*, y también la que tiene que hacer ella: *eta zuk begiratuko duzu zenbat pilota dauden (y tú vas a mirar cuántas pelotas hay)*.
- Después de que la compañera tira el dado, le vuelve a repetir con una consigna la acción a realizar que es en realidad la acción previa a decir el número de puntos: *begira Arantza zenbat pilota dauden (mira Arantza cuántas pelotas hay)*.
- Cuando después de mirar dice cuántas hay, (aquí si hay un sobreentendido que los niños captan sin dificultad: después de mirar el número hay que decirlo), la profesora repite la respuesta de la niña ordenándole poner los dedos: *hiru ipini atzamarrak (tres, pon los dedos)* de forma que tenga presente el número a la hora de hacer la última acción.
- Y, finalmente, vuelve a repetir el número que ha dicho la niña y le guía para hacer la última acción de la que se compone la tarea, (elegir una ficha con el mismo número de puntos), con una pregunta: *hiru non daude hiruhemen hemen al hemen (tres ¿dónde hay tres aquí aquí o aquí?)*. Esta pregunta facilita la ejecución mostrarle las posibilidades e indicarle la acción implícita y previa a realizar para conocer la respuesta: mirar cada una de las fichas para compararlas con el número de puntos del dado.
- También vuelve a preguntar al grupo cuántos puntos son y les manda también poner los dedos.

La participación del grupo como respuesta a preguntas y órdenes de la maestra relacionadas con la tarea es una excepción que sólo se da en este primer turno. En el resto la estructura de la tarea tal como se desarrolla no contempla su participación más que con la acción de aplaudir al final de cada turno, una acción que a los niños y niñas les gusta mucho y sirve de complemento del apoyo y aprobación proporcionados por la maestra, aprobación que como hemos visto en este primer turno lo proporciona sólo la maestra (“**incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra**”).

Hay cuatro turnos en total, así que tienen participación activa ocho niños. En los turnos siguientes, la maestra no vuelve a decir todo lo que van a hacer al principio, sino que comienza



anticipando que tal niño va a tirar el dado u ordenándole que lo tire directamente para, a partir de ahí, mantener la misma estructura de la guía que acabamos de ver:

M.: *Beñatek botako du (lo va a tirar Beñat)*
Beñat: tira el dado
M.: *Josu zenbat daude hor?* (Josu, ¿cuántas hay ahí?)
Josu: *bat (una)*
M.: *ipini atzamarra (pon el dedo)*
Josu: pone un dedo
Grupo: *bat (una)*
M.: *bat. Non dago bat hemen hemen ala hemen (una. ¿Dónde hay una aquí aquí o aquí*
-señalando las fichas con puntos)
Josu: elige la ficha con un punto
M.: *txalo bat Josuri! (¡un aplauso para Josu!)*
Grupo: aplauden
(E.9)

Sólo en el último turno prescindir de la **ayuda** de dirigir la atención del niño a cada ficha *-hemen, hemen ala hemen?* (¿aquí aquí o aquí?):

M.: *Javier zenbat daude?* (Javier ¿cuántas hay?)
Javier: *bi*
M.: *eta non daude bi?(¿y dónde hay dos?)*
Javier: *hemen (aquí -señalando la ficha con dos puntos)*
M.: *oso ondo txalo bat denontzat denok oso ondo (muy bien un aplauso para todos, todos muy bien)*
(E.9)

Por lo demás, la estructura de guía cambia sólo en un turno con motivo de un error en uno de los pasos de la tarea:

M.: *zenbat pilota daude hemen?* (¿cuántas pelotas hay aquí? -señalando el dado)
Alana: pone un dedo
M.: *e? (eh?)*
Alana: *hiru (tres - poniendo sólo un dedo)*
M.: *hiru daude?, hau zer da?* (¿hay tres? ¿esto qué es? -señalando el dedo que ha puesto)
Grupo: *bat (uno)*
M.: *zer da? Bat ea hartu hori (¿qué es? Uno, a ver coge ésa -señalando la ficha que tiene un punto)*
Alana: coge la ficha
M.: *eseri hemen begira...mesedez Josu Josu. Ea hemen zenbat pilota daude?* (siéntate aquí -en su regazo- mira... por favor Josu Josu -con voz de cansancio y desaprobación pues Josu está haciendo otra cosa de pie- a ver ¿cuántas pelotas hay aquí? -le señala la ficha que tiene un punto)
Alana: *uno (uno)*
M.: *uno bat oso ondo zenbat pilota daude? (uno uno muy bien ¿cuántas pelotas hay? -ahora señala otra con dos puntos)*
Alana: *dos (dos)*
M.: *dos bi zenbat pilota daude (dos, dos ¿cuántas pelotas hay? -señalando la ficha de tres puntos)*
Alana: *tres (tres)*

M.: *hiru oso ondo oso ondo Alanak ez daki izena baina badaki zenbat dauden ezta bihotza? Txapelduna! txalo bat (tres muy bien muy bien Alana no sabe los nombres pero sabe cuántas hay ¿verdad corazón? -le acaricia la cara- ¡campeona! un aplauso)*

Grupo: apaluden

(E.9)

Como acabamos de ver en este fragmento, después del error, la maestra además de señalar el error con una pregunta, vuelve atrás, por decirlo así: vuelve a la mayor proximidad física y afectiva de SI anteriores, (le sienta en su regazo), y vuelve a repasar los números preguntándole por los puntos de cada ficha. Esta mayor proximidad en la interacción para **ayudar** a Alana se ve también muy claramente en la última intervención de la docente cuando pone especial cuidado en restar importancia a que la niña diga los números en castellano y en, a través de sus palabras y de sus gestos, proporcionarle mucho apoyo afectivo y aprobación.

Durante el SI, es una constante desde el principio el intento de participar de los niños que no están de turno (“**actividad espontánea**”), diciendo al unísono el número de puntos del dado como hemos visto en los ejemplos anteriores, pero sobre todo pidiendo el turno o “autoadjudicándose” como en el primer turno de Arantza cuando otro niño coge el dado. También es una constante la insistencia de la maestra en recordar y explicitar la estructura de turnos para hacerla respetar, **rechazando** la actividad fuera de ésta, aunque atenuando el rechazo con la entonación y con una explicación:

M.: *etorri hona Beñat Beñat etorri entzun ondo e! Josu zuri tokatzen zaizu nori tokatzen zaio? (ven aquí Beñat Beñat ven oid bien e! Josu te toca a ti ¿a quién le toca?)*

N1: *Josu*

M.: *nori (¿a quién?)*

Joel: *Josuri (a Josu)*

Markel se levanta para participar

M.: *Josuri oso ondo Joel Josuri tokatzen zaio orduan Markel eserita dago konforme Markel? Josuri tokatzen zaio eta Beñatek botako du (A Josu muy bien Joel le toca a Josu, entonces Markel está sentado ¿conforme Markel? Le toca a Josu y Beñat va a tirar)*

(E. 9)

De este momento en adelante, los niños se atienen al turno (“**desisten**”). Sólo un niño interviene cuando no le toca y se adelanta para realizar la acción que le corresponde hacer a la niña que está de turno. La maestra entonces **rechaza** su intervención volviendo a hacer explícita la estructura de turnos:

Markel ha tirado el dado y ha salido un punto

M.: *ea Alana etorri hona (a ver Alana ven aquí)*

Jon: *bat (uno)*

M.: *nori tokatzen zaio Jon? (¿a quién le toca Jon)*

(E.9)

El resto de las veces en que los miembros del grupo intervienen sin estar de turno, lo que hacen es pedirlo, (“**actividad espontánea**”) pero encajando siempre su petición dentro de la estructura de participación, esto es, en el momento en que unos niños finalizan y la maestra adjudica un nuevo turno:

M.: *etorri hona Markel (ven aquí Markel)*

Otro niño: *eta ni (¿y yo?)*

Varios niños: *eta ni (¿y yo?)*

M.: *itxaron pixka bat Markelek dauka dadoa (esperad un poco Markel tiene el dado)*

N: *eta ni (¿y yo?)*

Varios niños: *eta ni (¿y yo?)*

M.: *orain etorriko da Alana niri tokatzen zaio? (ahora va a venir Alana ¿a quién le toca?)*

Grupo: *Alana*

M.: *Alanari.. (...a Alana)*

Grupo: *tokatzen zaio (le toca)*

(E.9)

Tan sólo en una ocasión, **un niño realiza espontáneamente otra actividad** que no tiene nada que ver con la tarea, lo hemos visto más arriba al poner el ejemplo del cambio de estructura de guía de la maestra cuando hay un error. La profesora en este caso **rechaza** esta actividad sin atenuantes y el niño **desiste** inmediatamente. La maestra, a pesar de decir *mesedez*, (por favor), expresa una valoración negativa de la actividad espontánea de Josu:

M.: eseri hemen begira...mesedez Josu Josu. Ea hemen zenbat pilota daude? (siéntate aquí -en su regazo- mira... por favor Josu Josu -con voz de cansancio y desaprobación pues Josu está haciendo otra cosa de pie-. A ver ¿cuántas pelotas hay aquí? -le señala la ficha que tiene un punto)

(E.9)

Pero en general en este SI, como en el anterior, el uso de objetos así como la complejidad que entraña la coordinación de las distintas acciones que implica la tarea consiguen captar la atención de todos y mantener al grupo implicado en lo que están haciendo. Por otra parte, aunque el grupo como tal no tienen ningún papel asignado en la estructura de la actividad aparte de la de aplaudir, el hecho de que en cada turno, además del niño que va a realizar la tarea, salga otro niño para tirar el dado, permite actuar a más niños, siendo menos los que tiene que controlar su necesidad de actividad mientras no les toca.

Los niños y niñas se mantienen, por tanto, en la definición de la actividad de la maestra, “discutiéndole” únicamente el orden de participación, pero no la tarea misma, (no se ponen a hacer otra cosa como en los SI anteriores), y la docente rechaza de forma atenuada estas actuaciones ignorándolas o haciendo explícita la estructura de participación que viene a ser en este contexto como una explicación. De todas formas, a este respecto hay que recordar que en el inicio del evento, durante el SI de preparación, si ha habido un rechazo tajante y sin atenuantes en el que la profesora ha mostrado enfado ante la actividad espontánea de unas niñas, mandando a una de ellas estar de pie a su lado como castigo. Veámoslo de nuevo:

Leire: está hablando y haciendo algo con un objeto que tiene en la mano

M.: *etorri hona Leire.Hementxe egongo zara konforme? (ven aquí Leire, vas a estar aquí mismo ¿conforme? -le indica que se ponga de pie a su lado)*

Irati: también está haciendo algo

M.: *Irati amaitu konforme? Begira Josu bai haserretzen naizenean amantala ipintzera doa korrika. Begira nola dakien ez nagoela konforme (Irati termina ¿conforme? Mira Josu cuando me enfado va corriendo a ponerse la bata. Mira cómo sabe que no estoy conforme)*

(E.9)

Leire ha estado allí hasta el final del SI de práctica, momento en que le levanta el castigo y le incluye en la actividad designándola para ser la que tira el dado en el último turno:

M.: *eta zu zer? Nekatuta zaude? Nahi duzu eseri? (¿y tu qué? ¿estás cansada? ¿te quieres sentar?)*

Leire: asiente con la cabeza

M.: *benga bota dadoa (venga tira el dado)*

(E.9)

Después de este evento interactivo, el intensivo sigue con otras dos actividades de seis y cinco minutos respectivamente: emparejar tizas de colores diferentes y hacer series de animales. El intensivo dura en total treinta minutos.

6.4.5. Quinto SI de práctica

El quinto SI de práctica lo tenemos en el décimo evento interactivo, -quinto de los eventos del intensivo de matemáticas-, que empieza después de estar en el intensivo durante seis minutos haciendo un puzzle de colores. El SI de práctica va a continuación de uno SI de preparación⁷ de tres minutos y dura otros tres. En este SI, realizan la actividad de uno en uno (“**interacción sostenida y de apoyo/interacción sostenida y de seguimiento**”) y no se contempla la participación del grupo en ningún momento de la actividad (“**incluir el grupo en la tarea y la interacción/participar en la tarea y la interacción bajo la dirección de la maestra**”). Hay siete turnos en total. La tarea consiste en poner la ficha que han elegido previamente durante la preparación encima de otra ficha con el mismo número de puntos, (las fichas están colocadas encima de un banco). Se trata entonces de coordinar tres acciones mentales y una física: identificar el número de puntos de su ficha, compararlo con el de las fichas que hay en el banco, identificar la que tiene el mismo número de puntos y colocar su ficha encima.

La maestra **adjudica los turnos** bien diciendo la pregunta-consigna directamente al niño que elige *-ea non ipiniko duzu....a ver dónde vas a poner...-*, bien llamando a cada niño *-Alana etorri (Alana ven) o ea Arantza (a ver Arantza)-* En **la interacción que sostenida y de apoyo** mantiene con cada uno, les guía dirigiendo la acción de los niños mediante preguntas y ayudándoles en las dificultades. Al igual que en el SI de práctica anterior, esta interacción es muy cercana en cuanto al seguimiento sostenido en el tiempo de la actividad más que desde el punto de vista físico y/o afectivo:

M.: *ea non ipiniko duzu Irati zurea hemen hemen ala hemen? Non ipiniko duzu? (a ver ¿dónde vas a poner la tuya Irati, aquí, aquí o aquí? -señala las fichas de los bancos-, ¿Dónde la vas a poner?)*

Otro niño: *eta nirea ? eta nirea? (¿y la mía? ¿y la mía?)*

M.: *itxaron, non ipiniko duzu? Benga neska arin ez daukagu denborarik, non ipiniko duzu? Hemen ipiniko duzu? (espera, ¿dónde la vas a poner? Venga chica rápido no tenemos tiempo ¿dónde la vas a poner? ¿La vas a poner aquí? -le señala una ficha con un punto)*

Irati: dice que no con la cabeza

M.: *hemen ipiniko duzu? (¿la vas a poner aquí? -señala una ficha con tres puntos)*

Irati: dice que no con la cabeza

M.: *zenbat daukazu hor? (¿cuántos tienes ahí? -le señala su ficha)*

Irati: *bi (dos -se acerca a la ficha del banco que tiene dos puntos y pone la suya encima)*

M.: *klaro ba gainean (claro, pues encima)*

(E.10)

7. Tercer SI de preparación del apartado de este capítulo sobre estos SI.



Además de la repetición de la consigna, también, -como en el SI de práctica anterior-, la profesora para facilitarles la tarea como **ayuda** les señala las diferentes posibilidades, -*hemen hemen ala hemen? non ipiniko duzu?* (¿aquí aquí o aquí? ¿dónde la vas a poner?)-, entre las que tienen que elegir y a las que hay que dirigir la atención previamente. Y cuando Irati parece tener alguna dificultad pues no realiza inmediatamente la acción, la maestra interviene enseguida volviendo a señalarle dos de las posibilidades - *hemen ipiniko duzu?* (¿la vas a poner aquí?)- , y le **ayuda** también mediante nuevas preguntas a fijarse en la acción previa a realizar necesariamente para poder hacer la tarea: antes de poner su ficha encima de la que tiene el mismo número de puntos que la suya, primero han de fijarse en cuántos puntos tiene, por eso al ver que no sabe dónde ponerla, pregunta *zenbat daukazu hor?* (¿cuántas tienes ahí?). Otras veces la **ayuda** es más directa, pues además de instarles con sus preguntas a fijarse en el número de puntos de su ficha, les señala directamente la del banco que corresponde a la que ellos tienen:

M.: *Alana zatoz. Zenbat daukazu hor (ven Alana -la niña va al centro- ¿Cuántos tienes ahí?)*

Alana: *bi (dos)*

M.: *non ipiniko duzu? Hemen bi daude? Begira hemen bi daude? Ez daude bi hemen?(¿dónde la vas a poner? ¿Aquí hay dos? Mira ¿aquí hay dos? ¿no hay dos aquí? -señalándole la ficha del banco que tiene dos puntos mientras le acaricia la cara)*

Alana: dice que sí con la cabeza

M.: *bai ipini (si pon -Alana coloca su ficha encima)*

(E.10)

En otras ocasiones, las intervenciones de la maestra se dirigen a **corregir** una ejecución incorrecta señalando mediante preguntas que ha habido una confusión y dirigiendo la atención a lo relevante de la situación para llegar a la elección adecuada como en el ejemplo siguiente:

M.: *ea Arantza non ipiniko duzu? (A ver Arantza ¿dónde la vas a poner?)*

Arantza: con un gesto indica que encima de las fichas

M.: *gainean gainean baina non? (encima, encima pero ¿dónde?)*

Arantza: *hemen (aquí -señala una ficha que no corresponde al número de puntos de la suya)*

M.: *bat dago hemen ala? ¿Non dago bat?(¿Aquí hay una o qué? ¿Dónde hay una?)*

Arantza: pone su ficha encima de la que tiene un punto

M.: *hor gainean oso ondo txapelduna (ahí, encima muy bien campeona)*

(E. 10)

De los siete turnos, sólo en uno, la niña que sale hace correctamente la tarea sin ayuda de la maestra. En otros dos, ante la pasividad del miembro del grupo que está de turno, establece **ayudas** como las que hemos visto en el primer fragmento. Y en los otros cuatro, los niños se confunden y ella les corrige de manera parecida a la de esta última transcripción.

Un rasgo distintivo de este SI respecto a los que hemos visto hasta ahora es la rapidez en las intervenciones de la maestra y las de los niños, de ahí que pueda haber siete turnos en tan sólo tres minutos. De hecho es algo que, como se recordará, pide la maestra ya en el primer turno en el que hace referencia por primera vez al tiempo, -*benga neska arin ez daukagu denborarik* (venga chica rápido no tenemos tiempo). Esta urgencia vuelve a aparecer en el ante último, expresando explícitamente que ya pueden hacer las cosas más rápido porque ahora son “mayores”, lo cual indica un nivel de **cesión y traspaso** de la responsabilidad sobre el aprendizaje:

M.: *ea Guria benga korrika korrika handiak zarete orain (a ver Guria, venga corriendo corriendo ahora sois mayores)*

(E.10)

Hay que decir, por otra parte, que de los siete turnos sólo en tres de ellos proporciona apoyo y aprobación. Una de las veces diciendo *oso ondo* (muy bien) a Guria, cuando no sólo lo hace rápido, sino además bien, y las otras dos veces, al terminar, después de tener dificultades: a Arantza le dice *oso ondo* (muy bien) y le llama *txapelduna* (campeona) mientras que para Beñat pide *txalo bat baina gogor* (un aplauso pero fuerte). Al resto no le dice nada. Y solamente una vez utiliza el contacto físico como apoyo cuando Alana tiene dificultades.

En cuanto al grupo, aunque no tiene participación alguna en la estructura de la tarea (“**incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participación en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra**”), no por eso deja de actuar. De hecho, en algunos momentos, (cinco veces), varios niños actúan espontáneamente hablando y levantándose del asiento (“**actividad espontánea**”). La profesora ignora estas actuaciones sin intervenir en ningún caso para controlar su actividad. Puede decirse, que en esos momentos esos peques y la maestra no comparten la definición de la actividad y actúan según la propia, de forma paralela, **rechazando** implícitamente la definición del otro al ignorarla completamente. También ignora la maestra la intervención de un niño que reclama su atención llamándole por su nombre y la de otro que pide participar, *-eta ni?* (¿y yo?). Sólo en otra ocasión más, (al principio del SI), piden otros dos niños participar (“**actividad espontánea**”) y entonces si responde la maestra (“**rechazo**”) señalando la actividad adecuada a la estructura de participación: *itxaron* (esperad).

Cuando acaban el SI y el evento interactivo, siguen en el intensivo otros diez minutos realizando una actividad con los vestidos de la familia, lo que supone veintidós minutos de intensivo en total.

6.4.6. Sexto SI de práctica

En el onceavo evento interactivo, -sexto de los eventos del intensivo de matemáticas-, está el sexto SI de práctica. El evento, que dura seis minutos y medio, comienza después de una actividad del intensivo de dieciséis minutos de duración consistente en recorrer con el dedo formas geométricas. El SI de práctica dura cuatro minutos y va después de uno de preparación⁸ de dos minutos y medio. La tarea consiste en, de uno en uno (“**interacción sostenida y de apoyo/interacción sostenida y de seguimiento**”), contar primero al derecho y después al revés. Tienen que coordinar la acción de contar con la de ir poniendo fichas cuando cuentan al derecho y con la de ir quitándolas cuando cuentan al revés. A veces también les indica que pongan dedos. El grupo participa diciendo el número según cuenta su compañero o compañera y poniendo los dedos correspondientes (“**incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra**”).

Hay tres **turnos** en total. La profesora los **adjudica** mandando salir al centro al niño o niña que ella elige. En la interacción sostenida y de apoyo que mantiene con cada uno, al igual que viene haciendo en los SI precedentes, establece una guía sostenida en el tiempo de la actividad de los pequeños, pero esta vez no dirige siempre paso a paso las acciones que componen la tarea (lo que podría tomarse por una pequeña **cesión y traspaso de la responsabilidad** en este sentido), aunque si supervisa en todos los casos la ejecución de cada una, corrigiendo, y **ayudando** cuando hay equivocaciones. Así, en el primer turno, al principio, vuelve a recordar a todos lo que van a hacer y por primera vez en los eventos interactivos, durante una parte de la

8. Cuarto SI de preparación del apartado de este capítulo sobre estos SI.



tarea, -contar “al derecho”-, la maestra no dirige al niño sino que éste va contando y poniendo las fichas él sólo y ella lo que hace es ir confirmándole la ejecución o corrigiéndole cuando se equivoca. El grupo también va diciendo los números por su propia iniciativa, aunque no pone los dedos hasta que se lo pide la maestra:

M.: *ea zatoz hona Mikel (a ver Markel ven aquí)*

N1: *ni (yo)*

M.: *hemen bihotza. Ea Mikelek ipiniko ditu gauza hauek eta zuek atzamarrak ea Mikel (aquí corazón. -le rodea con los brazos- a ver Mikel va a poner estas cosas y vosotros los dedos. A ver Mikel)*

Mikel: *bat (uno -y pone una ficha en el suelo)*

Grupo: *bat (una)*

M.: *lasai (tranquilos)*

Mikel: *bi (dos -pone otra ficha)*

Grupo: *bi (dos)*

M.: *oso ondo (muy bien)*

Mikel: *hiru (tres -coge otra ficha pero no la pone, tiene dos puntos)*

M.: *hiru daude? Zenbat daude hor? (¿hay tres? ¿cuántas hay ahí?)*

Beñat: *bi! (¡dos! -gritando)*

M.: *ba zuen atzamarrak non daude? Ez ditut ikusten non daude Beñaten atzamarrak? Non dauzkazu atzamarraki? (pues ¿dónde están vuestros dedos? No los veo ¿dónde están los dedos de Beñat? ¿dónde tienes los dedeos?)*

Grupo: *bi! (¡dos! -gritando y se levantan yendo al centro donde están las fichas)*

Mikel: *pone la tercera ficha en el suelo*

M.: *hiru! Ipini ditu hiru hiru (¡tres! Ha puesto tres tres)*

Grupo: *lau (cuatro)*

Mikel: *pone la cuarta ficha*

M.: *lau (cuatro)*

Grupo: *lau (cuatro)*

(E.11)

Para contar al revés, sin embargo, tanto el niño como el grupo van a ir actuando según las órdenes, (de ir quitando fichas), y las preguntas, (sobre cuántas van quedando), de la profesora, la cual ante la confusión inicial de Mikel, para **ayudarle** ha tenido que volver a explicar cómo se hace. En esta parte, como **ayuda** simplifica la tarea: el niño sólo tiene que quitar la ficha cuando ella le dice y el grupo sólo tiene que decir el número cuando le pregunta, así que elimina la acción de poner dedos tanto para el niño como para el grupo:

M.: *orain alderantziz (ahora al revés)*

Grupo: *lau (cuatro)*

M.: *lau orain zenbat daude? (cuatro ¿ahora cuántas hay?)*

Grupo: *hiru (tres)*

M.: *lau, ez ez banan banan , kendu banan banan. Lehenengo bat ipini behar du bat. Orain kenduko ditu. Orain ipini...kendu kendu bat, kendu bat (cuatro, -Mikel coge todas las fichas- no no de una en una, quítalas de una en una. Primero tiene que poner una una -le coge las fichas y las pone otra vez en el suelo- Ahora las va a quitar -dirigiéndose al grupo.. Ahora pon... quita quita una quita una)*

Mikel: *quita una ficha*

M.: *zenbat daude? Bat kendu du (¿cuántas hay? Ha quitado una -dirigiéndose al grupo)*

Grupo: *hiru! (¡tres! -gritando)*

M.: *hiru. Kendu beste bat (tres. Quita otra)*
Mikel: quita otra ficha
M.: *orain zenbat daude? (¿ahora cuántas hay?)*
Grupo: *bi (dos)*
M.: *bi. Kendu beste bat (dos. Quita otra)*
Mikel: quita otra ficha
M.: *orain zenbat daude? (¿ahora cuántas hay?)*
Grupo: *bat (una)*
M.: *bat. Kendu beste bat (una. Quita otra)*
Mikel: quita otra ficha
M.: *orain zenbat daude? (¿ahora cuántas hay?)*
Grupo: *bapez (ninguna)*
M.: *bapez (ninguna)*
Varios niños: *orain ni (ahora yo)*
M.: *Joel zatoz hona. Txaloak. Banan banan (Josu ven aquí. Aplausos. De uno en uno)*
(E.11)

Como acabamos de ver, **la participación del grupo en la acción y en la interacción** con la maestra tiene tanto protagonismo como la del niño que está de turno: participan en cada paso y en cada paso la maestra se dirige tanto al niño que ha salido como al resto. En los siguientes dos turnos, la profesora cambia en parte la estrategia de guía. Durante el segundo, dirige al niño tanto para contar al derecho como al revés: le va dando la directriz de poner o quitar fichas, aunque a veces las pone ella y también, a veces, le da orden de que ponga los dedos correspondientes. Y cada vez le hace la pregunta de cuántas hay acompañada, en ocasiones, de la directriz explícita de que lo diga. El grupo participa espontáneamente (“**actividad espontánea**”) repitiendo la respuesta del niño y ejecutando la directriz de la maestra de que pongan los dedos cuando cuentan al derecho, (cuando cuentan al revés no les manda ponerlos):

M.: *Joel orain zenbat daude? (Joel ahora cuántas hay? Después de que ella ha puesto una ficha más, la primera la ha puesto el niño por orden de ella)*
Joel: *bi (dos)*
M.: *esan. Begira Joelen atzamarrak eta ipini! (dilo. Mirad los dedos de Joel ¡y ponédlos!)*
Grupo: *bi (dos -poniendo los dedos)*
M.: *orain zenbat daude Joel? (¿ahora cuántas hay Joel?)*
Joel: *hiru (tres)*
M.: *hiru (tres)*
Grupo: *hiru (tres)*
M.: *hiru , begira atzamarrak ipini hiru. Eta orain zenbat daude Joel? (tres, mira los dedos, pone, tres. ¿Y ahora cuántos hay Joel?)*
Joel: *lau (cuatro -los demás han puesto los dedos)*
Grupo: *lau (cuatro -al mismo tiempo que Joel)*
M.: *zenbat daude Joel? Ipini atzamarrak (¿cuántas hay Joel? Pon los dedos)*
Joel: pone los cuatro dedos con ayuda de la maestra
(E.11)

El último turno se desarrolla más rápidamente. El grupo no interviene ni espontáneamente ni a requerimiento de la maestra. Ésta pone la atención sólo en la niña que está de turno y la dirige de forma parecida a como ha hecho con Joel, pero sin la misma insistencia durante todo



el tiempo de que diga los números; en algún momento Arantza incluso se adelanta y sigue añadiendo fichas antes de que se lo diga la maestra:

M.: *ipini bat (pon una)*
Arantza: pone una ficha
M.: *ipini atzamarra (pon el dedo)*
Arantza: pone un dedo
M.: *ipini beste atzamar bat (pon otro dedo)*
Arantza: pone otra ficha y otro dedo
M.: *zenbat daude? (¿cuántas hay?)*
Arantza: pone otra fichas y pone tres dedos, después pone la cuarta ficha
M.: *oso ondo zenbat daude?(muy bien ¿cuántas hay?)*
Arantza: vuelve a poner cuatro dedos con ayuda de la maestra
M.: *kendu bat (quita una)*
Arantza: quita una ficha
M.: *ipini atzamarrak (pon los dedos)*
(E.11)

De todas formas, tanto si participan como si no, todos se mantienen implicados en la tarea en los tres turnos: durante todo el tiempo están atentos compartiendo la definición de la actividad de la maestra. Ésta, por su parte, en el primer turno, cuando el grupo todavía no tiene muy clara su participación y no ponen los dedos, se aproxima a la definición de juego de los peques, y les recuerda lo que tienen que hacer de forma lúdica utilizando tono de broma. También **admite** su forma de contestar gritando para jugar (“**actividad espontánea**”) y levantándose, como hacen más de una vez en el turno de Mikel que hemos visto:

M.: *hiru daude? zenbat daude hor? (¿hay tres? ¿cuántas hay ahí?)*
Beñat: *bi! (¡dos! -gritando)*
M.: *ba zuen atzamarrak non daude? ez ditut ikusten, non daude Beñaten atzamarrak? non dauzkazu atzamarrak? (pues ¿dónde están vuestros dedos? no los veo ¿dónde están los dedos de Beñat? ¿dónde tienes los dedos?)*
Grupo: *bi! (¡dos! -gritando y se levantan yendo al centro donde están las fichas)*
(E.11)

Más adelante, en el mismo turno, cuando los niños y niñas para jugar (**actividad espontánea**) vuelven a contestar gritando, ella tampoco hace ni dice nada al respecto: ignora los gritos y el intento de juego, se trata por tanto, de una forma atenuada de **rechazo** que no conlleva ninguna valoración negativa de esa actuación:

M.: *zenbat daude? Bat kendu du (¿cuántas hay? Ha quitado una -dirigiéndose al grupo)*
Grupo: *hiru! (¡tres! -gritando)*
M.: *hiru (tres)*
(E.11)

Solamente en el último turno, unos niños se ponen a jugar espontáneamente al margen de la actividad conjunta antes de que Arantza termine la tarea (“**actividad espontánea**”) y la maestra actúa de la misma manera: sigue dirigiendo a la niña sin hacer caso de esta actividad espontánea. Por lo demás, los niños intervienen espontáneamente para decir el número de las fichas aunque no les haya preguntado la maestra, a lo cual ésta tampoco dice nada, excepto al inicio en que les dice que *lasai* (tanquillos). Al comienzo también, un niño pide el turno después

de adjudicárselo ella a Mikel y también aquí ignora su intervención (**actividad espontánea/rechazo/desistir**):

M.: *Ea zatoz hona Mikel (a ver Markel ven aquí)*

N1: *ni (yo)*

M.: *hemen bihotza. Ea Mikelek ipiniko ditu gauza hauek eta zuek atzamarrak ea Mikel (aquí corazón. -le rodea con los brazos- A ver Mikel va a poner estas cosas y vosotros los dedos.*

A ver Mikel)

(E11)

Más adelante, sin embargo, cuando **se levantan espontáneamente** unos niños para ir al centro, la profesora si interviene para **rechazar** su actividad y explicita la obligación de realizar las acciones que componen la tarea, (y por lo tanto mantenerse en la definición del contexto situacional de la actividad), como condición para poder acceder a un turno:

M.: *esan zenbat dauden esan besteei (di cuántas hay díselo a los demás -dirigiéndose a Joel que está de turno)*

Joel: *enseña un dedo*

Markel y Arantza se levantan.

M.: *ez baduzu ipini atzamarra ez zara etorriko. Markel eseri. Zenbat daude hemen? Esan Joel zenbat daude? (si no has puesto el dedo no vas a venir -dirigiéndose a Arantza- Markel siéntate. ¿Cuántas hay aquí? Di Joel ¿cuántas hay?)*

Otro niño se levanta

M.: *ezetz. Ea esan Joel baina gogor (que no. A ver Joel dilo pero fuerte)*

(E.11)

Y también interviene con energía para **rechazar** otra petición de participación antes del último turno:

M.: *Arantza etorri hona (Arantza ven aquí)*

Arantza: *orain ni orain ni (ahora yo ahora yo)*

M.: *Arantza etorri hona (Arantza ven aquí)*

N.: *eta ni (y yo)*

M.: *ba itxaron! (¡pues espera!)*

(E.11)

Por otra parte, en los tres turnos la profesora proporciona confirmación y apoyo después de la ejecución correcta de una secuencia de acciones, *-oso ondo* (muy bien)-, pero solamente en el primer turno que hemos visto aparecen expresiones de apoyo y aprobación de carácter más afectivo (al principio: *hemen bihotza* (aquí corazón) mientras le toca, y al final: *txaloak* (aplausos). Es otra de las formas de **ayuda** que despliega.

Con este SI finaliza el evento interactivo y el intensivo que ha durado en total veintidós minutos y medio.

6.4.7. Séptimo SI de práctica

El séptimo SI de práctica lo encontramos en el doceavo evento interactivo, -séptimo de los eventos del intensivo de matemáticas. Dura diez minutos y medio. Comienza después de nueve



minutos de un SI de preparación⁹ al inicio del intensivo. La tarea la realizan de uno en uno y consiste en coger una ficha con el número de puntos y el color que dice la docente. Se trata, por tanto, de identificar dos cualidades. El grupo participa en cada turno de dos maneras: como interlocutor del niño que realiza la tarea, -pues a requerimiento de la maestra éste tiene que enseñar la ficha elegida al grupo-, y con la acción de aplaudir al final de cada turno que, como hemos visto en otros SI, permite a los niños realizar una acción que les gusta y sirve al mismo tiempo de apoyo y aprobación para quien ha hecho la tarea.

Hay ocho **turnos** en total. La maestra los **adjudica** nombrando al que le toca en ese momento, -*orain Javier* (ahora Javier)-, o mandando salir -*Joel zatoz hona* (Joel ven aquí). La interacción con cada niño o niña que sale a realizar esta acción vuelve a ser aquí muy próxima desde el punto de vista espacial y afectivo. Incluye, por parte de la profesora, diferentes gestos dirigidos a crear intimidad, complicidad y apoyo afectivo: en seis de los ocho turnos les coge en brazos al principio o al final; en un caso en los dos momentos; en otros dos cuando se confunden; en tres ocasiones, además, les besa al finalizar y también al final le pide un beso en voz baja a otro de los niños que no ha cogido en brazos; en voz baja también le habla al final a otra de las niñas que ha abrazado, y al oído a otros dos de los que ha tenido en el regazo y, por último tres veces utiliza expresiones de aprobación: -*txapelduna* (campeona) y *oso ondo* (muy bien)- y en otras cuatro expresiones cariñosas: *erakutsi bihotza* (enséñala corazón) *tximeleta polita* (mariposa bonita), *etorri bihotza* (ven corazón).

La interacción es cercana también desde el punto de vista del seguimiento y guía de la actividad de los niños (“**interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento**”). Una guía que en este caso se centra especialmente en la acción previa necesaria para realizar la tarea. Si nos acordamos bien, después de jugar a poner dedos y de colocar el material, la maestra en el SI de preparación les decía:

M.: *ipini ditut lurrean zuek begira ondo. (las he puesto en el suelo, vosotros mirad bien)*
(E. 12)

Pues bien, en siete de los ocho turnos, al comienzo, además de la consigna con el color y número que tiene que tener la ficha, insiste en que realicen el primer paso previo a elegir y coger la ficha, -“mirar bien”-, para poder distinguir dos cualidades y elegir así correctamente. También usará como ayuda la repetición de la propia consigna con el color y el número:

M.: *ea Markel begira ondo emango dizkidazu lau gorriak lau gorriak (a ver Markel mira bien me vas a dar cuatro rojas cuatro rojas)*
(E.12)

M.: *Davi emango dizkidazu begira ondo hiru horiak hiru horiak (Davi me vas a dar mira bien tres amarillas, tres amarillas)*
(E.12)

M.: *begira Leire, ekarriko didazu bi urdinak aber non dauden urdinak bi urdinak begira (mira Leire, me vas a traer dos azules a ver dónde están las azules, dos azules, mira)*
(E.12)

Los dos últimos turnos son diferentes del resto: la maestra les manda hacer la tarea más de una vez, es decir, va variando la consigna de forma que tiene que seleccionar varias fichas con diferentes números y colores (tres veces en el penúltimo y siete en el último). Son distintos también porque no siempre repite la consigna y por la ausencia de la directriz de “mirar bien”.

9. Quinto SI de preparación del apartado de este capítulo sobre estos SI.

En el penúltimo, solamente la utiliza la primera vez de las tres en que tiene que elegir una ficha y en el último la usa sólo en el momento en que la niña se confunde como ayuda para corregir su ejecución:

M.: *Guria: aber Guria ekarriko didazu bat urdina (Guria a ver Guria me vas a traer una azul)*

Guria: se la lleva

M.: *Guria ekarriko dizkidazu hiru urdinak, hiru urdinak (Guria me vas a traer tres azules, tres azules)*

Guria: se la lleva

M.: *ekarriko dizkidazu lau berdeak (me vas a traer cuatro verdes)*

Guria: se la lleva

M.: *ekarriko dizkidazu bi horiak, bi horiak (me vas a traer dos amarillas, dos amarillas)*

Guria: se la lleva

M.: *ekarriko dizkidazu lau urdinak, lau urdinak (me vas a traer cuatro azules, cuatro azules)*

Guria: se la lleva

M.: *hiru gorriak, hiru gorriak (tres rojas, tres rojas)*

Guria se confunde

M.: *hiru daude hor ? begira ondo begira begira begira begira (¿ahí hay tres? mira bien, mira, mira)*

Guria: se la lleva.

(E.12)

Las otras dos veces que hay una equivocación con el número en el SI, la ayuda consiste en ordenar la ejecución de la otra acción previa a la identificación del número: contar. En el mismo turno de Guria cuando se vuelve a confundir, a continuación de donde habíamos dejado la transcripción, lo podemos ver:

M.: *lau horiak, lau horiak, lau horiak (cuatro amarillas, cuatro amarillas, cuatro amarillas)*

Guria le lleva una ficha con tres puntos

M.: *hor zenbat daude? kontatu ea zenbat dauden ea kontatu bat bi hiru, lau daude?(¿ahí cuántos hay? cuenta a ver cuántos hay, venga cuenta uno, dos tres ¿hay cuatro? -le ha cogido en brazos, la niña va poniendo los dedos encima de los puntos mientras cuenta la maestra)*

(E.12)

Y en el primer turno, cuando Javier se equivoca, la maestra usa como ayuda la dos acciones previas: contar al principio para comprobar que el número que ha cogido no es el correcto y “mirar bien” después para volver a elegir la ficha adecuada:

M.: *orain Javier. Hartuko dituzu lurretik hiru eta urdinak. Hiru urdinak. Begira ea non dauden. Hiru eta urdinak (ahora Javier. Vas a coger del suelo tres y azules. Tres azules. Mira a ven donde están. Tres y azules)*

Javier: se pone a buscar y coge una de color azul pero con cuatro puntos.

M.: *hor hiru daude Javier? (¿ahí hay tres Javier?)*

Varios niños: *ez (no)*

M.: *ssssh! Utzizue bakean. Hiru aber kontatu zenbat dauden (¡ssssh! Dejádle en paz. Tres a ver cuenta cuántos hay)*

Javier: *bat, bi, hiru (uno, dos tres)*

M.: *zenbat daude? (¿cuántos hay?)*

Javier: *hiru (tres)*

M.: *aber ea ekarri kontatuko duzu. Etorri bihotza (a ver venga trae, vas a contar. Ven corazón. -Le coge en brazos)*



N1: *lau (cuatro)*

M.: *itxaron Ea kontatu . Bat, bi, hiru, lau. Zenbat daude? (espera. A ver cuenta -le coge los dedos y va contando: uno, dos, tres, cuatro. ¿Cuántos hay?)*

Javier: *lau (cuatro)*

M.: *lau, orduan ez da ezta? hau ez da. Orain aurkituko dituzu hiru eta urdinak, hiru eta urdinak. Ea non dauden begira ondo e? lasai, lasai (cuatro, entonces esta no es ¿verdad? esta no es -le da un beso y Javier se pone a buscar entre las fichas- Ahora vas a buscar tres y azules, tres y azules. A ver dónde están, mira bien eh? Iranquilo tranquilo).*

(E.12)

Hacer repetir después de que el niño corrige su ejecución es también parte de su estrategia de ayuda. Es lo que hace cuando Javier después de mirar y de que le vuelva a preguntar, elige la nueva ficha:

M.: *hiru eta urdinak non daude urdinak Javier (tres y azules ¿dónde están las azules Javier?)*

Javier: *hemen (aquí -y coge una ficha)*

M.: *hemen e? Zenbat daude? Ea ekarri (¿aquí eh? ¿Cuántos hay? A ver trae)*

Javier: *hiru (tres -le lleva la ficha que ha cogido)*

M.: *zenbat daude? zenbat daude? (¿cuántos hay? -le coge en brazos- ¿cuántos hay?)*

Javier: *hiru (tres)*

M.: *kontatu berriro (cuenta otra vez)*

Javier: *bat, bi hiru (uno dos tres -va poniendo los dedos encima de los puntos mientras cuenta)*

M.: *hiru. Txalo gogor bat Javierrri! (tres ¡un fuerte aplauso para Javier)*

Grupo: empiezan a aplaudir

M.: *baina gogor ez dut entzuten! (¡pero fuerte, no oigo! -le da una palmadita a Javier y le dice algo al oído)*

(E12)

El apoyo afectivo es otra de las ayudas que ha utilizado en ambos casos. Si volvemos a las transcripciones respectivas, veremos que les coge a en brazos a los dos después de confundirse y que a Javier, además, le llama corazón en ese momento para decirle que vaya a donde está ella, le besa después de contar y le dirige palabras tranquilizadoras cuando tiene que volver a elegir ficha.

También en otros turnos, cuando el niño empieza a mirar las fichas para elegir si le parece que el niño tiene dificultad en elegir, utiliza esta ayuda de tranquilizar con su apoyo, como a Javier cuando le dice *lasai lasai* (tranquilo, tranquilo), y también cuando se identifica con la dificultad de Irati y cuando le indica a Joel que lo haga despacio:

M.: *ea Irati begira ondo e? Emango dizkidazu lau horiak lau horiak (a ver Irati mira bien ¿eh? Me va a dar cuatro amarillos, cuatro amarillos)*

N1: *ez dauka (no tiene)*

M.: *bai badaude pizka bat zaila da ezta? Begira non dauden horiak eta non dauden lauak ikusi dituzu? (si si hay, es un poco difícil ¿verdad? Mira bien dónde están los amarillos y dónde están los cuatro ¿los has visto?)*

(E.12)

M.: *begira ondo emango dizkidazu hiru berdeak (mira bien me va a dar tres verdes)*

N1: *hiru berdeak (tres verdes)*

M.: *astiro e? Hiru berdeak, non daude? (despacio ¿eh? Tres verdes, ¿dónde están?)*

(E.12)

Hay un error más en el SI pero con el color. Es en el penúltimo turno, la segunda vez que la maestra le manda a Joel llevarle una ficha. En esa ocasión la maestra corrige directamente al niño, le repite varias veces la consigna, incluso en castellano, y aquí también después de que el niño le lleva la ficha correcta le vuelve a hacer repetir el número y el color:

M.: *bi gorriak (dos rojos)*

N1: *eta ni (y yo)*

Grupo: *eta ni (y yo -algunos niños)*

M.: *bai itxaron (si esperad)*

Joel: coge una ficha de puntos amarillos

M.: *bi gorriak bi gorriak horiek gorriak dira? (dos rojos, dos rojos ¿esos son rojos?)*

Joel: *ez (no)*

M.: *gorriak ea horiak ez, bi gorriak, dos rojos, bi gorriak bai (rojos, a ver amarillos no, **dos rojos**, dos rojos si)*

Grupo: algunos niños se levantan

M.: *eseri (sentaos)*

Joel: le lleva otra ficha con puntos rojos

M.: *zer dira hauek? (¿estos qué son?)*

Joel: *bi gorriak (dos rojos)*

Grupo: *bi gorriak (dos rojos)*

M.: *bi ze margo daukate? (dos ¿qué color tienen?)*

Joel: *gorriak (rojos)*

(E12)

Respecto a la participación del grupo (“**incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la guía de la maestra**”), recordemos que la única actividad que tiene asignada éste durante el desarrollo de la tarea es la de aplaudir al final. Y sólo al final les vuelve a tener la maestra como interlocutores cuando le pide al niño o niña del turno que les enseñe la ficha. Aunque esto, más que para el grupo, se trata de una acción para el niño que la realiza, una forma de valorar su acción:

M.: *begira erakutsi denei denak ikusteko (mirad enséñala para que la vean todos)*

(E.12)

Leire: le lleva la ficha

M.: *u! U! Erakutsi erakutsi erakutsi Leire (u! U! Enséñala enséñala enséñala Leire -le coge en brazos)*

(E.12)

Pero no por no estar contemplados en la tarea, dejarán de participar y de intentar llevar el agua a su molino en la negociación de la definición del contexto situacional de la actividad. En este SI de práctica, es constante el intento de los niños y niñas de influir en la estructura de participación (“**actividad espontánea**”). La mayor parte del SI lo hacen dentro de esa misma estructura, esto es, piden ser ellos el siguiente al final del turno, antes de que la maestra adjudique el siguiente o inmediatamente después:

Arantza: *orain ni, orain ni orain ni (ahora yo, ahora yo, ahora yo -se levanta y va al centro)*

M.: *ez ez ez. Eseri zaitetz (no no no. Siéntate)*

Arantza: se va a su sitio

(E.12)



Dos niñas: *orain ni, orain ni (ahora yo ahora yo -se levantan y se acercan al centro cuando acaba Markel)*

M.: *ez ez ez zutik dagoena ez. Orain Davi (no no no. El que esté de pie no. Ahora Davi)*
(E.12)

Arantza: *ni (yo -de pie)*

M.: *etorri hona...nor dago eserita eta formal? Alain dago eserita eta formal. Etorri bihotza (ven aquí...¿quién está sentado y formal? Alain está sentado y formal. Ven corazón, -sin hacer caso a Arantza)*

(E.12)

Como vemos en estos ejemplos, la docente **rechaza** sin atenuantes la acción de levantarse que acompaña a la petición de participación y condiciona la posibilidad de salir a estar sentado. Pero tampoco acepta esta petición cuando se hace sentado. El resto de las veces que un niño o el grupo pide participar sin levantarse, la profesora no dice nada, simplemente ignora su petición y adjudica el turno a quien le parece, y si ya lo ha hecho continúa con la interacción con el niño sin hacer caso a las peticiones de sus compañeros.

A medida que el SI avanza, empiezan a pedir participar también durante el turno (“**actividad espontánea**”), tanto individualmente como en grupo. La mayoría de las veces la docente ignora estas peticiones (“**rechazo**”) y sigue en lo que está con el niño del turno::

N1.: *eta ni? (¿y yo?)*

N2: *orain ni orain ni (ahora yo ahora yo)*

M.: *hiru, lau horiak (tres, cuatro amarillas, -sin hacer caso a los niños que piden turno)*
(E.12)

N1: *eta ni? (¿y yo?)*

Grupo: *eta ni? (¿y yo? -varios niños a la vez)*

Guria: le entrega la ficha

M.: *beno eseri txapelduna (bueno siéntate, campeona, -sin hacer caso a los niños que piden turno)*

(E.12)

Sólo alguna vez responde explicitando mediante una directriz la actuación que corresponde a los que no están de turno en esa estructura de participación, (esperar):

N.: *eta ni? (¿y yo?)*

M.: *itxaron pizka bat (espera un poco)*

(E.12)

N.: *eta ni? (¿y yo?)*

Grupo: *eta ni? (¿y yo? -varios niños a la vez)*

M.: *bai itxaron (si esperad)*

(E.12)

De todas formas, los niños, aunque no les toque, participan también muchas veces espontáneamente a lo largo de todo el SI con intervenciones relacionadas con la tarea. Así, a menudo, su participación consisten en hacer algo que corresponde al niño del turno, una actuación que, exceptuando un caso en que simplemente ignora la respuesta de un niño a la pregunta que ha hecho al niño del turno, la maestra siempre rechaza sin atenuantes:

M.: *Davi emango dizkidazu, begira ondo, hiru horiak (Davi me vas a dar, mira bien, tres amarillas)*

Varios niños: *hiru horiak (tres amarillas)*

Arantza: *hemen (aquí -va al centro y señala con el dedo la ficha)*

M.: *haserretu egingo naizela Arantza (me voy a enfadar Arantza -con tono de enfado)*

(E12)

En otras ocasiones, serán comentarios al hilo de lo que se está haciendo, aceptados por la maestra que los recoge e incluye en el discurso. Lo vemos en el fragmento siguiente en las intervenciones de N1 y N2:

M.: *etorri hona Irati. Ea Irati begira ondo e? Emango dizkidazu lau horiak lau horiak (ven aquí Irati. A ver mira bien eh? Me vas a dar cuatro amarillos)*

N1: *ez dauka (no tiene)*

M.: *bai bai badaude. Pizka bat zaila da ezta? Begira non dauden horiak eta non dauden lauak ikusi dituzu?(si si si que hay. Es un poco difícil ¿verdad? Mira a ver dónde hay amarillos y donde hay cuatro)*

Irati: hace que sí con la cabeza y le lleva la ficha

M.: *begira erakutsi denei denak ikusteko (mirad enséñala para que la vean todos)*

Irati: enseña la ficha

N2: *nik ikusten ari ditut (yo las estoy viendo -lo dice incorrectamente)*

M.: *nik ikusten nituen esan . Txalo bat baina gogor (yo las veía, dí. Un aplauso pero fuerte)*

Grupo: aplauden

M.: *oso ondo (muy bien – antes de que Irati se vaya, le dice algo al oído en voz baja)*

(E.12)

E incluso en un par de ocasiones, intervienen espontáneamente con una aportación que, si bien no se relaciona con la tarea, tiene que ver con algún suceso o situación relevante en ese momento y la maestra también los acepta e incluye en el discurso:

Davi: *itxiko dut atea (voy a cerrar la puerta -no está cerrada del todo. Lo dice inmediatamente después de que la maestra ha adjudicado el turno a Markel)*

Grupo: *eta ni eta ni (y yo y yo -uno detrás de otro)*

M.: *bai eskerrik asko Davi. Ea Markel begira ondo (si gracias Davi. A ver Markel mira bien, -sin hacer caso al grupo)*

(E.12)

Jon: *norena da? (¿ de quién es? -pregunta por un una piedra de una sortija)*

M.: *a! Nirea da u! Galtzen bazait hau! Gero pegatu behar dut bestela galduko dut .Eskerrik asko Jon (ah! Es mía! Si se me pierde esto! Luego la tengo que pegar sino la voy a perder. Muchas gracias Jon)*

(E.12)

Además de estas intervenciones, que revelan no sólo las ganas de participar sino incluso la implicación de los peques en la interacción, en otros momentos, también hacia la segunda mitad del SI, la actividad espontánea tiene por objeto cambiar la propia definición de la actividad para acercarla al juego, pidiendo un cuento, por ejemplo:

N1: *orain ni (ahora yo)*

N2: *orain ni(ahora yo)*

M.: *orain Leire. Zatoz hona (ahora Leire. Ven aquí, -sin hacer caso a las peticiones de los niños)*

N3: *tximeleta (mariposa)*



M.: *etorri tximeleta, tximeleta polita (ven mariposa -Leire se acerca y la maestra le coge en brazos- mariposa bonita)*

N3: *tximeleta gaiztorik (tximeleta mala -confunde mala con enferma)*

M.: *gaixorik dago? (¿está enferma?)*

N4: *tximeleta triste dago (la mariposa está triste)*

M.: *tximeleta triste? A! Badakit zein ipuin den hori! Tximeleta triste dago? Egun batean kontatuko dugu. Beno ea Leirek begiratuko du. Begira Leire ekarriko didazu bi urdinak aber non dauden urdinak, bi urdinak begira (¿la mariposa triste? Ah! Ya se que cuento es ése ¿La mariposa está triste? Lo contaremos algún día. Bueno venga va a mirar Leire. Leire mira me vas a traer dos azules, a ver dónde hay azules, dos azules mira)*

(E.12)

O convirtiendo las respuestas en un juego al decirlas gritando, algo que la profesora permite, pero ignorando la intención lúdica:

M.: *begira erakutsi denei erakutsi (mirad, enséñasela a todos -le coge en brazos)*

Davi: enseña la ficha

M.: *zenbat daude? (¿cuántos hay? -le pregunta a Davi)*

N1: *hiru! (¡tres! -gritando, no se le oye contestar a Davi)*

Grupo: *hiru hiru hiru (tres tres tres -uno detrás de otro)*

N2: *hiru! (¡tres! -gritando)*

M.: *eta ze margo daukate? (¿y qué color tienen? -le vuelve a preguntar a Davi, -sin hacer caso a las intervenciones de los niños)*

Grupo: *horia! (¡amarillo! -gritando, tampoco se le oye a Davi)*

M.: *txalo bat (un aplauso, -sin hacer caso al grupo)*

Grupo: aplauden

M.: *¡txalo bat! (¡un aplauso! -le da un beso a Davi y luego se va a su sitio)*

(E12)

También haciendo o diciendo cosas diferentes de la tarea que les interesan más:

N.: *kunfu kunfu kunfu*

M.: *bi gorriak (dos rojos, -a Joel, sin hacer caso a lo que dice el otro niño)*

(E.12)

N.: saca un llavero de su bolsillo y se pone a jugar con él

Ugaitz: *llavero bat daukat (tengo un llavero)*

M.: *aber llavero hori gorde (a ver guarda ese llavero)*

(E.12)

N.: *pitole pitole pitole*

Grupo: están casi todos hablando y algunos de pie.

M.: *shhh shhh mesedez, shh gero Ugaitz (shhh shhh por favor, después Ugaitz)*

(E.12)

O, como se ve en el último ejemplo, hablando entre sí y más de una vez levantándose todos a la vez, una actitud a la que responde la mayoría de las veces poniendo un límite y otras ignorándola. Pero en ninguno de los casos, ni en los que recoge en el discurso las intervenciones de los niños, -la petición del cuento-, ni en los que acepta la conducta, -gritar-, cede al intento de convertir la actividad en juego.

6.4.8. Octavo SI de práctica

El siguiente SI de práctica, -el octavo-, tiene lugar en este mismo evento interactivo después de un SI de preparación de cuatro minutos¹⁰. Dura cuatro minutos y medio. La tarea la realizan de uno en uno. El grupo no tiene asignada ninguna participación en la estructura de la tarea (“**incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la guía de la maestra**”). Ésta consiste en levantar el brazo con la ficha que han cogido en el SI de preparación, meterse en un triángulo que está en el suelo dibujado y decir el número de puntos que tiene su ficha en respuesta a la pregunta que les formula la maestra sobre cuántos puntos *tienen*. Aquí, la novedad respecto a los otros SI de práctica es el uso del verbo tener, pues no se trata de decir cuántos puntos *son* como hasta ahora, sino cuántos *tengo*.

Hay doce turnos en total. El primer turno lo **adjudica** como hemos visto hasta ahora llamando a un niño para que vaya al centro y desde ahí ir dándole las consignas:

M.: *zu etorri hona (tu ven aquí)*
(E.12)

Pero en los siguientes turnos no realizará ninguna intervención destinada únicamente a asignar el turno, sino que directamente se dirigirá al niño o niña elegido para guiar su actividad (“**interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento**”):

M.: *sartu triangelu barruan, zenbat daukazu? (métete en el triángulo ¿cuántos tienes?)*

Mikel: *bat (uno -después de meterse en el triángulo con la ficha en la mano y el brazo levantado)*

M.: *bat oso ondo (uno muy bien)*
(E.12)

M.: *zenbat daukazu zuk? (¿cuántos tienes tu?)*
(E.12)

Sólo en cuatro de los doce turnos, la profesora da la consigna de meterse en el triángulo antes de formular la pregunta. En el resto, considera suficiente para guiar al niño dirigir su atención a la acción mental que conlleva la tarea, (la de identificar el número de puntos), con la pregunta inicial. Sólo en un caso dirige todas las acciones que componen la tarea, pero como forma de ayuda cuando el niño se queda parado sin saber que hacer y se equivoca:

M.: *zenbat daukazu zuk? etorri bihotza sartu triangelu barruan (¿cuántos tienes tu? -el niño se queda quieto uno segundos- ven corazón, métete en el triángulo)*

Beñat: pone la ficha en el triángulo

M.: *triangelu barruan zu, zu, zu (dentro del triángulo tu, tu, tu)*

Beñat: entra en el triángulo pero no levanta el brazo

M.: *altxatu gora zenbat daukazu? (levanta arriba, ¿cuántos tienes?)*

Beñat: *bat (uno -después de meterse en el triángulo con la ficha en la mano y el brazo levantado)*

M.: *bat txapelduna zure amarekin hitz egingo dut nik oso ondo egiten dituzu gauzak (uno, campeón. Con tu ama voy a hablar yo, haces muy bien las cosas)*

N1: *eta ni (y yo)*

Grupo: *eta ni (y yo)*

M.: *zure amarekin ere (con tu madre también, -sin hacer caso al grupo)*
(E.12)

10. Sexto SI de preparación del apartado de este capítulo sobre estos SI



Vemos que también usa aquí como **ayuda** el apoyo afectivo y el énfasis en las expresiones de aprobación después de las dificultades.

Los segundos en los que Beñat se queda parado parecen sugerir una dificultad porque el resto de los niños, nada más dirigirse la maestra a ellos, salen corriendo y se meten en el triángulo con el brazo levantado. Y en cuanto dicen el número que tienen se van también a menudo corriendo. En algunas ocasiones, ella misma les apremia para que lo hagan rápido:

M.: *Davi zenbat daukazu? benga baina korrika (Davi ¿cuántos tienes? Venga pero corriendo)*

Davi: *lau daukat (tengo cuatro -después de ir corriendo al triángulo y meterse dentro con la ficha en la mano y el brazo levantado)*

M.: *oso ondo (muy bien)*

(E12)

M.: *benga Javier zuk zenbat daukazu? (venga Javier ¿tú cuántos tienes? -hay mucho barullo)*

(E.12)

M.: *benga ba zuk zenbat daukazu (venga pues ¿tu cuántos tienes?)*

(E.12)

La interacción con cada niño se caracteriza en este SI de práctica por esta rapidez y por la brevedad en la guía. Son interacciones más cortas que la que hemos visto con Beñat. Es la primera vez en los eventos interactivos que la maestra no dirige todas y cada una de las acciones que componen la tarea en todos y cada uno de los turnos. En este SI de práctica, la docente, en la mayoría de los casos, considera suficiente para guiar al niño dirigir su atención a la acción mental que conlleva la tarea, (la de identificar el número de puntos), con la pregunta inicial y finalizar el intercambio con una intervención suya de aprobación y repetición de la respuesta del niño:

M.: *zenbat daukazu? (¿cuántos tienes?)*

Guria: *bi daukat (tengo dos después de meterse en el triángulo con la ficha en la mano y el brazo levantado)*

M.: *bi dauzka oso ondo (tiene dos, muy bien)*

(E.12)

La repetición, al igual que en este ejemplo, toma en tres ocasiones la forma de una recapitulación para el grupo. Otras dos veces es una repetición elaborada que hace repetir al niño, esto es, si el niño sólo dice el número ella lo repite con el verbo:

Amaia: *bi (dos)*

M.: *bi dauzkat aber (tengo dos a ver)*

Amaia: *bi dauzkat (tengo dos)*

M.: *oso ondo (muy bien)*

(E.12)

Dos veces más, simplemente repite la respuesta elaborada sin hacerla repetir y sin expresar tampoco la aprobación usual de *oso ondo* (muy bien):

Ugaitz: *hiru (tres)*

M.: *hiru daukat*

(E.12)

Pero no siempre elabora cuando los niños sólo dicen el número. En dos turnos repite la respuesta como la dice el niño:

M.: *zenbat daukazu? (¿cuántos tienes?)*
Mikel: *bat (uno)*
M.: *bat oso ondo (uno muy bien)*
(E12)

Alguna de las interacciones son aún más breves. En una ocasión después de que el niño hace la acción, la maestra no dice nada y en otras dos simplemente expresa aprobación diciendo que muy bien y se dirige al siguiente. Tampoco en las otras dos ocasiones en las que hay un error, son mucho más largas las interacciones. La maestra aquí no señala el error con una pregunta como ha hecho hasta ahora, sino que rechaza la respuesta incorrecta directamente y los niños corrigen la respuesta también directamente:

M.: *Leire zenbat daukazu? (Leire ¿cuántos tienes?)*
N1.: *ezebez (nada)*
Leire: *lau (cuatro -después de meterse en el triángulo con la ficha en la mano y el brazo levantado)*
M.: *ez lau ez (no cuatro no, -sin hacer caso a la intervención de N1)*
Leire: *hiru daukat (tengo tres)*
M.: *hiru dauka oso ondo (tiene tres muy bien)*
(E.12)

En el siguiente fragmento, vemos la misma forma de ayuda, pero en vez de finalizar con una recapitulación, lo hace con una elaboración de la respuesta que hace repetir al niño. Y se ve también el mismo intento de un miembro del grupo que acabamos de ver de jugar con la maestra haciendo con la broma de que él no tiene ficha, ni puntos:

M.: *benga Javier zuk zenbat daukazu? (venga javier ¿tú cuántos tienes? -hay mucho barullo)*
Javier: *hiru (tres - después de meterse en el triángulo con la ficha en la mano y el brazo levantado)*
M.: *hiru ez zenbat daukazu? (tres no ¿cuántos tienes?)*
Markel: *nik ez daukat nik ez daukat (yo no tengo yo no tengo - le muestra la mano sin la ficha que ha metido al bolsillo. Sigue habiendo barullo)*
Javier: *lau (cuatro)*
M.: *oso ondo esan lau daukat (muy bien di tengo cuatro, -sin hacer caso a la intervención de Markel)*
Markel: *nik ez daukat nik ez daukat nik ez daukat nik ez daukat (yo no tengo yo no tengo yo no tengo yo no tengo)*
Javier: *lau daukat (tengo cuatro)*
M.: *oso ondo (muy bien, -sin hacer caso a la intervención de Markel)*
(E.12)

El intento de influir en la definición del contexto situacional de la actividad con este juego (“**actividad espontánea**”), ya aparece en el inicio del SI, cuando el mismo niño trata de jugar con la maestra a que no tiene ficha escondiéndola en el bolsillo:

M.: *zu etorri hona (tu ven aquí)*
N1: *eta ni? (¿y yo?)*
Markel: *nik ezebez (yo nada)*
M.: *zenbat daukazu? sartu triangelu barruan (¿cuántos tienes? métete en el triángulo)*
Markel: *nik ezebez (yo nada)*

Amaia *bi* (*dos* -después de meterse en el triángulo con la ficha en la mano y el brazo levantado)

M.: *bi dauzkat aber* (*tengo dos a ver*)

Amaia: *bi dauzkat*

M.: *oso ondo* (*muy bien*)

M.: *etorri triangelu barrura zenbat daukazu?* (*ven adentro del triángulo, ¿cuántos tienes?*
-ahora se lo dice a Alana)

Markel.: *nik ezebez* (*yo no nada*)

M.: no hace caso a la intervención de Markel

(E.12)

Y otra vez más todavía antes del turno de Javier:

M.: *Joel zu sartu barruan zenbat daukazu?* (*Joel tu métete dentro ¿cuántos tienes?*)

Joel: se mete en el triángulo

M.: *zenbat daukazu Joel?* (*¿cuántos tienes Joel?*)

Joel: *bi* (*dos* -con el brazo levantado)

M.: *bi dauka* (*tiene dos*)

Markel: *ezebez* (*nada* -cantando)

M.: *Leire zenbat daukazu?* (*Leire ¿cuántos tienes?*)

Markel: *ezebez* (*nada*)

(E.12)

La maestra no le hace caso (“**rechazo**”) hasta el final, cuando recoge las fichas:

M.: *non izkutatu duzu zuk? Ikusi zaitut kolkoan ezkutatu duzu ikusi zaitut* (*¿dónde la has escondido tu?/la has escondido en la pechuga te he visto*)

Amaia: *hemen* (*aquí* -señalando el bolsillo)

M.: *a! Poltsikoan! Pentsatu dut kolkuan ezkutatu duzula* (*¡ah! ¡en el bolsillo! Había pensado que la habías escondido en la pechuga*)

(E.12)

Respecto al intento de influir en el orden de participación (“**actividad espontánea**”), durante los primeros cuatro turnos, solamente en dos ocasiones un niño y otra vez todo el grupo al unísono, piden salir a hacer la acción, *-eta ni?* (*¿y yo?*)-, y en otra una niña sale gritando diciendo ella cuántos puntos tiene su ficha. La maestra **rachaza** estas intervenciones

Arantza: *hiru dauzkat!* (*¡tengo tres! -sale al centro diciendo los que tiene gritando*)

M.: *Arantza ez dugu entzuten Amaiaarena mesedez* (*Arantza no oímos lo de Amaia por favor*)

(E.12)

Pero salvo estas intervenciones, la mayoría del tiempo permanecen todos atentos a la acción. En este SI de práctica, a pesar de que el grupo no tiene ninguna participación como tal durante el desarrollo de la tarea, la rapidez con que se desarrolla la acción permite participar a casi todos sin tener que esperar demasiado. Hacia el final del SI, sin embargo, empieza a haber mucho jaleo porque empiezan a hablar todos a la vez (“**Actividad espontánea**”). La profesora no hace ni dice nada al respecto, salvo una vez, justo cuando empieza el alboroto después del octavo turno. En ese momento, interviene de forma parecida a la que acabamos de ver: **rechaza** la actuación con el atenuante de una explicación y además invita a salir al niño que más ruido está haciendo:

Grupo: hablan todos a la vez, hay bastante jaleo, Josu está hablando especialmente alto

M.: *Josu ez dugu entzuten ezebez aaaaaaa ea zenbat daukazu? (Josu no oímos nada ; aaaaaaaah!
A ver ¿cuántos tienes?)*

(E.12)

El evento interactivo termina con este SI de práctica. A continuación sigue el intensivo con una actividad para identificar formas geométricas con la que estarán tres minutos. El intensivo dura en total treinta y un minutos.

6.4.9. Noveno SI de práctica

El noveno y último SI de práctica tiene lugar en el treceavo evento interactivo, -octavo y último también de los eventos del intensivo de matemáticas., y ocupa todo el intensivo. Este SI va después de uno de preparación de tan sólo dos minutos¹¹, pues ya habían estado previamente otros seis minutos en un SI de presentación de contenidos¹² con el “tema” que van a practicar ahora: la representación gráfica de los números. Practicar con lo recién aprendido es precisamente la razón de este SI de práctica que dura veintiún minutos y en el que realizan dos tareas. Con la primera de ellas, están la mayor parte del tiempo: dieciocho minutos. La hacen de uno en uno (“**Interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento**”). Consiste en primer lugar en identificar el número representado gráficamente en unos cartones. Cada uno lleva dentro dibujadas la cantidad de bolas que le corresponde. Los niños después de identificar el número que les dice la maestra tienen que coger el mismo número de bolas y meterlas en la cesta donde está metido el cartón. El grupo sólo participa aplaudiendo al final (“**incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la guía de la maestra**”).

Hay cinco turnos en total. Los dos primeros turnos los **adjudica** la maestra simplemente diciendo quién va a ir en ese momento al centro, -*orain etorriko da Alana* (ahora va a venir Alana)-, o mandando a uno ir, -*ea Joel etorri hona* (venga Joel ven aquí)-. En las otras tres veces, la adjudicación del turno explicita la estructura de turnos y los criterios para establecerlos:

Arantza: *orain ni (ahora yo)*

M.: *itxiko diogu Arantzari urduri dago eta (le vamos a dejar a Arantza porque está nerviosa)*

(E.13)

Grupo: *orain ni (ahora yo)*

M.: *orain tokatzen zaionari Dona dona katona esan nahiiko (ahora al que le toque Dona dona katona decir basta,..)*

(E.13)

Grupo: *orain ni (ahora yo)*

M.: *Joel etorriko da formal formal dagoelako (va a venir Joel porque está formal formal)*

(E.13)

En la interacción que mantiene con cada uno para guiar su actividad, la maestra sigue de cerca lo que van haciendo los peques y expresando apoyo y aprobación cuando terminan como viene haciendo en estos eventos interactivos, si bien en este caso no dirige todos y cada uno de las acciones que componen la tarea en todos los turnos, ni establece exactamente la misma

11. Séptimo y último SI de preparación del apartado de este capítulo dedicado a estos SI

12. Cuarto y último SI de presentación de contenidos del apartado de este capítulo dedicado a estos SI



pauta de guía en todos ellos. La pregunta sobre dónde está determinado número es la que sirve para dirigir la primera acción de la tarea en todos los casos. En todos los casos también, recalca el número que tiene que buscar el niño repitiendo la pregunta. A partir de ahí todos los turnos son diferentes.

En el primero, la maestra dirige todas las acciones y, a pesar de que la niña se confunde al identificar el cartón con el número y de ella señalárselo mediante preguntas, acepta su elección preocupándose tan sólo de que complete la segunda acción, (coger la bola y meterla en la cesta), para lo cual le da las directrices pertinentes. En este primer turno, aparece también algo que será una constante durante el SI: la disconformidad de los niños con el reparto de turnos, aunque en este momento tenemos ocasión de observar algo insólito hasta ahora: una discusión sobre la adjudicación del turno entre los niños y el uso como instrumento de autocontrol que hace una niña de la expresión utilizada en otras ocasiones por la maestra para referirse a la estructura de participación (*de uno en uno*):

M.: *orain etorriko da Alana (ahora va a venir Alana)*

Arantza: *qué papo (qué papo)*

M.: *ea Alana non dago bi zenbakia? Zein da bi? (a ver Alana ¿dónde está el número dos? ¿cuál es dos?-no hace caso a la intervención de Arantza)*

Arantza: *que papo (que papo)*

Alana: señala el número uno

Grupo: están hablando todos entre sí

M.: *hau zein da? Bi? Hau bi da? Bat (¿esté cuál es? ¿dos? ¿este es el dos? Uno -señalando el número uno y sin hacer caso al grupo ni a la intervención de Arantza)*

Guria: *no es papo (no es papo)*

Arntza: *qué papo Alana qué papo (qué papo Alana qué papo)*

Guria: *no es papo, de uno en uno, luego Josu y yo (no es papo, de uno en uno, luego Josu y yo)*

Alana: con la cabeza dice que no

Varios niños: hablan entre sí

M.: *beno berdin. Hartuko duzu bola bat eta ipini bat e? Alana bat (bueno es igual. Vas a coger una y ponla , una ¿eh?- no hace caso a la intervención de Guria)*

Alana: coge una bola

M.: *ipini (ponla)*

Alana: la mete en la cesta

M.: *Txalo bat Alanari (un aplauso a Alana)*

Grupo: aplauden

(E13)

En los siguientes dos turnos, junto con la pregunta inicial y su repetición, da también la directriz de la acción previa a elegir, (mirar bien):

M.: *zein da hiru zenbakia ? begira ondo zein da hiru? (¿cuál es el número tres? Mira bien ¿cuál es el tres?)*

Arantza: elige el cartón con el tres

M.: *kontatu ditu Arantzak eta esaten du Arantzak hau hiru zenbakia dela (Arantza ha contado y dice Arantza que éste es el tres -señalando el número)*

Arantza: mete las bolas en la cesta, mientras el grupo pide participar y la maestra les contesta.

M.: *txalo bat baina gogor gogorra (un aplausio pero muy muy fuerte!)*

(E13)

Vemos que aquí, además, cuando recapitula para el grupo vuelve a mencionar la otra acción previa para saber el número de algo: contar.

En otros dos casos, -turnos segundo y quinto-, la maestra establece otra **ayuda** diferente: les señala las distintas opciones entre las que tienen que elegir:

M.: *zein da lau? hau hau ala hau? (¿cuál es el cuatro? ¿este, este o este? -señalando tres de los cartones con los números)*

(E.13)

Y en el segundo, también, aunque no dirige explícitamente como con Alana todas las acciones, si menciona la segunda al preguntar al niño cuántas bolas va a poner:

M.: *ea Joel etorri hona zein da bi zenbakia? Begira ondo zein den bi hau hau ala hau? (a ver Joel ven aquí -el niño va- ¿cuál es el número dos? Mira bien cuál es el dos, ¿este, este o este? -señalándole los números)*

Joel *hau (este -señala el cartón con el dos)*

M.: *Joelek esan du hau zer dela? (Joel a dicho que este es ¿cuál?)*

Joel: *bi (dos)*

M.: *orduan zenbat ipiniko duzu? (¿entonces cuántas vas a poner?)*

Joel: *bi (dos -coge dos bolas y las mete en la cesta)*

M.: *txalo bat Joeli! (¡un aplauso a Joel! -con mucho énfasis)*

(E.13)

En el cuarto y el quinto turno, la maestra utiliza otra vez la acción de contar como ayuda. En el cuarto turno lo hace como ayuda después de equivocarse Markel al coger las bolas. Primero se equivoca al coger otros objetos que no son bolas y la maestra aquí también rechaza directamente la ejecución incorrecta. La segunda equivocación la señala con preguntas y después le manda contar:

M.: *ea Markel non dago lau zenbakia? (a ver Markel ¿dónde está el número cuatro?)*

Markel: Markel saca otros objetos de la cesta

M.: *horiek ez dira bolatxoak e! Bolatxoak nahi ditut non dago lau zenbakia? Hau lau da? Markel non dago lau?(¿esas no son bolitas eh! quiero bolitas ¿dónde está el número cuatro? ¿éste es el cuatro? -le señala el cartón con el número cuatro- Markel ¿dónde está el cuatro?)*

Markel: saca dos bolitas

M.: *zenbat dira horiek? (¿cuántas son esas?)*

Markel: *bi (dos)*

M.: *baina lau esan dugu lau (pero hemos dicho cuatro cuatro)*

N1: *bat bi hiru eta lau (una dos tres y cuatro)*

Markel: coge más bolas

M.: *zenbat daude hor? (¿cuántas hay ahí? -señala las bolas dibujadas en el número cuatro)*

Markel: *lau (cuatro)*

M.: *ea kontatu zenbat dauden (a ver cuenta cuántas hay -se refiere a las bolas del número)*

Markel: dice algo pero no se le oye

M.: *zer? zer? zer? Hasi berriro ea bat bi hiru, lau (¿que? ¿qué? ¿qué? Empieza otra vez. A ver uno, dos, tres, cuatro)*

N2: *más alto que no oímos (más alto que no oímos)*

Grupo: están todos hablando

Markel: se pone a contar



M.: *bat bi hiru lau. Lau daude Zenbat daude? (uno dos tres cuatro Hay cuatro. ¿Cuántas hay?*
-se refiere a las bolas que hay dibujadas en el número)

M.: *hiru (tres)*

M.: *lau! Aber ekarri kontatu zuk bat bi hiru (¡cuatro! A ver trae cuéntalas tu una dos tres -le coge las bolas, sólo tiene tres)*

Markel: dice los números con la profesora y va poniendo los dedos encima de las bolas

M.: *zenbat dira? (¿cuántas son?)*

Markel: *lau (cuatro)*

M.: *lau? Zegaitik egiten didazu tranpa? Zegaitik egiten didazu tranpa? (¿cuatro? ¿por qué me haces tranpa? ¿por qué me haces tranpa? -le hace cosquillas mientras se lo dice)*

Markel: coge otra bola

M.: *Txalo bat Markeli gogor (un aplaudo a Markel fuerte)*

(E13)

En el quinto y último turno, contar lo plantea la profesora desde el principio como tarea. De hecho cambia también la pregunta inicial que ahora será decir cuál es el número que señala:

M.: *zein zenbaki da hau?*

Joel: coge unas bolas

M.: *kontatu zenbat daukazu? ea Joel kontatu eman niri eskuak eta kontatu lasai kontatu (¿qué número es este? -señalando el número cuatro- cuenta ¿cuántas tienes? a ver Joel cuenta, dame las manos a mi y cuenta, tranquilo cuenta)*

(E.13)

Le hace contar dos veces, (la primera el niño cuenta en castellano), y después le pregunta cuál es el cartón con el número cuatro.

Si bien estos dos últimos turnos ocupan más tiempo que los otros por las repeticiones de la acción de contar, no es ésta el motivo principal de la duración del SI (el más largo de todos). En este SI, la profesora invierte tiempo, por ejemplo, en atender a un alumno que se queja de otro poniendo de relieve el uso del euskara que hace para ello:

Davi: *Alanak jo nau Alanak (Alana me ha pegado Alana)*

M.: *Alana? Alanak ondo esan du. Alanak jo nau. Oso ondo ondo esan du. Davi, Alana mesedez....Arantza eseri (Alana Alanak lo ha dicho bien -se refiere a que ha puesto bien el caso, el ergativo Alanak), Alana me ha pegado. Muy bien lo ha dicho bien. Davi, Alana por favor.... Arantza siéntate)*

(E.13)

Pero sobre todo, invierte tiempo en el proceso de negociación de la definición del contexto situacional de la actividad. Durante todo el SI son constantes las peticiones de participación por parte de los niños (“**actividad espontánea**”), que intentan influir de esta manera en la estructura de participación y también jugar al pedir el turno a “que están nerviosos”, aprovechando la razón que ha dado antes la maestra para darle el turno a Arantza

Arantza: *ni ni (yo yo)*

M.: *baina Arantza zer daukazu ipurdian?*

Grupo: *orain ni orain ni orain ni .(ahora yo ahora yo ahora yo -uno detrás de otro)*

M.: *itxiko diogu Arantzari oso urduri dago eta (vamos a dejarle a Arantza porque está cansada)*

N1.: *eta ni (y yo)*

N2: *eta ni (y yo)*

Grupo: *eta ni (y yo -varios niños a la vez)*

M.: *itxaron pizka bat*

N3: *eta ni (y yo)*

N4: *ni urduri nago (yo estoy nervioso)*

N5: *eta ni (y yo)*

Grupo: *ni urduri nago (yo estoy nervioso -todos a la vez)*

M.: *besoak honela besoak honela (los brazos así los brazos así -les hace un gesto con la cara para que se callen y cruza los brazos)*

N6: *isilik (silencio)*

N7.: *ni urduri nago Estibaliz (yo estoy nervioso Estibaliz)*

M.: *zein da hiru zembakia? begira ondo zein da hiru? (¿cuál es el número tres? mira bien ¿cuál es el tres?)*

Arantza: *elige el cartón con el tres*

M.: *kontatu ditu Arantzak eta esaten du Arantzak hau hiru zenbakia dela (Arantza ha contado y dice Arantza que éste es el tres -señalando el número)*

Grupo: *eta ni (y yo - todos a la vez)*

M.: *a! ze urduri zaudeten denok!a! zelako urduri! (¡ah! ¡qué nervioso estáis todos! ¡qué nerviosos!)*

Grupo: *gero ni (luego yo -todos a la vez)*

M.: *gero ni gero ni urduri nago gero ni (luego yo luego yo estoy nerviosa luego yo -imitando a los niños)*

Grupo: *gero ni (luego yo -todos a la vez)*

Arantza: *mientras tanto ha metido las bolas en la cesta*

M.: *txalo bat baina gogor gogorra (¡un aplauso pero muy muy fuerte!)*

(E.13)

Después de terminar el turno de Arantza, siguen los niños y ella un tiempo, con la broma de los nervios, hasta que la profesora decide explicitar la estructura de participación y adjudicar el turno con una rifa como hemos visto al principio (“**rechazo**”):

Grupo: *orain ni (ahora yo -todos a la vez)*

M.: *orain tokatzen zaionari. Dona dona... esan behar duzue nahiko. Dona dona katona esan e? Nahiko nahiko neska mutil txuntxuna. Markeli tokatu zaio eta bera ez dago urduri. Urduri zaude? (ahora al que le toque. Dona dona tenéis que decir basta. Dona dona katona decir¿ eh? Basta basta. Chica chico txuntxuna. Le ha tocado a Markel y él no está nervioso. ¿Estás nervioso?)*

Markel dice que no con la cabeza.

M.: *bera ez dago urduri baina tokatu zaio zelako suerte Markel? (él no está nervioso pero le ha tocado ¡vaya suerte Markel!)*

(E.13)

Todavía habrá más peticiones de participar que rechazará y es cuando vuelve a hacer explícita la estructura de turnos y la condición de estar formal que hemos mencionado antes:

Grupo: *orain ni (ahora yo -todos a la vez)*

M.: *Joel etorriko da formal formal dagoelako (va a venir Joel porque está formal formal)*

(E.13)

Cuando más adelante, ya hacia el final, vuelven a pedir salir todos a la vez (“**actividad espontánea**”), no hace caso (“**rechazo**”) y sigue atenta a la interacción con Joel que está ya en el último paso de la tarea, que en su caso es elegir el cartón con el número de bolas que acaba de contar.



Nada más elegir un niño del grupo exclama espontáneamente en castellano *hemos terminado hemos terminado*, momento en que la profesora propone como juego una nueva tarea en la que estarán tres minutos y en la que la interacción se establece entre la maestra y todo el grupo.

M.: *ea orain jolastuko dugu eskuak atzean (a ver ahora vamos a jugar, las manos atrás -y da unas palmadas)*

(E.13)

La tarea va a consistir en poner el número de dedos que aparece en el cartón que va sacando la maestra. Pero a pesar de su definición de la actividad como juego, no consigue la atención de los niños que hablan y se mueven como quieren y siguen pidiendo participar (“**Actividad espontánea**”), actitudes todas ellas que la maestra **rechaza**, al tiempo que sigue intentando que “entren” en el juego con expresiones que hacen pensar en jugar:

N1: *eta ni (y yo)*

Grupo: están todos hablando

M.: *begira nik ez dut hitz egiten e? Nik ez dut hitz egiten e? Eskuak atzean txist! Amaia siesta botatzera etxera e? Eskuak atzean zapata horiek alrebes daude. Ea begira ondo!. Bat bi eta hiru!: (mirad yo no hablo ¿eh? Yo no hablo ¿eh? Las manos atrás ¡sshh! -Amaia está tumbada en el suelo- Amaia a echar la siesta a casa. Las manos atrás. Esos zapatos están al revés -Amaia tienen los zapatos mal puestos- ¡A ver mirad bien!. ¡Una dos y tres! -saca un cartón con el número uno)*

(E.13)

Cuando los peques le hacen caso, ella supervisa su ejecución y les proporciona apoyo y aprobación:

Arantza y Leire: sacan un dedo

M.: *Arantza eta Leire txapeldunak. Lehena Arantza izan da. Ea berriro eskuak atzean (Arantza y Leire campeonas. La primera ha sido Arantza. A ver las manos atrás otra vez)*

N2: saca tres dedos

M.: *itxaron ez dakizue zein zenbaki atera... eskuak atzean! eskuak atzean denak (esperad no sabéis que número sacar...¡las manos atrás! ¡todos las manos atrás! -saca un cartón con otro número)*

Grupo: sacan los dedos

M.: *Irati, Arantza, Amaia oso ondo. Joel, Josu Alana txapeldun oso ondo. Berriro begira ondo e? prest zaudete?(. Irati, Arantza, Amaia muy bien Joel, Josu Alana campeones muy bien. Otra vez. mirad bien. ¿estáis preparados?)*

Grupo: *bai (si)*

M.: *prest zaudete?(¿estáis preparados? -saca otro cartón con otro número)*

(E.13)

Todavía sacará dos veces más los cartones para que pongan los dedos. La siguiente vez de la que acabamos de ver ya solamente nombra al niño que no pone los dedos para que los ponga:

M.: *Beñat zure atzamarrak lo daude ala ez daukazu atzamarrik?, berriro atzera berriro begira ondo (Beñat ¿tus dedos están dormidos o no tienes dedos? otra vez atrás otra vez mirad bien!)*

(E.13)

Y en esta última vez, sólo repite el número que acaban de poner los niños y en lugar de mandarles sacar los dedos les pregunta por el número:

M.: *bat berriro ea zein dagoen: zein da hau zein da zenbaki hau?*

Grupo: : *bi (dos)*

(E.13)

Finaliza así el SI de práctica, el evento interactivo y el intensivo, que ha durado en total treinta y un minutos.

CAPÍTULO 7

Resultados IV. Paradoja y vinculación: el proceso de construcción del escenario en la interacción social como transformación específica de la actividad infantil

7.1. De repartir galletas y hablar a jugar sin jugar: una actividad encajada en otra y una actividad engañosa

7.1.1. Una actividad encajada en otra

Evidencia y similitud.- Congruencia y vinculación.- Ni se siente ni se ve, se actúa sin saber.

7.1.2. Una actividad engañosa

Del parecido evidente al supuesto parecido.- De la congruencia a la paradoja.- Con la paradoja más distancia, menos calor.- Entonces se siente aunque no se ve, entonces se sabe lo que no es.

7.2. De lo conocido a lo conocido, con lo conocido a lo que sí es: la construcción del escenario como transformación específica de la actividad infantil

7.2.1. Redundancia y repetición

7.2.2. De la propia iniciativa a dejarse llevar como cuando se aprende a bailar

Enlazados los dos: vinculación y seguimiento de la acción mental de otro.- Participar y esperar: de la acción guiada al control permanente de la tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés.-Requisito sine qua non: la transformación específica de la actividad infantil

7.3. En resumen



Los niños y niñas durante todo el curso han estado participando en todas esas actividades que describimos en el capítulo cuatro sobre la naturaleza específica del escenario. La mayor parte del tiempo se trataba, como vimos entonces, de actividades muy escolares tanto desde el punto de vista del contenido y de la organización, -una forma de organización muy parecida a la que hemos analizado en los eventos interactivos sobre los números-, como del funcionamiento intrapsicológico que potencian: el control permanente de la espontaneidad, la separación de la acción de lo que hasta entonces estaba indisolublemente unido a la misma, (el propio interés, el movimiento, el presente y la emoción) y la desvinculación de la acción del sentido humano. Para estudiar cómo se produce en la interacción social la construcción de este escenario y la transformación específica de la actividad infantil que conlleva, me basaré en los análisis realizados hasta ahora en los capítulos de Resultados I, II y III poniendo especial atención en: 1) la evolución observada en los segmentos de interacción y en los patrones de actuaciones característicos de los eventos interactivos analizados en el capítulo cinco y seis y 2) en el análisis pormenorizado de algunas de esos patrones de actuación, a saber: los intercambios conversacionales, la actividad espontánea de los niños y niñas junto con la respuesta a la misma de la maestra y las interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas de apoyo y de seguimiento.

La exposición se articulará en torno a los cambios observados en dos procesos implicados en la creación del escenario y en la transformación específica de la actividad infantil estrechamente relacionados entre sí: el proceso de negociación de la definición del contexto situacional de la actividad que ocupará el primer apartado del capítulo y el proceso de participación en dicho contexto que se abordará en el segundo.

7.1. DE REPARTIR GALLETAS Y HABLAR A JUGAR SIN JUGAR: UNA ACTIVIDAD ENCAJADA EN OTRAY UNA ACTIVIDAD ENGAÑOSA

Lo primero que se observa si hablamos de evolución es el paso de los eventos interactivos de reparto de galletas a los eventos interactivos del intensivo de matemáticas, el cual supone a su vez el paso de los SI de transición a formas de interacción diferenciadas en SI de presentación de contenidos, SI de preparación y SI de práctica. Los SI de preparación van siempre seguidos de un SI de práctica y éstos últimos solamente en dos ocasiones van precedidos de un SI de presentación de contenidos. De forma que puede decirse que preparación y práctica forman una unidad instruccional, esto es, “un tipo específico, sistemático y regular de configuración de algunos de los SI identificados en unidades de carácter superior” (Onrubia, 1992, p. 335) que cumplen funciones instruccionales específicas no sólo en relación a la enseñanza y aprendizaje

de los números, sino, como veremos, también en relación a la creación del contexto situacional de la actividad.

Según se ha visto al analizar los eventos interactivos, la maestra para implicar a los pequeños en la interacción y negociar la definición del contexto situacional de la actividad parte y entrelaza durante la interacción actividades conocidas previamente por los niños, -repartir galletas, hablar y jugar-, con la actividad de instrucción que desconocen, siendo en cada caso diferente el peso de cada una de esas actividades en el resultado de dicha negociación. Así, se decía que: 1) en los SI de transición, la definición de la actividad está más cerca que en el resto de los SI de la actividad propia de los contextos familiares por lo que estos SI supondrían un puente entre el contexto familiar y el de educación formal; 2) en los SI de presentación de contenidos la definición de la actividad como juego de la que parten los niños y niñas tiene un peso importante en la negociación y 3) en los SI de preparación y de práctica, sin embargo, tiene un mayor peso la definición de la que parte la maestra, esto es, la actividad como instrucción.

Lo que interesa señalar ahora, es que los cambios en las actuaciones de los participantes al pasar de un tipo de eventos interactivos a otros y de unos SI a otros, ponen de manifiesto que no sólo varía la actividad conocida por los peques que la maestra entrelaza con la actividad de instrucción, ni el peso relativo de cada una de ellas en esa tercera definición a la que se llega producto de la negociación, sino que también varía sustancialmente la forma que adopta el propio proceso de negociación y el entrelazamiento de las actividades conocidas por los niños con la actividad de instrucción. La docente en ese sentido utiliza procedimientos diferentes que implican una participación diferente de los niños y niñas en la actividad conjunta.

7.1.1. Una actividad encajada en otra

A menudo, cuando los niños pequeños no quieren participar en la actividad que proponen sus cuidadores, -cambiar el pañal, bañarse, vestirse, comer-, éstos encajan en la estructura de esa actividad algún juego para conseguir la implicación de los chiquitines. Pensemos, por ejemplo, en lo que suelen hacer los adultos cuando los niños son todavía demasiado pequeños para comer solos y para “atender a razones” cuando no quieren hacerlo porque se aburren y, o bien se distraen poniendo la atención en otros estímulos presentes, (objetos o acciones más interesantes para ellos como coger la cuchara, el plato, meter la mano en la comida o cualquier otra cosa), o se dedican a buscarlos...o simplemente se enfadan y se niegan en redondo a comer. En estos casos, es frecuente que los cuidadores añadan a la actividad de comer un juego, muchas veces alguna acción lúdica que forma parte de los rituales que llevan a cabo conjuntamente durante los momentos en que interactúan entre sí y a través de los cuales se va creando un vínculo de afecto y complicidad entre el adulto y el o la pequeña. Este juego añadido se encaja en la estructura de la actividad de comer de tal manera que queden satisfechos el motivo de esta actividad, -alimentarse-, y también el motivo de la actividad de juego, -el placer de la acción por la acción-, de suerte que dos actividades quedan, por así decirlo, fundidas en una.

De forma que, verbigracia, la cuidadora o cuidador tomará una de las acciones que forman parte de la actividad de dar de comer, -el movimiento de llevar la cuchara a la boca del niño-, y la convertirá en juego alargando los movimientos y añadiendo palabras y sonidos que simulen el vuelo de un avión. De esta manera llevará la cuchara hasta la boca de la criatura haciendo como si ésta fuera un avión que viene volando hasta aterrizar en su boca (fig. 7-1 y 7-2).

Fig. 7-1. Acciones de la actividad de dar de comer y comer	
	Coger comida con la cuchara
	Llevar la comida a la boca/mirar
	Meter la cuchara en la boca/tragar

Fig. 7-2. Acciones de la actividad de dar de comer y comer + Jugar		
	Coger comida con la cuchara	
	Llevar la comida a la boca/mirar	+Vuelo avión
	Meter la cuchara en la boca/tragar	+ Aterrizaje

Uno de los procedimientos utilizados por la maestra para negociar la definición del contexto situacional de la actividad es precisamente éste, el de encajar una actividad en otra. Esto sucede tanto en los eventos interactivos de reparto de galletas durante los SI de transición como en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas durante los SI de presentación de contenidos. Aunque con diferencias, este procedimiento es muy similar al que acabamos de describir: en ambos SI se encaja la actividad de instrucción en otra que están realizando, en el primer caso en el reparto de galletas, concretamente en los intercambios verbales que requiere el reparto, (los necesarios para saber quién quiere galletas y cuántas), y en el segundo, en los juegos que la maestra idea para presentar los contenidos nuevos (fig. 7-3. y 7-4).

Fig. 7-3. SI de transición: reparto de galletas+instrucción	
Preguntar quién-cuántas/responder	Intercambios conversacionales
Dar la galleta/comer galleta	
Comer la galleta	

Fig. 7-4. SI pres. cont.: juego+instrucción	
Juegos	Implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar
Actividad espontánea/inclusión –rechazo atenuado/ insistir-desistir	Mostrar el contenido/ver

Veámoslo a continuación con más detalle.

I. En los SI de transición, preguntar quién quiera galletas y/o cuántas quieren y responder a esta pregunta no constituye necesariamente una actividad de instrucción. Puede ser, y de hecho lo es en otros contextos, una parte de la actividad de repartir galletas, lo mismo que coger comida con la cuchara y llevarla hasta la boca de los niños es parte de la actividad de dar de comer y comer. Pero en los intercambios conversacionales que tienen lugar durante el

reparto de galletas, se hacen más cosas de las necesarias para saber a quién y cuántas galletas repartir y para decir si se quieren galletas y cuántas (cuadro 7-1 y 7-2).

Cuadro 7-1. Actuaciones de la maestra en los intercambios conversacionales sobre el reparto de galletas

Preguntar: esta actuación consiste en hacer las preguntas para saber quién quiere galletas, o si quieren galletas *nork nahi du gaileta?* (¿quién quiere galleta?) *nahi duzu gaileta?* (¿quieres galleta?) y que repite más de una vez en el primer evento interactivo de reparto y también la de *zenbat gaileta nahi duzu?* (¿cuántas galletas quieres?) en el resto, para marcar el inicio del reparto de los intercambios y para articular toda la interacción durante el reparto que también repite a veces dentro del mismo intercambio.

Dirigir: la maestra da directrices para guiar a cada niño que consisten en decirle al que le toca que coja las galletas que previamente ha dicho que quiere, y/o que ponga los dedos. Le indica así mediante una orden el momento de coger las galletas. También a veces repite la directriz dentro del mismo intercambio. Al mismo tiempo con esta orden aumenta el texto de la conversación sirviendo tanto para indicar el final del intercambio como para repetir el número que dice el niño:

M.: *zenbat nahi dituzu* (¿cuántas quieres?)

Niño: *bi* (dos)

M.: *bi, ba hartu bi, musu bat* (dos, pues coge dos, un beso) Le da un beso y un abrazo

(E.3)

Otras veces, sin embargo, indica el inicio de otro intercambio:

M.: *ea Benat, hartu bi* (venga Beñat coge dos)

Beñat: coge las dos galletas

(E.3)

Esta actuación no aparece en el primer evento interactivo de reparto.

Repetición respuesta del niño: la maestra repite la respuesta del niño después de contestar éste a su pregunta sobre cuántas galletas quiere como en ejemplo anterior: *bi, ba hartu bi, musu bat* (do pues coge dos, un beso). Sirve a la estrategia general de la maestra de nombrar repetidamente aquello que constituye en cada momento el contenido de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de emisiones no aparece en el primer evento interactivo puesto que aquí no se pregunta cuántas galletas quieren sino tan sólo si quieren galletas.

Recapitulación al grupo: la maestra después de que el niño o niña a la que se le ha preguntado responde, y en ocasiones después de repetir ella la respuesta o de dar la directriz de coger las galletas, recapitula para el grupo, es decir, les repite como contándoselo cuántas galletas quiere el niño al que se le acaban de repartir. Esta recapitulación cumple la función instruccional de describir la experiencia compartida “reescribiéndola” de modo retrospectivo para encajar los hechos dentro del marco pedagógico (Mercer, 1997) que en este caso constituye un uso determinado del euskara y el número de unidades. En el ejemplo anterior, la maestra termina el intercambio recapitulando, como hace en los otros dos ejemplos:

M.: *Beñatek bi hartu ditu, bi, oso ondo* (Beñata ha cogido dos, muy bien)

(E.3)

M.: *Guria zuk zenbat?* (Guria ¿tú cuántas?)

Guria: *bi* (dos)

M.: *bi, Guriak bi* (dos Guria dos)

Cuadro 7-1. Actuaciones de la maestra en los intercambios conversacionales sobre el reparto de galletas

(E. 1)

M.: *Alain zenbat nahi dituzu? (Alain ¿cuántas quieres?)*

Alain: *bi (dos)*

M.: *hartu bi, Alaineke bi hartuko ditu) (coge dos, Alain va a coger dos)*

(E.3)

En el primer evento de reparto no hay recapitulaciones por la misma razón que no aparece la actuación anterior.

Incluir la actividad verbal espontánea de los niños: la profesora sigue las intervenciones espontáneas incluyéndolas así en la conversación casi siempre que los niños dicen algo relacionado con la situación y algunas veces cuando expresan las galletas que quieren fuera del orden de turnos. A veces, las incluye traduciéndolas o corrigiéndolas, pero la mayoría de las veces lo hace diciendo algo relacionado con lo que ha dicho el niño en la siguiente intervención.

Davi: *Ez dago (No hay -lo dice a continuación de que una niña conteste a la maestra que quiere dos galletas después de que la caja se ha terminado)*

M.: *Esaten du Davik ez dagoela. Itxaron orduan beste bat zabalduko dugu (Dice Davi que no hay, esperad entonces, vamos a abrir otra*

(E. 3)

N.: *Nire gaileta? (Mi galleta?)*

M.: *a ez dakit (a no sé)*

(E.3)

Niño del grupo: *yo a veces digo de nada, (después de que la maestra les ha enseñado a decir *eskerrik asko* -gracias-)*

M.: *ai, ez horregaitik (ai de nada)*

(E.1)

Actuaciones para la enseñanza y aprendizaje de los modos de uso de la L2: son las dirigidas en enseñar y aprender un uso adecuado de la L2.. Son tres las acciones que realiza con este objetivo:

Elaborar: cuando los niños responden con el gesto, o de forma incompleta en euskara, la maestra pone palabra al gesto o completa sus emisiones:

M.: *nahi duzu gaileta Markel? Nahi duzu gaileta? (¿quieres galleta Markel? ¿Quieres galleta?)*

Markel: dice que si con la cabeza

M.: *bai (si)*

(E.1)

Traducir: la maestra traduce lo que el niño dice en castellano en respuesta a su pregunta. También traduce lo que dicen los niños por iniciativa propia (actividad verbal espontánea). Como forma de incluir sus aportaciones en los intercambios. En ese caso, al registrar las frecuencias se contabilizará como "inclusión" dado el interés especial para el análisis de contabilizar las veces en que la maestra incluye la intervenciones espontáneas.

Cuadro 7-1. Actuaciones de la maestra en los intercambios conversacionales sobre el reparto de galletas

<p>Corregir: la maestra corrige las emisiones incorrectas de los niños en euskara. Solamente aparecen dos veces estas incorrecciones en sendas intervenciones espontáneas como forma también de incluirlas en los intercambios por lo que se contabilizará también como “inclusión”.</p>
<p>Ignorar el modo de uso de la L2: la maestra deja al margen los objetivos respecto a la enseñanza y aprendizaje de la L2 y ni corrige las emisiones incorrectas de los niños, ni traduce las emisiones en castellano, ni elabora las emisiones incompletas.</p>
<p>Apoyo y aprobación: son las emisiones de la maestra en las que dice <i>oso ondo</i> (muy bien) a cada niño después de realizar las acciones propuestas por ella: responder a cuántas galletas quieren, cogerlas, ajustar su actividad a lo indicado por la maestra (lo acorde con su definición de la situación en cuanto a la tarea, el movimiento y al turno). Estas emisiones sirven para marcar el fin del intercambio o de los intercambios, y cumple también la función de apoyo afectivo y de confirmar lo que hace el niño o la niña. En estos eventos aparece de esta manera:</p> <p>M.: <i>Zuk zenbat Beñat? Bat? Bi? (¿tú cuántas Beñat? ¿una? ¿dos?)</i></p> <p>Beñat: hace que sí con la cabeza poniendo dos dedos</p> <p>M.: <i>Beñatek bi, itxaron itxaron, bi ia Beñat hartu bi, bi, (Beñat dos, esperad esperad -a unos niños que se acercan-, dos, a ver Beñat coge dos, dos</i></p> <p>Beñat. Coge las galletas</p> <p>M.: <i>oso ondo (muy bien)</i></p>

Cuadro 7-2. Resumen actuaciones de la maestra en los IC

Preguntas
Directrices
Repetición respuesta del niño
Resumen al grupo
Incluir la actividad verbal espontánea
Actuaciones para la enseñanza y aprendizaje de los modos de uso de la L2
Ignorar el modo de uso de la L2
Apoyo y aprobación



De estas actuaciones, algunas sirven para estructurar los intercambios y para incluir la participación y a los miembros del grupo en los intercambios (color amarillo); otras contribuyen a la cohesión del diálogo (fucsia); también están las que proporcionan el apoyo afectivo (rosa) y las que contribuyen a la naturalidad de la conversación por la no realización de acción docente alguna respecto al uso de la L2 (morado).

La presencia de las actuaciones distintas de la pregunta sobre quién y cuántas galletas quiere es desigual en cada uno de los eventos interactivos de reparto, no obstante es constante y su frecuencia habla de la importancia del papel que desempeñan (tabla 7-1).

Tabla 7-1. Frecuencia de las actuaciones de la maestra en los intercambios conversacionales sobre el reparto de galletas (IC)						
Actuaciones de la maestra en los IC	E. 1 (8')	E. 2 (11')	E. 3 (3')	E. 4 (6')	E. 6 (3')	Total act.
	3 turnos	18 turnos	10 turnos	15 turnos	5 turnos	
Preguntas	5	16	13	13	5	52 29,88%
Directrices	-	9	5	2	4	20 11,49%
Repetición respuesta del niño	-	7	6	1	1	15 8,62%
Recapitulación al grupo	-	9	5	6	-	20 11,49%
Inclusión actividad verbal espontánea sobre reparto	2*	5*	3	3*	3	16 9,19%
Actuaciones e/a uso L2						
Elaboraciones	-	6	1	2	-	9 5,17%
Traducción	2	-	-	1	-	3 1,72%
Total actuaciones e/a uso L2	2	6	1	3	-	12 6,9%
Ignorar uso L2						
No elaboración	-	-	-	3	-	3 1,72%
No traducción	6	5	-	-	-	11 6,32%
No corrección	-	-	-	1	-	1 0,57%
Total Ignorar uso L2	6	5	-	4	-	15 8,62%
Apoyo-aprobación	4	9	4	7	-	24 13,79%
TOTAL	19	66	37	39	13	174

*En E1 y E4 una de las “inclusiones” es una traducción y en E2 dos de ellas son una corrección. Las frecuencias que aparecen en las categorías de “traducción” y elaboración” son las que hace la maestra con las intervenciones de los niños de respuesta a sus preguntas. En blanco se han incluido las subcategorías.

Con este conjunto de actuaciones, lo mismo que en el ejemplo anterior el movimiento del brazo del adulto de llevar la comida a la boca del niño se alarga y toma una forma diferente para convertirse también en juego, -la del vuelo de un avión-, la pregunta sobre las galletas se “alarga” (tabla 7-2) y toma una forma diferente de la estrictamente necesaria para repartir galletas, -la de intercambios conversacionales-. De esta manera, además de servir para el reparto se convierte también en una actividad de instrucción cuyo objetivo es la enseñanza y aprendizaje de los números y de unos usos determinados del euskara.

**Tabla 7-2. Ejemplos de estructura de los intercambios conversacionales .
Tercer Evento Interactivo de reparto de galletas**

TURNOS REPARTO	INTERCAMBIOS CONVERSACIONALES
1	[pregunta /respuesta/repetición respuesta]
2	[intervención espontánea/ inclusión]
3	[intervención espontánea/inclusión]
4	[intervención espontánea /inclusión]
5	[pregunta /respuesta /elaboración/recapitulación]
6	[pregunta/respuesta/elaboración]/[directriz-euskara*/ejecución/apoyo- aprobación/recapitulación]/[repetición directriz-euskara/ ejecución/recapitulación]
7	[pregunta/pregunta/respuesta/corrección]/[repetición-pregunta/respuesta/ repetición respuesta]/[directriz/ejecución/apoyo-aprobación]
8	[pregunta/respuesta/apoyoaprobación/recapitulación/repeticiónrecapitulación]/ [directriz-dedos*/ejecución]/
9	[repetición-pregunta/respuesta/elaboración]/[repetición-pregunta/respuesta/ repetición-respuesta/ recapitulación]
10	[pregunta/respuesta] /[directriz-dedos/ejecución/elaboración/apoyo-aprobación/ recapitulación]
10	[pregunta/respuesta/repetición-pregunta/respuesta/repetición-respuesta]/ [directriz dedos/ejecución]/[pregunta-recapitulación*/respuesta]/[directriz/ ejecución]

*Directriz euskara: es la orden de repetir alguna frase o palabra en euskara. Sólo aparece estas dos veces en este evento y otra vez en el primer evento interactivo de reparto; directriz dedos: es la orden de poner el mismo número de dedos que de galletas pedidas. El resto de directrices consisten en decirle que cojan el número de galletas que han pedido. Pregunta-recapitulación: es la única vez que aparece en estos eventos. Pregunta al grupo cuántas galletas ha pedido el niño para que sea el grupo mismo el que haga la recapitulación.

Lo que aparece en la tabla entre corchetes corresponde a un intercambio. Como se aprecia en el cuadro, no todas las conversaciones que la maestra mantiene con cada niño son igual de “largas”. Las más cortas, además de las cuatro primeras, son las del SI de transición del primer evento interactivo (cinco intercambios IR). En el resto de los eventos y SI se prolongan más, incluso en el último evento de reparto que son las siguientes más cortas. En los SI del segundo y cuarto evento, son del estilo de las que van de la sexta a la décima de la tabla 7-2. En cualquier caso, todos los intercambios conversacionales tienen una función instruccional y, sin embargo, tal como se plantean, -con gestos y entonación características de conversaciones sin objetivos didácticos-, parece que no la tuvieron.

II. En los SI de presentación de contenidos, se encaja la actividad de instrucción en las actividades tratadas como juego de sacar dedos, adivinar lo que hay en la manga, contar los años de Jon y contar cestas, actividades todas ellas que veíamos eran presentadas y realizadas como juego. El objetivo, no obstante, era realizarlas de forma que en alguna o algunas de sus acciones se muestre el contenido a presentar siendo estas acciones las que constituyen la actividad de instrucción. Recuérdese que en el análisis de las pautas de actuación de este SI decíamos que la actuación de “definición lúdica” de la maestra se mantenía durante todo el SI, y que, por tanto, era la referencia para las otras actuaciones que aparecen en el SI: “implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en una acción contexto de lo nuevo” y “mostrar/ver”. O lo que es lo mismo, estas actuaciones que tienen un claro objetivo instruccional se encajan en la actividad de juego sirviendo tanto al motivo de la actividad de juego como al de la actividad de instrucción.

III. Hay una diferencia entre los SI de transición y los SI de presentación de contenidos respecto a lo que estamos diciendo. En los SI de transición los niños no sólo no tienen dificultades para implicarse en la actividad de reparto de galletas en la que se encajará la actividad de instrucción, sino que además tienen un interés especial en ella: a los niños les suelen gustar comer galletas. Es, además, una actividad necesaria en sí misma para alimentar a los niños, no se realiza solamente para motivar y encajar la actividad de instrucción, sino que durante un tiempo se aprovecha para ello, aunque si es verdad que se realiza de una manera especial mientras se utiliza con objetivos instruccionales. En los SI de presentación de contenidos, en cambio, la actividad de juego se realiza expresamente para garantizar la implicación de los niños en la actividad de instrucción que se encajará en el juego. El procedimiento para negociar la definición del contexto situacional de la actividad, sin embargo, sigue siendo el mismo en los dos SI: encajar una actividad en otra alargando alguna de las acciones que componen esta última.

IV. Una última precisión: las diferencias de ambos SI con el ejemplo del que hemos partido son dos. La primera, que en dicho ejemplo, el niño conoce la actividad de dar de comer y comer y también conoce la actividad de juego. No se trata, por tanto, de implicarle en una actividad desconocida que no puede comprender como tal desde sus parámetros, como sucede con la actividad de instrucción en el contexto que estamos analizando. Se trata, por el contrario, de conseguir implicarle en una actividad conocida en la que no tiene interés en participar. La segunda, que en la actividad de dar de comer y comer este procedimiento tiene éxito cuando la actividad de juego encajada por el adulto en la que el niño no quiere realizar desplaza completamente el foco de atención compartido a la actividad en la que el pequeño si quiere participar y se restaura así la vinculación entre el niño y el adulto que permite la interacción necesaria para coordinar las acciones de los dos. Cuando esto sucede, puede decirse que la actividad en la que el niño no tiene interés en implicarse, -la de comer y dar de comer en nuestro ejemplo-, “desaparece” por así decirlo. En efecto, desde el punto de vista del niño, la acción de tragar correspondiente a la actividad de dar de comer y comer es la que queda encajada en el juego como último paso de éste, pero pasa casi desapercibida porque el adulto se ocupará con sus gestos, sonidos y palabras de que no sea lo que más atención capte en la interacción: lo interesante para el pequeño es recomenzar una y otra vez el vuelo del avión y para el adulto que éste participe en él sin darse casi cuenta de que al mismo tiempo está comiendo.

En nuestro caso, por el contrario, es la actividad encajada, -la de instrucción-, la que ha de pasar desapercibida como tal mientras que la atención de los participantes se centra en la actividad en la que ésta se encaja: el reparto de galletas y los juegos. De forma que desde el punto de vista del niño durante la interacción no están realizando otra actividad distinta del repartir

galletas o de jugar. La maestra también a través de las palabras, el paralenguaje y los gestos se ocupa de mantener esta definición de la actividad para que los niños sigan participando en ella activamente dado que entonces estarán realizando al mismo tiempo la actividad de instrucción aunque sin darse cuenta, al igual que el niño comía sin prestar atención a esa acción mientras participa en el juego del avión. El reparto de galletas y los juegos además se eligen, como ya hemos señalado, en función de otra estrategia: llegar a la actividad de instrucción partiendo de actividades familiares para los niños por su semejanza con estas mismas actividades en otros contextos.

En cualquier caso, en ambas situaciones se trata de conseguir la implicación de los niños en una actividad en la que por motivos diferentes tienen dificultades para participar y esta implicación se consigue mediante el procedimiento descrito de encajar una actividad en otra siendo ésta la manera de negociar la definición del contexto situacional de la actividad.

Ahora bien, ¿cómo consiguen los adultos este “encaje” del que venimos hablando y la consiguiente participación del niño en la actividad que éstos desean? Y en nuestro caso ¿cómo lo consigue la maestra?, ¿cómo consigue que este “alargamiento” de la actividad que conocen no resulte extraño o artificial y quede perfectamente encajado en la actividad de repartir y comer galletas o en el juego como si esto fuera “natural” y no se estuviese haciendo ninguna actividad distinta al mismo tiempo? ¿cómo consigue hacer que *no se vea* la actividad de instrucción, esto es, *hacerla desaparecer*?

Evidencia y similitud

El juego entre evidencia y similitud nos va a permitir comprender, en parte, este enigma. Durante los SI de transición, los niños y niñas tienen abundantes evidencias de que la actividad que están realizando durante todo el SI es un reparto de galletas: la pauta de actuación de “marcar el inicio” sirve aquí no sólo para señalar la ruptura con lo anterior y el inicio de un nuevo apartado en el discurso y en la acción, sino también para definir en qué va a consistir la actividad que se comienza, puesto que el inicio se marca precisamente sacando la caja de galletas y preguntando bien quién quiere galletas, bien cuántas galletas quieren. La presencia de la caja de galletas, las palabras de la maestra y la experiencia posterior en la que efectivamente las galletas se reparten y se comen no dejan lugar a dudas. Y en los SI de presentación de contenidos, si bien no hay una evidencia material tan clara como en los de transición, si hay objetos y actuaciones en consonancia con la definición de juego: en el segundo SI de presentación la mano escondida en la manga y en el último las cestas y las bolitas), y acciones del tipo una dos y tres ya! para poner los dedos, esconder algo para jugar a adivinar.

Por otro lado, no hay nada que contradiga esta evidencia debido a la similitud entre las actuaciones de la maestra con una clara función instruccional y las actuaciones de los adultos que tienen lugar en otros contextos al establecer intercambios comunicativos o al participar con los niños en diversos juegos, como se puede ver a continuación:

I. En los intercambios conversacionales, las actuaciones de la maestra cuyo objeto es enseñar los números y el uso de la L2 en la situación de reparto son muy similares a los recursos que usan los hablantes en sus intercambios comunicativos en otros contextos. La actuación de la maestra “repetición de la respuesta del niño”, por ejemplo. Las repeticiones cumplen una clara función instruccional: forman parte del esfuerzo continuado de la maestra por nombrar los números y porque los niños los verbalicen también. Son parte del estilo “machacón” al que aludíamos en el capítulo sobre el escenario. Pero en los intercambios conversacionales se realizan de manera que sirven también para aumentar la similitud con lo que sería cualquier

conversación en otro contexto pues cumplen la misma función que cumplen las repeticiones en los intercambios que no tienen ningún objetivo instruccional, a saber, mantener la cohesión de secuencia de diálogo:

- Por el lugar que ocupan, podrían considerarse, simplemente, la retroalimentación de la estructura Inicio/Respuesta/Retroalimentación que suele caracterizar los intercambios de la conversación alumno-profesor según Sinclair y Coulthard (1975). Pero la retroalimentación también forma parte de otro tipo de intercambios donde funciona como en este caso, más que como información sobre la respuesta dada, como apoyo conversacional que es otra forma de retroalimentación, donde entrarían distintas maneras de reconocimiento, apoyo, afirmaciones y pruebas de comprensión (Stubbs, 1987). Por otra parte, la repetición puede ser un indicador formal de coproducción, cuya función es la de demostrar que uno de los hablantes apoya lo que dice el otro.

- Además, la redundancia suele ser un elemento de refuerzo que sirve para unir partes del discurso. En los intercambios, la repetición de la respuesta de los niños sirve, no sólo de apoyo, sino también como unión entre la respuesta del niño y la siguiente emisión de la maestra:

M.: *Markel, zuk? nahi duzu gailatarik? nahi duzu ala ez? (¿Markel, tú? ¿quieres galletas? ¿quieres o no?)*

Markel: *bi (dos)*

M.: *bi hartu bi (dos, coge dos)*

(E.4)

- Y, finalmente, la repetición de determinados términos, como sucede con la repetición de los números en casi todas las actuaciones de la maestra durante los intercambios, proporciona una estrecha cohesión léxica a la conversación, algo importante porque el léxico compartido sirve como mecanismo de cohesión de diálogo, de forma que el uso de términos léxicos de un campo semántico bien definido puede mantener la cohesión del diálogo (Stubbs, 1987).

Las actuaciones “elaboración”, “traducción” y “corrección” de los intercambios, por otra lado, tienen también una clara función instruccional relacionada con el uso del euskara, pero la profesora no la ejerce siempre, de hecho en los SI de transición son más las veces en que no lo hace: 15 frente a 12 (tabla 7.1.). Esto resulta especialmente llamativo en el primero y segundo evento en el que seis y cinco veces respectivamente no traduce las emisiones en castellano de los niños. Esta actitud contrasta con la que suele tener en el resto de los SI de los eventos interactivos observados en los que es muy sistemática en este aspecto. Esta falta de sistematicidad, sin embargo, aumenta la similitud de los intercambios con la espontaneidad propia de las conversaciones que podría quedar mermada con un exceso de intervenciones de este tipo. Por otra lado, en la forma en que son introducidas, además de su función instruccional, constituyen otra forma de repetición que contribuye a la cohesión del diálogo.

Con la “recapitulación al grupo” sucede lo mismo: además de describir la experiencia compartida de modo retrospectivo para encajarla dentro del marco pedagógico (Mercer, 1997), la manera de realizarla la asemeja a otras formas de actuación propias de las conversaciones sin ninguna función instruccional:

- Porque adoptan la forma de comentarios:

M.: *Josu zenbat? (Josu ¿cuántas?)*

Josu: *pone dos dedos*

M.: *bi Josuk be bi. Begira ze ondo ipintzen dituen atzamarrak (dos Josu también dos. Mirad que bien pone los dedos)*

(E.2)

M.: *Javier zuk zenbat ?(Javier ¿tu cuántas?)*

Javier: *bi (dos)*

M.: *Javierrek bi. Javierrek bi nahi ditu (Javier dos Javier quiere dos)*

(E.2)

M.: *zuk bi? Gailetak goxoak dira? (¿tú dos? ¿son ricas las galletas?)*

N1: *bi (dos)*

M.: *bi (dos)*

Amaia: *Amaia pone dos dedos*

M.: *Amaiak beste bi (Amaia otras dos)*

N3: *nik bi (yo dos)*

M.: *Arantzak beste bi. Zuk zenbat nahi dituzu Guria? (Arantza otras dos. ¿Tú cuántas quieres Guria?)*

Guria: *pone tres dedos*

M.: *zenbat hiru? Zu begira Guriak hiru nahi ditu ala Guriak hiru (¿cuántas tres? Tu mira Guria quiere tres, hala tres –cantando–)*

(E. 3)

Y los comentarios son un tipo de emisiones características de las conversaciones que tienen una función metacomunicativa que consiste en *formular* la conversación:

“Uno de los participantes puede considerar una parte de la conversación como una ocasión para describirla, explicarla o caracterizarla, o para explicar, traducir, resumir u ofrecer su esencia, o para resaltar su adecuación a las reglas o su desviación de las mismas. Es decir, uno de los participantes puede utilizar una parte de la conversación como ocasión para *formular* la conversación”. (Garfinkel y Sacks, 1979 citado por Stubbs, 1987, p. 74).

- También porque sirven para que la comunicación se produzca de modo fluido y asegurarse que el grupo participa de la misma, ambos aspectos relacionados con la función metacomunicativa.

Por último, es preciso señalar que muchos de los mecanismos de unión de la conversación requieren ser escuchados para poderse apreciar: rasgos importantes de cohesión también se encuentran en los sistemas de entonación, en los rasgos paralingüísticos como el tempo, el ritmo y la calidad de la voz y en los sistemas cinésicos no verbales (Stubbs, 1987). La maestra en los intercambios conversacionales y en la delimitación pone un énfasis especial en usar estos sistemas para reforzar el *como si* todo lo que hablan formase parte de una conversación sin ningún objetivo instruccional.

II. En cuanto a los SI de presentación de contenidos, una de las evidencias de que se encuentran realizando una actividad de juego y la similitud con ésta la proporcionan principalmente precisamente el énfasis en el uso que hace la maestra de los sistemas paralingüísticos y kinésicos en las actuaciones “definición lúdica de la actividad” y en la de “implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo”. Así, todo lo que hace la maestra para conseguir la atención de los niños y que participen en la actividad que plantea para presentar lo nuevo, trata de que, a

través del gesto, la entonación, el ritmo y la calidad de la voz, se parezca a lo que se haría, más bien a cómo se haría, en una actividad de juego.

Congruencia y vinculación

Hay evidencias, hay similitudes... y no hay incongruencias porque en los dos SI de los que venimos hablando, los límites que la maestra pone a la actividad espontánea de los niños y niñas en función de la actividad de instrucción son congruentes con la actividad de reparto de galletas y de juego en las que se encaja aquella, no las contradicen. En el análisis que se presenta a continuación puede apreciarse lo dicho en cada uno de estos SI.

I. Congruencia y vinculación en los SI de transición.

En el capítulo anterior, vimos que los niños actúan espontáneamente en todos los SI. Lo hacen además de diversas maneras como puede observarse en el cuadro 7-3:

Cuadro 7-3. Tipos de actividad espontánea de los niños y niñas en los eventos interactivos

Intervención verbal al hilo: son las intervenciones que hacen los niños relevantes desde el punto de vista de la tarea que están realizando y en sintonía con ella (*ez dut ikusten* (no veo) –intervención de un niño cuando otro se pone de pie mientras están en la acción de sacar dedos; *baina bi horiak* (pero dos amarillas) –después de que la maestra enseña unas cestas; *beno, beno, beno, orain hemen gauza bat falta da* (bueno, bueno bueno ahora aquí falta una cosa, -dice la maestra)/*meter las bolitas en las cajitas* –dice un niño). En los SI de transición, son las intervenciones para decir algo sobre el reparto de galletas o el de agua bien para expresar alguna circunstancia respecto al reparto: *banan banan* (de uno en uno); *mañana voy a traer yo galletas; no quiero más* –refiriéndose al agua-; *ez dago* (no hay)- refiriéndose a que se han acabado las galletas de la caja-; o bien para referirse al propio uso del lenguaje en la conversación sobre el reparto: *yo a veces digo de nada* –después de que la maestra ha insistido en que todos le digan gracias a la niña que ha repartido las galletas.

Intervención verbal para pedir turno: en los SI del intensivo de matemáticas cuando están realizando alguna actividad de uno en uno organizada por turnos, son las intervenciones de los niños entre turno y turno para pedir ser ellos los siguientes: *eta ni?* (y yo?). No participan nunca de esta manera mientras un compañero está haciendo lo que pide la profesora. En los SI de transición, son las intervenciones verbales para pedir el turno de reparto, esto es, para pedir galletas, que se les reparta a ellos la galleta: “yo galleta”, “galleta”, “yo también galleta”) o para decir las galletas que quieren (*nik bi* (yo dos); *bi* (dos) -pone dos dedos.

Intervención verbal para redefinir: son intervenciones realizadas por los pequeños encaminadas a definir la actividad como juego o a plantear un juego distinto del planteado por la maestra: (*yo no tengo manos* –en bromas y en respuesta a la petición de la maestra de que saquen el mismo número de dedos que ella: *eta Potato?* (¿Y Potato?) –intervención de un niño para pedir un cuento). Aunque con una frecuencia mucho menor, también aparecen este tipo de intervenciones en los SI de transición dirigidas a convertir la actividad de reparto de galletas en juego, por ejemplo repetir un número (*bi*) una y otra vez riéndose. Lo repiten por repetir, para jugar.

Intervención verbal para pedir la atención de la maestra: son las intervenciones para llamar a la maestra: *Estibaliz! Estibaliz!; ¡joye!*

Cuadro 7-3. Tipos de actividad espontánea de los niños y niñas en los eventos interactivos

Participación para realizar la tarea fuera de turno: es la actividad espontánea de los niños que consiste en adelantarse y realizar una acción correspondiente a un paso de la tarea que está realizando el niño o niña que está de turno: cuando contestan a una pregunta que la maestra ha hecho al niño del turno o se levantan y realizan alguna acción que le ha pedido a éste. En los SI de transición, es una actividad para coger las galletas fuera de turno. Consiste en ir al centro a coger la galleta sin pedirla y sin decir cuántas quieren ni esperar a que se lo pregunte la maestra.

Actividad verbal al margen: es una actividad que consiste en hablar entre sí de lo que quieren sin tener en cuenta lo que se está haciendo y diciendo en la actividad conjunta, sea una tarea del intensivo, sea el reparto de galletas. La mayoría de las veces implica a gran parte del grupo y en ocasiones son sólo dos niños los que actúan así mientras el resto mantiene la atención en la actividad conjunta.

Actividad espontánea de movimiento: levantarse, de uno en uno o varios a la vez, permanecer de pie por propia iniciativa mientras otro niño del grupo está realizando la tarea. En los SI de transición, consiste en levantarse independientemente de la acción de ir a coger galletas como se ha visto en la actuación anterior, nada más que para estar levantado.

Otras acciones: acciones distintas sin relación con la actividad conjunta como hacer sonidos diferentes o gritar, hacer cosas con un llavero en la mano. En los SI de transición, son las acciones realizadas por los niños relacionadas con el reparto de agua (permanecer con el vaso en la mano sin guardarlo) o en relación al reparto galletas pero distinta de cogerlas y comerlas (guardar las galletas en el bolsillo)

En los SI de transición, los niños y niñas están presentes con su iniciativa¹ en todos los eventos interactivos del reparto: hasta en los más breves de tan sólo tres minutos meten baza por cuenta propia de diferentes formas (tabla 7-3).

Tabla 7-3. Frecuencias tipos de actividad espontánea en los SI de transición

ACTUACIONES	E1 8'	E2 11'	E3 3'	E4 6'	E6 3'	TOTAL
I. VERBAL AL HILO						
Individual	5	1	-	3	-	9
Grupo	-	-	-	1	-	1
Total I. verbal al hilo	5	1	-	4	-	10
I. VERBAL PARA PEDIR EL TURNO						
Individual	3	7	3	2	3	18
Grupo		1	-	-	-	1
Total I. verbal para pedir el turno	3	8	3	2	3	19

1. En el capítulo cinco clasificamos la actividad espontánea de los SI de transición según la respuesta de la maestra a las mismas: por un lado las intervenciones verbales relacionadas con el reparto incluidas en los intercambios conversacionales y por otro la actividad espontánea a la que la maestra responde delimitando. En el cuadro 7-3 aparece toda esta actividad de forma más matizada y en conjunto incluida en las categorías que se han encontrado para todos los SI y, por tanto, independientemente de la respuesta de la maestra a la misma.

Tabla 7-3. Frecuencias tipos de actividad espontánea en los SI de transición						
ACTUACIONES	E1 8'	E2 11'	E3 3'	E4 6'	E6 3'	TOTAL
I. VERBAL PARA REDEFINIR						
Individual	-	3	-	-	-	3
Grupo	-	2	-	-	-	2
Total I. verbal para redefinir	-	5	-	-	-	5
I. VERBAL PARA PEDIR LA ATENCIÓN DE LA MAESTRA *						
	-	-	-	1	-	1
P. PARA REALIZAR LA TAREA FUERA DE TURNO						
Individual	2	3	-	-	-	5
Grupo	-	-	-	1	-	1
Total P. para realizar la tarea fuera de turno	2	3	-	1	-	6
ACTIVIDAD VERBAL AL MARGEN						
	1	1	2	-	1	5
ACTIVIDAD ESPONTÁNEA MOVIMIENTO						
	1	1	-	1	-	3
OTRAS ACCIONES						
	2	-	-	-	1	3
TOTAL	14	19	5	9	5	52

*En esta tabla y en las siguientes de frecuencias de tipo de actividades espontánea cuando no se especifica, la actuación es individual.

Pero, si nos acordamos bien, la maestra ponía límites a parte de esta actividad espontánea y lo hacía también de diferentes formas (cuadro 7-4). Los peques tenían sobre todo que permanecer sentados, terminar con el agua, no coger más galletas de tres y esperar hasta que se les repartiera las galletas.

Cuadro 7-4. Tipos de respuesta de la maestra a la actividad espontánea en los SI de transición: formas de "Delimitar"

Delimitación explicación: la maestra con esta actuación pone un límite a la actividad de los niños y lo explica para que éstos sepan lo que hay que hacer en esta situación. Las explicaciones se refieren a: a) qué hacer con el agua o con el vaso y al momento adecuado para beber y comer galletas: *ura* (agua)/ *zuk zer nahi duzu ura ala galleta?* (¿tú qué quieres agua o galleta?)/ *ura nahi dut* (quiero agua)/ *itxaron pixka bat orain galleta* (espera un poquito ahora galleta) y b) a la forma adecuada de participar en el reparto de galletas: dos niños se levantan a por las galletas: *eseri eseri gaur Iratik banatuko du* (sentaros sentaros, hoy reparte Irati), varios niños se levantan a coger la galleta/ *banan banan de uno en uno, ez ez ez, de uno en uno de uno en uno- de uno en uno no, no, no de uno en uno de uno en uno.*

Cuadro 7-4. Tipos de respuesta de la maestra a la actividad espontánea en los SI de transición: formas de “Delimitar”

Delimitación marca: cuando algún niño se levanta, pide la galleta o hablan entre sí, la maestra marca cuál es el límite de la acción con una palabra o sonido, “parando” así con suavidad su acción. A veces, usa para ello una entonación y/o alguna palabra atenuante: *eseri pixka bat Davi* (siéntate un poquito Davi); *itxaron pixka bat* (espera un poquito; *ssh* –dicho bajito y suavemente. Otras veces, marca el límite y les “para” simplemente con una palabra (*Ugaitz, zu itxaron* –Ugaitz tu espera; *itxaron, itxaron* –espera, espera).

Delimitación prohibición: pone un límite parando de golpe la acción del niño con una negación repetida y la explicitación de la acción prohibida: un niño se levanta y va a coger la caja de galletas, *ez, ez, ez hori ez hartu e!* (no, no, no, no cojas eso eh!); un niño se levanta, *ez, ez, ez, ez zutik ez eserita entzuten duzu? Eserita* (no, no, no, de pié no ¿oyes? Sentado; un niño coge más de dos galletas y se las guarda en el bolsillo, *Joel ez, ez, ez ezkutatu poltsikoan bi bi hori tranpa da Joel!* (no, no, no las escondas en el bolsillo, dos, dos ¡eso es trampa Joel!). Son expresiones cuya función es funcionar como un STOP que frenen de inmediato la acción del niño. El énfasis, la entonación y la velocidad de la voz están al servicio de la comprensión inmediata del límite pero, al igual que en las anteriores, no están dichas con enfado por parte de la maestra, ni implican una valoración negativa del niño.

No responde: en algunas ocasiones, la maestra no pone un límite explícitamente a las intervenciones verbales espontáneas y sigue con lo que están haciendo o diciendo sin aceptar ni tener en cuenta lo que han dicho los pequeños y sin incluirlo por tanto en el discurso y en la interacción. Es una manera atenuada de rechazar dichas intervenciones.

Pues bien: cuando los niños y niñas participan en la actividad de comer a lo largo del día en el contexto familiar, es habitual que vean restringida su posibilidad de movimiento teniendo que permanecer sentados, que los adultos determinen el orden en el que se toman los alimentos así como su cantidad y que los niños tengan que controlar su espontaneidad durante el reparto de comida y esperar para comer a que les toque el turno en el que se les sirvan a ellos los alimentos. Los límites que la maestra establece al delimitar en los SI de transición no son, por tanto, extraños para los niños, son, por el contrario, comunes a los de otras situaciones en las que los adultos organizan la actividad de comer fuera de la escuela. Y esto a pesar de que en realidad en los SI de transición la razón de los límites en los que más insiste la maestra, -permanecer sentados, y esperar el turno-, tienen que ver más que con el propio reparto, con la actividad de instrucción encajada en él: recuérdese que cuando esta situación deja de utilizarse para enseñar y aprender los números, la empiezan a realizar de pié y son los propios niños los que van a coger las galletas a la caja o se las da la maestra sin tener a penas que esperar puesto que ésta deja de establecer intercambios conversacionales con cada uno de ellos de forma que los demás tengan que esperar a que finalicen para poder coger su galleta.

En segundo lugar, la congruencia se encuentra no sólo en lo que se limita, sino también en lo que *no* se limita pues tanto en los SI de transición como en los de presentación de contenidos, la maestra acepta a menudo esta actividad espontánea de los pequeños, tal como sucedería en un reparto de galletas o en cualquier juego en otro contexto. La maestra en todos los SI, y no solamente en estos dos, aunque en distinta proporción, hay veces en que incluye la actividad espontánea de los niños y lo hace también de varias formas (cuadro 7-5).

Cuadro 7-5. Tipos de respuesta de la maestra a la actividad espontánea: formas de “Inclusión”

Inclusión respuesta: la maestra responde a la intervención del niño tomándolo como base de su siguiente intervención y añadiendo algo a lo dicho por éste: *yo también tengo esos años/ez da egia* (no es verdad) –jugando; Amaia está jugando y con la mano abierta dice todo el rato *bat, bi, bat, bat* (uno, dos, uno, uno, uno)/*a! hori da bat* (ah! ¿eso es uno?); *ez dago* (no hay)/ *esaten du David ez dagoela. Itxaron orduan beste bat zabalduko dugu* (dice Davi que no hay. Espera entonces vamos a abrir otra); *nire galleta?* (¿mi galleta?)/*a ez dakit* (ah no sé).

Inclusión aceptación: expresión de apoyo y aceptación de lo que propone el niño en su intervención: *yo mañana voy a traer galletas/bale oso ondo* (vale muy bien); *eta nik bi* (y yo dos)/*bi? hartu bi* (¿dos? coge dos); *txarrikumea, txanogorritxu, txanogorritxu* (los cerditos, caperucita roja, caperucita roja)/*beno gaur txanogorritxu* (bueno hoy txanogorritxu).

Inclusión traducción: incluye la intervención del pequeño o pequeña repitiéndola traducida: *yo no tengo manos/ez daukazu eskurik nik ere ez* (no tienes manos –repite en euskara-, yo tampoco); después de decir todos gracias en euskara a la niña que ha repartido las galletas a instancia de la maestra un niño dice en castellano: *yo a veces digo de nada/ai ez horregatik* (ay de nada repite la maestra en euskara).

Inclusión elaboración: la maestra repite la respuesta del niño añadiendo algo más que completa la expresión del pequeño, así por el ejemplo el niño solamente dice: *nik ere bai* (yo también) y la maestra repite elaborando: *nik ere bai, nik badaukat* (yo también, yo tengo).

Inclusión corrección: incluye la intervención del pequeño o pequeña repitiéndola corregida: *bit, bit, bit* (dos dicho incorrectamente, sobra la t)/*bi, bi, bi* (dos, dos, dos corregido); *bit, bit/bit ez bi* (bit no bi).

No delimita: hay veces en que la maestra no hace nada ante alguna de las intervenciones (actividad espontánea de movimiento, actividad verbal al margen, otras acciones o participación para realizar la tarea fuera de turno), a las que normalmente pone límites. No incluye explícitamente toda esta actividad en la interacción, pero en estos casos en los que no delimita ni rechaza puede decirse que implícitamente la acepta.

Desde el punto de vista de la argumentación que estamos desarrollando, es interesante observar que en los SI de transición, si bien la maestra pone límite a la actividad espontánea que rebasa los límites de movimiento o de orden de turnos, incluye, sin embargo, la actividad verbal espontánea en los intercambios conversacionales, casi tanta veces como las que delimita (tabla 7-4).

Tabla 7-4. Frecuencias de tipos de actuación de la maestra en respuesta a la actividad espontánea en los SI de transición

ACTUACIONES	E1 8'	E2 11'	E3 3'	E4 6'	E6 3'	TOTAL
INCLUSIÓN ACTIVIDAD VERBAL ESPONTÁNEA						
Inclusión respuesta	1	3	-	-	-	4
Inclusión aceptación	1	-	3	2	3	9
Inclusión corrección	-	2	-	-	-	2
Inclusión traducción	1	-	-	1	-	2
Total inclusión	3	5	3	3	3	17
DELIMITACIÓN						
Delimitación marca	1	4	2	1	-	8
Delimitación explicación	6	1	-	2	-	9
Delimitación prohibición	-	2	-	-	1	3
Total delimitación	7	7	2	3	1	20
NO DELIMITA	1	1	-	-	1	3
NO RESPONDE	3	6	-	3	-	12
TOTAL	14	19	5	9	5	52

La mayoría de las inclusiones, además, pertenecen a la categoría “inclusión aceptación”, con lo que eso supone de apoyo expreso a las intervenciones de los pequeños, y, por otra parte, “no responde” tiene la frecuencia más alta en el SI más largo, pero en dos no aparece y en otros dos es poco frecuente. Sucede en el marco de una tendencia a tener en cuenta y responder a los niños, aunque sea delimitando, dado que aparte de los tipos de “inclusión”, la actuación “delimitación explicación”, -que es el tipo de delimitación más frecuente-, no deja de ser una manera de responder atendiendo y hablando con los pequeños, esto es, tomando en cuenta sus intervenciones e incluyéndolas en el flujo de la conversación.

Por otra parte, si vemos las actuaciones de los niños y de la maestra relacionadas (tabla 7-5), se puede comprobar cuál es la actividad espontánea que sobre todo delimita la maestra. Y se puede observar igualmente lo siguiente: que las intervenciones verbales al hilo se incluyen casi siempre; que cuando se delimitan se hace con una explicación, -que como acabamos de ver supone otra forma de incluir-, y que solamente en dos ocasiones no responde nada. Respecto a la respuesta a las peticiones de turno, la importancia del orden de turnos como estructura de participación en estos SI se refleja, tanto en la delimitación de las participaciones para coger las galletas fuera de turno como en el hecho de que, a pesar de que en general no responder no es la actuación más representativa de las actuaciones de la maestra, es precisamente en las intervenciones verbales para pedir el turno donde se concentra su mayor frecuencia. Pero estas intervenciones también se incluyen a menudo, lo cual en el resto de los SI o no sucede o es excepcional. Una diferencia importante porque, además, en la mayoría de los casos se

trata de una “inclusión aceptación” y porque de las tres veces que delimita, dos lo hace con una explicación, esto es, sin dar por supuesta dicha estructura como hará en el resto de los SI:

Tabla 7-5. Tipos y frecuencia de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de transición	
ACTIVIDAD ESPONTÁNEA	RESPUESTA DE LA MAESTRA
I. VERBAL AL HILO (10)	Inclusión (6) I. respuesta (2) I. aceptación (2) I. traducción (2) No responde (2) Delimitación explicación (2)
I. VERBAL PARA PEDIR EL TURNO (19)	Inclusión (9) I. aceptación (7) I. respuesta (2) Delimitación (3) D. explicación (2) D. marca (1) No responde (7)
I. VERBAL PARA REDEFINIR (5)	Inclusión corrección (2) Delimitación marca (1) No responde (2)
PARTICIPACIÓN PARA REALIZAR LA TAREA FUERA DE TURNO (6)	Delimitación (6) D. explicación (3) D. marca (2) D. prohibición (1)
PETICIÓN DE ATENCIÓN (1)	No responde (1)
ACTIVIDAD VERBAL AL MARGEN DEL REPARTO (5)	No delimita (3) Delimitación marca (2)
ACTIVIDAD ESPONTÁNEA DE MOVIMIENTO (3)	Delimitación (3) D. marca (2) D. prohibición (1)
OTRAS ACCIONES (3)	Delimitación (3) D. explicación (1) D. marca (1) D. prohibición (1)

En definitiva, en el caso de los SI de transición, a pesar de tener encajada la actividad de instrucción en el reparto, a Irati, la niña de la cita con la que comenzábamos el capítulo del análisis del escenario, las “conversaciones” no le parecerían tan *raras* porque aquí los niños sí tienen la experiencia de poder decir lo que quieren y de que se tenga en cuenta su intervención².

Y en tercer lugar, la congruencia se mantiene además porque en este clima de aceptación de la iniciativa infantil, la forma de ponerle límites no introduce cambios en la cualidad del vínculo que mantiene con los peques dado que no conlleva un aumento de distancia o enfriamiento de la calidez en el trato que preside el reparto: en los SI de transición, los pequeños tienen la experiencia de un vínculo cálido con la maestra que se expresa en la manera de manifestar en varias de sus actuaciones valoración, apoyo y aprobación a los niños. Esto lo hace de manera expresa en la actuación “apoyo y aprobación” de los intercambios conversacionales que hemos visto en el apartado anterior (cuadro 7.1 y tabla 7.1). Como esta actuación adopta la forma proposicional *oso ondo* (muy bien), podría considerarse simplemente una evaluación, una actuación característica de los profesores en los intercambios que mantienen con los alumnos para finalizarlos proporcionando información al alumno sobre su ejecución o respuesta. Pero, de esta manera no se recogería el aspecto afectivo de la misma, un aspecto que sin embargo es predominante en esta actuación y que se percibe claramente en el contexto, sobre todo por los gestos y los componentes paralingüísticos de las emisiones de la profesora. En los intercambios, se ve claramente que la función de estas emisiones se relaciona más con la confirmación³ y el apoyo que con la evaluación, porque se proporcionan tan solo por participar, esto es, por contestar a la pregunta de la maestra sobre cuántas galletas quieren independientemente de que expresen verbalmente el número en euskara o no, incluso también cuando responden que no quieren galletas. No se trata, por tanto, exactamente de una evaluación de la corrección de la respuesta:

M.: *Alana zenbat bat, bi? zenbat?(Alana ¿cuántas? ¿dos? ¿una?)*

Alana: pone dos dedos

M.: *bi oso ondo (dos muy bien)*

(E.2)

M.: *Josu zenbat? (Josu ¿cuántas?)*

Josu: *ni ez (yo no)*

M.: *ez duzu nahi? ba esan: ez dut nahi (¿no quieres? pues dí: no quiero)*

Josu: *ez dut nahi (no quiero)*

M.: *oso ondo, Josuk ez ditu nahi. Esan: ez dut gailetarik nahi (muy bien, Josu no quiere. Dí: no quiero galletas)*

Josu: *ez dut gailetarik nahi (no quiero galletas –lo dice bajito)*

M.: *a! berak ez ditu nahi e! (ah! él no quiere galletas eh!)*

En este último caso, *oso ondo* (muy bien), podría tomarse como una evaluación de la expresión que el niño hace en euskara para decir que no quiere galletas a petición de la maestra, pero con la prosodia y en el contexto de la conversación, lo que se entiende es que la profesora acepta y apoya lo que el niño decide, aunque no coincida con lo que ella les está proponiendo.

2. Irati: *bai eskolan guk ere elkarrizketak ditugu baina oso arraroak dira ezin duzu esan nahi duzuna* (sí, nosotros también tenemos conversaciones en la escuela, pero son muy raras, no puedes decir lo que quieres)

3. Confirmar aquí lo usamos en el sentido de “asegurar, dar a alguien o algo mayor firmeza o seguridad” que trae el DRAE y en el de los sinónimos que aparecen en el de María Moliner: aclamar, aplaudir, dar por bueno, estar o mostrarse conforme, corear, ratificar, dar el visto bueno, dar un voto de confianza.

Los apoyos son un tipo de indicadores superficiales de la estructura subyacente del discurso, en concreto pertenecen a una categoría que respalda de modo explícito las emisiones anteriores. Es un movimiento que “apoya, da valor, aprueba, defiende, está de acuerdo, ratifica o considera relevante lo que se ha dicho anteriormente” (Stubbs, 1987, p.187). Su función “no es sólo la de transmitir el contenido proposicional, sino también la de adoptar un alineamiento, comprometerse con una postura, manifestar compañerismo o formar alianzas” (Stubbs, 1987, p.185). Hay diferentes maneras de apoyar una emisión anterior, una de ellas es producir una emisión cuya función sea puramente la de aceptación de la emisión anterior dentro del discurso. Otro ejemplo de esto mismo lo tenemos en una de las ocasiones en que la maestra incluye una intervención espontánea al hilo:

N.: *mañana voy a traer yo galletas*

M.: *bale oso ondo (vale, muy bien)*

(E.1)

O cuando recapitula para el grupo y aprovecha para expresar valoración de lo que han hecho:

M.: *Josu zenbat? (Josu ¿cuántas?)*

Josu: pone dos dedos

M.: *bi, Josuk bi begira zein ondo ipintzen dituen atzamarrak (dos, Josu dos, mirad qué bien pone los dedos)*

(E.2)

M.: *zenbat nahi dituzu Alana*

Alana: le enseña dos dedos

M.: *oi zein ondo, begira begira Alanak, begira zenbat nahi dituen Alana (uy qué bien, mirad mirad Alana... mirad cuántas quiere Alana)*

(E.3)

Y cuando agradece algo que han hecho los niños, por ejemplo encargarse de repartir galletas:

M.: *oso ondo eskerrik asko Guria (muy bien, gracias Guria)*

Este tipo de actuaciones que contribuyen a crear y fortalecer el vínculo entre los participantes se dan además en un contexto de escucha y respuesta a las intervenciones de los niños. Como hemos visto, son pocas las veces que los pequeños se quedan solos con lo que hacen o dicen porque no les responde nadie. Pocas las veces, por tanto, en el que los pequeños con su acción se quedan fuera de la relación, fuera del grupo, es decir, temporalmente “desvinculados”.

Lo que interesa señalar ahora es que este clima no se rompe en los SI de transición al poner límites a la actividad espontánea de los pequeños porque no se altera en ningún momento la cualidad del vínculo de apoyo y afecto que establece la maestra con los pequeños: al delimitar, las palabras y la entonación no entrañan ninguna valoración negativa de la actividad de los niños. Hemos visto que en “delimitación marca” (cuadro 7.4), son neutras o se usan como atenuante. La atenuación es una dimensión interactiva básica que los hablantes usan en los intercambios cotidianos para que las negaciones no resulten agresivas o bruscas (Stubbs, 1987). Cuando la maestra delimita, ni las palabras ni el cambio de entonación respecto al discurso anterior son bruscos. La entonación más bien busca suavizar la negación, -la no aceptación de la acción de los niños-, y expresa tan sólo la indicación de un límite, con el énfasis puesto únicamente al servicio de su comprensión, incluso en lo que hemos categorizado como “delimitación prohibición”. “delimitación explicación”, por otro lado, es la forma más frecuente de delimitar y las explicaciones son también una forma de atenuar las negaciones.

II. Congruencia y vinculación los SI de presentación de contenidos.

Hay que decir en primer lugar, que el clima de juego creado por la maestra en estos SI propicia la proliferación de la actuación de los pequeños “intervención verbal para redefinir”, con diferencia la actividad espontánea más frecuente de todas (tabla 7-6). El cincuenta por ciento largo que suponen este tipo de intervenciones de los peques (50.82%) en el total de los catorce minutos que suma la duración de estos SI, no tiene comparación con el porcentaje alcanzado en los otros SI del intensivo de matemáticas, (17,86% en los SI de preparación y 15,88% en los de práctica), a pesar de que también allí se parta de una definición de la actividad como juego y de que en total sumen más tiempo (veinticuatro minutos los SI de preparación y sesenta y uno y medio los de práctica). En los SI de transición que duran treinta y un minutos en total este porcentaje es más pequeño aún (9,61%). pero en estos SI la actividad no se define en ningún momento como juego.

Tabla 7-6. Frecuencias de tipos de actividad espontánea en los SI de presentación de contenidos					
ACTUACIONES	E5 2'30"	E7 3'	E8 3'	E13 6'	TOTAL
I. VERBAL AL HILO	2	1	1	5	9
I. VERBAL PARA PEDIR TURNO					
Individual	-	-	-	3	3
Grupo	-	-	-	3	3
Total I. verbal para pedir turno	-	-	-	6	6
I. VERBAL PARA REDEFINIR					
Individual	5	3	4	2	14
Grupo	2	4	2	9	17
Total I. verbal para redefinir	7	7	6	11	31
I. VERBAL PARA PEDIR LA ATENCIÓN DE LA MAESTRA					
	-	-	1	-	1
ACTIVIDAD VERBAL AL MARGEN					
	1	1	2	1	5
ACTIVIDAD ESPONTÁNEA DE MOVIMIENTO					
Individual	2	-	-	3	5
Grupo	-	-	-	1	1
Total Actividad espontánea de movimiento	2	-	-	4	6

Tabla 7-6. Frecuencias de tipos de actividad espontánea en los SI de presentación de contenidos

OTRAS ACCIONES					
Individual	1	-	-	2	3
Grupo	-	-	-	.	-
Total otras acciones	1	-	-	2	3
TOTAL	13	9	10	29	61

En los SI de presentación de contenidos entonces, los niños entran en la definición de la actividad como juego que hace la maestra y se aplican a jugar con ella libremente, invitándole a participar de las bromas que se les ocurren como variante del juego que ella plantea o proponiendo otros juegos diferentes. Un clima que, como demuestra la frecuencia de estas intervenciones, se mantiene durante todo el tiempo que duran estos SI aunque la maestra las rechace a menudo. Pero de todas las formas de rechazo que despliega en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas, (cuadro 7-6), en estos SI, tal como vimos en el capítulo cinco, predomina el rechazo con atenuantes (tabla 7-7).

Cuadro 7-6. Tipos de respuesta de la maestra a la actividad espontánea en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas: formas de "Rechazo"

RECHAZO CON ATENUANTES: son rechazos implícitos en los que la maestra utiliza atenuantes de la negación o no aceptación de la actividad espontánea de los niños Son de tres tipos:

- **Rechazo expresiones atenuantes:** son aquellos en los que lo que usa como atenuación son palabras o sonidos, la entonación y/o los gestos que suavizan la negación: (por favor siéntate); cuando unos niños hablan, bajito y muy suavemente: La entonación es fundamental para determinar si una palabra o sonido se formula como atenuante o no, dado que la misma palabra, por ejemplo, "por favor", si se dice en un tono serio y que expresa impaciencia o enfado ya no funciona como atenuante; tampoco el sonido ssssh supone una atenuación si se hace con tono imperativo. De la misma manera, la gestual acompaña a lo que expresan el tono y las palabras o sonidos pero a veces el gesto por si solo atenúa unas palabras que sin él serían más "duras": una niña se acerca bailando y pidiendo el turno: (a ver Arantza formal, sin tonterías, -mientras lo dice le coge en brazos para que realice la tarea y le empieza a dirigir la tarea desde allí). Será, por tanto, bien la consonancia entre el contenido proposicional, la entonación y el gesto de la emisión, bien el elemento que predomine en ella, lo que determinará que funcione como atenuante.
- **Rechazo justificación:** son aquellos rechazos en los que después de no aceptar la actividad espontánea e instar a los niños a desistir de ella, ofrece una explicación como justificación de su negación: después de que unos niños piden salir de turno: (esperad un poquito, tiene el dado Markel).
- **No responde:** este rechazo consiste en no decir nada después de las intervenciones verbales espontáneas y seguir con lo que están haciendo o diciendo sin aceptar ni tener en cuenta lo que han dicho los pequeños y sin incluirlo por tanto en el discurso y en la interacción.

Cuadro 7-6. Tipos de respuesta de la maestra a la actividad espontánea en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas: formas de "Rechazo"

RECHAZO SIN ATENUANTES: son rechazos explícitos en los que la maestra no utiliza ningún tipo de atenuación al negar o no aceptar la actividad espontánea de los pequeños: Son de dos tipos:

- **Rechazo valoración negativa:** son aquellos rechazos en los que a través de las palabras, la entonación y los gestos que expresan seriedad y/o enfado, la maestra transmite una valoración negativa de la actividad espontánea de los niños: un niño está moviéndose y hablando con otro: (¡Markel! No te voy a llamar eh! ¡hombre!); (Arantza, Markel, si saltáis no vais a venir. Aquí va a venir el que esté formal, sentado); cuando los niños contestan a la pregunta que ha hecho al niño del turno: (no, no de verdad, no vamos a jugar). En los dos caso se refiere a ir al centro y hacer la tarea que es lo que siempre quieren los niños: salir. Esta valoración negativa expresa en realidad un juicio moral pues se refiere a las acciones de los niños desde el punto de vista de la bondad o malicia de las mismas.
- **Rechazo neutro:** cuando la maestra rechaza la acción de los niños con palabras y entonación neutras ordenándoles la acción adecuada desde su punto de vista: un niño que permanece de pie sin silla: (Josu coge la silla)a sendos niños que se han levantado: (siéntate)a un niño que pide el turno: (espera) a un niño que juega con un llavero en la mano: (a ver, guarda ese llavero)

Tabla 7-7. Frecuencias de tipos de actuación de la maestra en respuesta a la actividad espontánea en los SI de presentación de contenidos

ACTUACIONES	E5 2'30"	E7 3'	E8 3'	E13 6'	TOTAL
INCLUSIÓN					
Inclusión respuesta	1	1	1	3	6
Inclusión aceptación	1	-	6	-	7
Inclusión traducción	5	-	-	-	5
Inclusión elaboración	1	-	-	-	1
Total inclusión	8	1	7	3	19
RECHAZO CON ATENUANTES					
No responde	1	6	1	15	23
R. expresiones atenuantes	-	1	1	6	8
R. justificación	1	-	-	-	1
Total rechazo con atenuantes	2	7	2	21	32
RECHAZO NEUTRO	1	-	-	2	3
TOTAL RECHAZO	3	7	2	23	35
NO DELIMITA	2	1	1	3	7
TOTAL	13	9	10	29	61

Como se ha dicho, no decir algo es una de las formas más evidentes de atenuación (Stubbs, 1987) y no responder es la forma de atenuación predominante en estos SI (tabla 7-7). Rechazos sin atenuantes sólo hay tres y son neutros (cuadro 7-6; tabla 7-7). Los rechazos al ser en su mayoría con atenuantes y entre estos a su vez la mayoría los que consisten en no responder, no llegan a poner en contradicción la definición de la actividad como juego porque además dado este clima lúdico, acaban llevando a los niños a otro juego: insistir repetidamente aunque no se les haga caso, juego en el que en estos SI la maestra participa haciendo caso a veces y otras no.

En segundo lugar, aquí también si el rechazo con atenuantes no contradice la definición de juego y se mantiene la congruencia se debe a que la maestra no rechaza siempre las intervenciones espontáneas sino que las incluye con una frecuencia importante. Si volvemos a mirar la tabla de frecuencias 7-7 y la comparamos con la 7-4 de los SI de transición, vemos que la maestra incluye las intervenciones de los niños en un porcentaje parecido, (diecisiete de cincuenta y dos en los SI de transición, -32,69%- y diecinueve de sesenta y uno, -31,15%- en los de presentación de contenidos). En los otros SI de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas, donde la actividad de instrucción prima sobre la de juego, -a pesar de que como sabemos la maestra parte de éste-, esta proporción es mucho menor (quince de ochenta y cuatro en los SI de preparación, -17,86%-, y catorce de ciento setenta, -8,23%-, en los de práctica).

Si, por otra parte, vemos las actuaciones de los niños y niñas y de la maestra relacionadas (tabla 7-8), puede observarse que incluye casi la mitad de las intervenciones para redefinir (catorce de treinta y uno, 45,16%) aunque hay que tener en cuenta que cuatro veces lo hace como intervención para traducir lo que los niños dicen en castellano y una vez para elaborar lo que dicen en euskara con lo cual el porcentaje en que la maestra exclusivamente hace seguimiento de lo que dicen los niños para incluirlo es de un 29,03%. Se puede observar igualmente que de todas las veces que incluye las intervenciones para redefinir, la mitad lo hace en la categoría de “inclusión aceptación”.

La proporción de inclusión de este tipo intervenciones es alta si volvemos hacer la comparación con los SI de preparación y de práctica: en los SI de preparación incluye seis de quince (40%), pero también aquí tres inclusiones están al servicio de la enseñanza de la L2 (inclusión corrección) de forma que el porcentaje de seguimiento es en realidad de un 20%. En los SI de práctica esta proporción desciende aún más: cuatro inclusiones de veintisiete intervenciones para redefinir (14,81%), de las cuales dos son para enseñar la L2 (inclusión traducción y corrección) quedando, por tanto, el porcentaje de inclusión en si misma en un 7,40%. En estos SI hay además una sola “inclusión aceptación”.

En los SI de presentación de contenidos, es, por otra parte, en las intervenciones para redefinir donde se concentran gran parte de los “no responde”. También incluye algo más de la mitad de las intervenciones al hilo (cinco de nueve) y cuando no lo hace usa igualmente “no responde” para rechazarla. Para el resto de las intervenciones espontáneas es para las que usa mayormente las expresiones atenuantes, alguna justificación y no delimitar.

Tabla 7-8. Tipos y frecuencias de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de presentación de contenidos

ACTIVIDAD ESPONTÁNEA	RESPUESTA DE LA MAESTRA
I. VERBAL AL HILO (9)	Inclusión (5) I. traducción (1) I. respuesta (4) Rechazo con atenuantes (4) No responde (4)
I. VERBAL PARA PEDIR EL TURNO (6)	Rechazo con atenuantes (6) No responde (3) R. expresiones atenuantes (3)
I. VERBAL PARA REDEFINIR (31)	Inclusión (14) I. respuesta (2) I. aceptación (7) I. traducción (4) I. elaboración (1) Rechazo con atenuantes (16) No responde (15) R. expresiones atenuantes (1) Rechazo si atenuantes (1) R. neutro (1)
I. VERBAL PARA PEDIR LA ATENCIÓN DE LA MAESTRA (1)	Rechazo con atenuantes (1) No responde (1)
ACTIVIDAD VERBAL AL MARGEN (5)	Rechazo con atenuantes (1) R. expresiones atenuantes (1) No delimita (4)
ACTIVIDAD ESPONTÁNEA DE MOVIMIENTO (6)	Rechazo con atenuantes (4) R. justificación (1) R. expresiones atenuantes (3) Rechazo sin atenuantes (1) R. neutro (1) No delimita (1)
OTRAS ACCIONES (3)	No delimita (2) Rechazo sin atenuantes (1) R. neutro (1)

Así pues, a pesar de que en estos SI la actividad de instrucción con sus límites, -lo que vemos en la tabla que rechaza la profesora-, está encajada en los juegos que realizan, la inclusión que hemos visto de parte de la actividad espontánea de los pequeños, especialmente de la encajinada a jugar con la maestra, contribuye a que se mantenga el clima de libertad de acción propia del juego y a que no aparezca, por tanto, una incongruencia entre la definición de la actividad como juego y los límites impuestos por la profesora a la acción libre de los niños.

Y por último, en tercer lugar, la forma de poner límites tampoco altera en estos SI la calidad del vínculo que une a la profesora y a los niños porque aquí también la atenuación del rechazo a las acciones de los pequeños que los traspasan sirve para suavizar la negación o no aceptación de la actividad espontánea y para no introducir ninguna valoración negativa de la misma ni de sus actores. Y si bien es cierto que la más frecuente forma de atenuación que utiliza, -no responder-, supone, si no una valoración negativa si una no valoración o no aprecio de la misma y que los niños se queden temporalmente “fuera” de la relación, también lo es que esto sucede en un contexto en el que al mismo tiempo la profesora les responde con cierta frecuencia jugando con ellos, e incluso en alguna ocasión aceptando sus propuestas de juego, creando así ese clima de juego que se mantiene durante todo el tiempo del que hemos hablado más arriba, algo a tener en cuenta desde el punto de vista de la vinculación porque como sabemos jugar con los niños es una de las formas privilegiadas de establecer y estrechar vínculos con los pequeños.

Ni se siente ni se ve, se actúa sin saber

En los SI de transición y de presentación de contenidos entonces, la actividad de instrucción no se ve porque pasa desapercibida gracias a las evidencias proporcionadas por la maestra del reparto y de los juegos y a la similitud entre sus actuaciones y las propias de estas actividades, -aunque estén al servicio de la actividad de instrucción-, y gracias también a la congruencia entre los límites que pone la profesora a la acción de los niños y las características del reparto y del juego, así como entre su respuesta a la actividad espontánea y dichas características. Por otro lado, las actuaciones de la maestra para mantener sin alteración la calidad del vínculo afectivo que mantiene con los niños y para no interrumpir ni siquiera por un momento su calidez, es lo que consigue que en los SI de transición y de presentación de contenidos la actividad de instrucción encajada en el reparto de galletas y en los juegos, no sólo no se vea sino que tampoco se sienta. Porque los niños son muy sensibles a las emociones de sus interlocutores desde muy temprano: perciben los cambios en el tono emocional de éstos, -los sienten-, y extraen información de los mismos interpretando las situaciones en función de dichas emociones, (Rogoff, 1993a). En los SI de los que venimos hablando, al rechazar y/o poner límites a la actividad espontánea, no hay ningún cambio en el tono emocional de la profesora que haga sentir a los niños que se encuentran en una situación distintas del reparto o de los juegos. Por eso no “sienten” la actividad de instrucción. Puede decirse, en consecuencia, que efectivamente la actividad de instrucción permanece oculta. Participan de esta forma en las actividades de estos SI sin saber que al mismo tiempo están participando en la actividad de instrucción y aprendiendo, por tanto, no sólo los objetivos de la programación explícitamente determinados por la profesora, sino también a participar en la propia actividad de instrucción y a modificar su actividad para adecuarse a los límites de la misma.

7.1.2. Una actividad engañosa

En los SI de preparación y de práctica, la maestra no encaja la actividad de instrucción en una actividad conocida por los niños como ha hecho hasta ahora. Aquí la actividad de instrucción se presenta como lo que no es: engaña. Porque en los SI de preparación, la docente al inicio define la actividad como juego, (pauta de actuación “definición lúdica”) y durante los SI de práctica de forma esporádica, la maestra hace seguimiento de las intervenciones de los niños cuando hacen bromas para jugar con ella, pero en ninguno de los dos casos se puede hablar sin embargo de encaje de la actividad de instrucción en el juego dado que, a pesar de que la actividad se presente como tal, apenas hay espacio para éste en la interacción. Los elementos lúdicos que utiliza la maestra en ambos SI son más bien un “disfraz” porque sirven tan solo para dar apariencia de juego a una actividad que no lo es en realidad puesto que en ella está explícita o implícitamente prohibido jugar. En estos SI, como se verá en detalle en los siguientes apartados, a diferencia de lo que sucedía en los SI de transición y de presentación de contenidos, tiene poca cabida la actividad libre, esto es, la espontaneidad como tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés, característica medular de toda actividad lúdica⁴, especialmente en estas edades.

Puede decirse entonces que el procedimiento seguido por la maestra para negociar el contexto situacional de la actividad consiste en engañar, es decir, en “dar a la mentira apariencia de verdad” y en “inducir a tener por cierto lo que no lo es, valiéndose de palabras o de obras aparentes y fingidas” (DRAE). Esto, que en un primer momento pudiera parecer exagerado, es algo que suelen hacer los adultos con los niños pequeños cuando saben que éstos no tienen forma de imaginar casi ningún aspecto de la definición que quieren compartir con ellos dada su absoluta falta de referentes en los que poder anclar la negociación para llegar a un significado compartido (Rogoff, 1993a). Entonces, los cuidadores para conseguir este anclaje buscarán en la experiencia del niño lo que se pueda relacionar, aunque sea remotamente, con la definición que quieren compartir, pudiendo llegar con este propósito a alejarse tanto de la definición inicial que es lícito hablar de engaño, esto es, de falseamiento o completa deformación de tal definición. Así, pueden indicar a un niño muy pequeño con palabras y gestos exagerados que un enchufe “quema”, aunque obviamente sea incierto, con el propósito de que el miedo le aleje de jugar con él y evitar así posibles peligros. Y esto porque es lo más parecido que se puede encontrar en el repertorio de lo conocido por el niño a los efectos que podría provocar la electricidad y es entonces el único nivel de intersubjetividad que es posible alcanzar⁵. El niño o la niña por su experiencia con el agua del baño, con la comida y con la actividad de la cocina de la casa conocen lo que es quemar y el dolor asociado a ello y puede servirle para regular su actividad en ausencia del adulto, mientras que evidentemente de la electricidad y

4. Los juegos de reglas imponen restricciones a la actividad espontánea de los participantes. Pero en este tipo de juegos los participantes conocen la naturaleza del juego, eligen participar en él y si no se autorregulan en función de las reglas del mismo, su actividad es regulada por los pares. Ninguna de estas condiciones se cumple en este caso por lo que la actividad que los niños realizan con la maestra en base al “juego-tarea” propuesto por ésta no puede considerarse tampoco un juego de reglas y en cualquier caso, dado el nivel de desarrollo de los pequeños éstos no lo pueden asimilar como un juego de reglas “especial”.

5. “La intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de la situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad” (Wertsch, 1988, p.171); “Durante las primeras fases del desarrollo, no es posible crear la intersubjetividad al nivel de las formulaciones verbales y de las definiciones abstractas de la tarea. Contrariamente, la comunicación debe basarse en signos referidos al propio contexto. Esta comunicación, que opera en base a un nivel mínimo de definición de la situación compartida (es decir, de la intersubjetividad), constituye la base para la transición al funcionamiento intrapsicológico” (Wertsch, 1988, p.172)

sus peligros está muy lejos de poder llegar a comprender algo a partir de su experiencia. No obstante, a pesar del “engaño”, entre lo que conoce el niño y los efectos de la electricidad en los enchufes hay algo en común que es lo que aprovechan los adultos: la noción de peligro que sirve para inhibir la acción del niño y protegerle en consecuencia de éste. El objetivo de esta estrategia cumple entonces su cometido y poco importa que no se ajuste a la definición cultural de la situación porque de lo que se trataba con la negociación de la definición de la misma era de ayudar a los pequeños a regular su actividad, esto es, de influir en ella para que dejaran de hacer algo potencialmente peligroso. En fases posteriores del desarrollo los niños ajustarán su definición a la definición cultural, pero para entonces ya estará desterrado de su repertorio de posibles juegos jugar con enchufes y estará, por tanto, protegido de los posibles peligros que pudiera entrañar esa actividad.

Si en este ejemplo el “engaño” de decir que el enchufe quema al provocar miedo sirve para que los niños suspendan o inhiban una actividad, -jugar con enchufes-, y para comprender que es peligroso tocar los enchufes, en los SI de preparación y de práctica el “engaño” de dar a entender que van a jugar al provocar el interés que los niños sienten siempre por el juego sirve para que los pequeños se impliquen en una actividad, -la actividad de instrucción-, dándole el sentido de juego, puesto que es incomprensible para los pequeños la noción de actuar para aprender, que es el motivo y sentido último de la actividad de instrucción. Aquí también, por tanto, el objetivo de la negociación es influir en la actividad del niño a partir de un mínimo de intersubjetividad: si antes lo único que tenían en común la noción de “quemar” y el efecto de la electricidad era el peligro asociado al daño y dolor físico, en los SI que nos ocupan, lo único que tienen en común la actividad de instrucción y el juego es la acción, el hecho de actuar.

Ahora bien, en este caso, la cuestión es más compleja y paradójica, puesto que se trata, por una parte de que los niños hagan algo, -participar en la actividad de instrucción dotando a ésta de un sentido de juego-, y, por otra parte, se trata al mismo tiempo de que dejen de hacer algo, precisamente jugar y, en general, actuar con la espontaneidad propia del juego. Se trata en definitiva de que tarde o temprano acaben comprendiendo que la actividad en la que se han de implicar no es un juego.

En el capítulo cuatro sobre la naturaleza específica del escenario argumentamos que el control permanente de la espontaneidad forma parte de los supuestos implícitos del contexto situacional de la actividad. Si esto es así y la actividad de instrucción se disfraza de juego, ¿cómo llegan los niños a entender y manejar el contexto situacional de la actividad y a captar sus supuestos implícitos? ¿es consciente la maestra de este supuesto?⁶ En definitiva: ¿cómo llegan a compartir el significado implícito de la comunicación, -que no es una actividad de juego-, a partir de lo que la maestra explicita en ella y a transformar en consecuencia su actividad para colaborar a la creación del escenario?

Para responder a estas preguntas, el contraste entre el procedimiento de “encajar una actividad en otra” seguido por la maestra en los SI de transición y de presentación de contenidos para

6. “Estos términos [supuestos implícitos] reflejan el hecho de que los contextos situacionales definidos institucionalmente a menudo no son reconocidos o no se hallan accesibles a la reflexión consciente por parte de los individuos que participan en ellos. [...] Es más, al participar en un contexto situacional de actividad, los sujetos tienden a no identificar el contexto situacional conscientemente. Incluso si se les pregunta con toda probabilidad, no serían capaces de identificar lo que organiza su actividad”. (Wertsch, 1988, p. 223)

negociar el contexto situacional de la actividad y el de los SI de preparación y de práctica que estamos analizando ahora ha resultado revelador.

Del parecido evidente al supuesto parecido

En la pauta de actuación “definición lúdica” de los SI de preparación y en algunos momentos de los SI de práctica, al igual de lo que hemos visto en los SI de presentación de contenidos, los objetos que a veces usa la maestra proporcionan, una cierta evidencia material de juego y los sistemas paralingüísticos como el tempo, el ritmo y la calidad de la voz y los sistemas cinésicos no verbales a través de los cuales trata de conseguir la atención de los niños y niñas para que participen en la actividad que plantea proporcionan a la misma similitud con el juego. Pero estas evidencias y similitudes no están presentes durante todo el tiempo sino que aparecen solamente de forma puntual: al principio de los SI de preparación en la actuación “definición lúdica” y en los SI de práctica de forma esporádica. No tienen, por tanto, la presencia que hemos visto en los SI de transición y de presentación de contenidos. Presencia que *hacía desaparecer* la actividad de instrucción en la actividad encajada por su gran parecido con ella a lo largo de todo tiempo de duración de los SI. De esta forma proporcionaba a los niños la evidencia de que efectivamente lo que la maestra decía que hacían y lo que hacían era lo mismo. Por esa razón decíamos, la actividad de instrucción “ni se siente ni se ve, se actúa sin saber”. En los SI de preparación y de práctica, en cambio, los rasgos lúdicos de la tarea que propone la maestra sólo aparecen puntualmente y funcionan entonces a modo de indicios -“fenómenos que permiten conocer o inferir la existencia de otro no percibido”; “cantidad pequeñísima de algo, que no acaba de manifestarse como mensurable o significativa” (DRAE)- a partir de los cuales los pequeños tienen que suponer, -“dar por sentado y existente algo”; “conjeturar, calcular algo a través de los indicios que se poseen” (DRAE)-, que lo que la maestra da a entender que hacen (jugar) y lo que hacen (actividad de instrucción) es lo mismo, aunque entre ambas actividades la diferencia sea notable.

De la congruencia a la paradoja

Una diferencia notable porque en los SI de preparación y de práctica los límites que la maestra pone a la actividad espontánea de los niños no son congruentes con la definición del contexto situacional de la actividad como juego. Son paradójicos: la contradicen. En ambos SI, los niños y niñas intervienen a menudo espontáneamente (tabla 7-9 y 7-10) como harían en cualquier juego: diciendo o haciendo cosas relacionadas con el juego (intervenciones al hilo), realizando la actividad en la que consiste el juego (intervención para realizar el ejercicio fuera de turno), haciendo lo posible por participar en el juego (intervención para pedir turno), proponiendo otros juegos (intervención para redefinir), moviéndose (actividad espontánea de movimiento), hablando de lo que quieren (actividad verbal al margen), o dejando el juego para hacer otra cosa u otro juego que les gusta más (otras acciones). Pero toda esta actividad espontánea propia del juego es rechazada habitualmente por la maestra en estos SI.

Tabla 7-9. Frecuencias de tipos de actividad espontánea en los SI de preparación

ACTUACIONES	E7	E9	E10	E11	E12	E12	E13	TOTAL
	1'	2'30''	3'	2'30''	9'	4'	2'	
I. VERBAL AL HILO								
Individual	-	1	1	2	5	13	1	23
Grupo	-	-	-	-	6	2	-	8
Total verbal al hilo		1	1	2	11	15	1	31
I. VERBAL PARA PEDIR TURNO								
Individual	-	2	2	-	2	1	4	11
Grupo	-	-	-	-	1	-	1	2
Total I. verbal para pedir turno	-	2	2	-	3	1	5	13
I. VERBAL PARA REDEFINIR								
Individual	-	1	-	-	7	2	-	10
Grupo	-	2	-	-	3	-	-	5
Total I. verbal para redefinir	-	3	-	-	10	2		15
P. REALIZAR LA TAREA FUERA DE TURNO	2	-	1	-	2	-	1	6
ACTIVIDAD ESPONTÁNEA DE MOVIMIENTO								
Individual	-	-	2	-	2	-	1	5
Grupo	1	-	-	-	1	-	1	3
Total A. espontánea de movimiento	1	-	2	-	3	-	2	8
OTRAS ACCIONES								
Individual	-	3	-	-	3	1	-	7
Grupo	-	-	-	-	3	1	-	4
Total otras acciones	-	3	-	-	6	2	-	11
TOTAL ACTUACIONES	3	9	6	2	35	20	9	84

Tabla 7-10. Frecuencias de tipos de actividad espontánea en los SI de práctica

ACTUACIONES	E5 2'	E7 3'	E7 5'	E9 8'30"	E10 3'	E11 4'	E12 10'30"	E12 4'30"	E13 21'	TOTAL
I. VERBAL AL HILO										
Individual	-	1	1	-	-	-	5	1	11	19
Grupo	-	-	1	-	-	2	-	1	-	4
Total verbal al hilo	-	1	2	-	-	2	5	2	11	23
I. VERBAL PARA PEDIR TURNO										
Individual	-	-	-	2	3	3	13	1	10	32
Grupo	-	-	1	2	-	1	4	-	8	16
Total I. verbal para pedir turno	-	-	1	4	3	4	17	1	18	48
I. VERBAL PARA REDEFINIR										
Individual	-	2	7	-	-	-	5	8	1	23
Grupo	-	-	1	-	-	1	-	1	1	4
Total I. verbal para redefinir	-	2	8	-	-	1	5	9	2	27
P. REALIZAR TAREA F. TURNO										
Individual	-	-	-	1	-	1	6	-	2	10
Grupo	1	1	1	1	-	3	-	-	1	8
Total realizar tarea f. tur.	1	1	1	2	-	4	6	-	3	18
I. VERBAL ATENCIÓN MAESTRA										
	-	1	2	-	1	-	-	-	1	5
ACTIV. VERBAL AL MARGEN		3	-	-	2	-	8	1	2	16
ACTIV. ESPONT MOV.										
Individual	-	1	-	1	-	2	-	-	3	7
Grupo	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Total Activ. espont mov.	-	1	-	1	-	2	1	-	3	8
OTRAS ACCIONES										
Individual	1	3	-	1	-	-	1	1	3	10
Grupo	1	1	2	-	3	1	-	6	1	15
Total otras acciones	2	4	2	1	3	1	1	7	4	25
TOTAL ACTUACIONES	3	13	16	8	9	14	43	20	44	170

Obsérvese que en los SI de preparación, que son en general muy breves y en los que se les plantea a los niños la actividad como juego, lo que más hacen éstos es intervenir al hilo (31)

que son actuaciones relacionadas con el “juego” planteado, -relevantes por tanto-, o sea: juegan tal como propone la maestra. Y van seguidas de intervenciones para redefinir (15) que son otra manera de jugar haciendo bromas o proponiendo otros juegos. A continuación tenemos las intervenciones para pedir el turno (13): para poder participar que es lo que hacen los niños cuando juegan; las intervenciones para hacer otras cosas (11) y abandonar el juego cuando quieren como hacen al jugar y las intervenciones para moverse (8), porque los niños cuando juegan se mueven. Sin embargo, la maestra rechaza toda esta actividad espontánea que cabría en una actividad de juego y la deja fuera del discurso y de la interacción: en los SI de preparación, donde se dice explícita o implícitamente que se va a jugar, la maestra, como se puede apreciar en la tabla 7-11, incluye tan solo quince (17,86%) de las ochenta y cuatro intervenciones espontáneas de los niños, rechaza sesenta y siete (79,76%) y no delimita dos (2,38%).

Tabla 7-11. Frecuencias de tipos de actuación de la maestra en respuesta a la actividad espontánea en los SI de preparación								
ACTUACIONES	E7	E9	E10	E11	E12	E12	E13	TOTAL
	1'	2'30"	3'	2'30"	9'	4'	2'	
INCLUSIÓN								
Inclusión respuesta	-	1	-	2	3	1	-	7
Inclusión aceptación	-	-	-	-	1	-	-	1
Inclusión traducción	-	-	-	-	-	2	1	3
Inclusión corrección	-	-	-	-	4	-	-	4
Total inclusión	-	1	-	2	8	3	1	15
RECHAZO CON ATENUANTES								
No responde	1	4	1	-	12	12	2	32
R. expresiones atenuantes	-	-	-	-	4	-	1	5
R. justificación	-	1	2	-	2	-	1	6
Total Rechazo con atenuantes	1	5	3	-	18	12	4	43
RECHAZO SIN ATENUANTES								
R. neutro	-	-	2	-	4	3	2	11
R. valoración negativa	2	3	1	-	4	1	2	13
Total Rechazo sin atenuantes	2	3	3	-	8	4	4	24
TOTAL RECHAZOS	3	8	6	-	26	16	8	67
NO DELIMITA	-	-	-	-	1	1	-	2
TOTAL	3	9	6	2	35	20	9	84

Lo mismo sucede en los SI de práctica. Estos SI son en general más largos y además la mayoría van precedidos de uno de preparación de forma que los pequeños tienen que esperar tiempo

antes de que les toque el turno para intervenir, así que como hemos visto en la tabla 7-10, lo que más hacen es reclamar espacio para participar porque quieren efectivamente jugar al “juego” planteado por la maestra (48 intervenciones para pedir el turno) e intentar jugar a otros juegos (27 intervenciones para redefinir). Después, la frecuencia mayor se las llevan “otras acciones” (25) seguido de intervenciones al hilo (23), intervenciones para realizar la tarea fuera de turno (18), actividad verbal al margen (16) y actividad espontánea de movimiento (8). Y aquí, donde tienen que realizar el “juego- tarea” propuesto por la maestra, el porcentaje de intervenciones para jugar aceptadas por ésta e incluidas en la interacción es todavía menor (tabla 7-12): de ciento setenta intervenciones espontáneas incluye catorce, (8,23%), rechaza ciento treinta y tres (78,23%) y no delimita veintitrés (13,53%).

Tabla 7-12. Frecuencias de tipos de actuación de la maestra en respuesta a la actividad espontánea en los SI de práctica

ACTUACIONES	E5 2'	E7 3'	E7 5'	E9 8'30"	E10 3'	E11 4'	E12 10'30"	E12 4'30"	E13 21'	TOTAL
INCLUSIÓN										
Inclusión respuesta	-	-	-	-	-	-	5	1	2	8
Inclusión aceptación	1	1	-	-	-	-	1	-	1	4
Inclusión traducción	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Inclusión corrección	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Total inclusión	1	2	-	-	-	-	7	1	3	14
RECHAZO CON ATEN.										
No responde	1	3	10	4	3	8	15	11	19	74
R. expresiones aten.	1	-	-	-	-	-	1	-	7	9
R. justificación	-	-	-	1	-	-	-	2	2	5
Total R. con aten.	2	3	10	5	3	8	16	13	28	88
RECHAZO SIN ATENUANTES										
R. neutro	-	2	-	-	1	2	11	1	4	21
R. valoración negativa	-	5	4	3	-	2	7	-	3	24
Total R. sin atenuantes	-	7	4	3	1	4	18	1	7	45
TOTAL RECHAZOS	2	10	14	8	4	12	34	14	35	133
NO DELIMITA	-	1	2	-	5	2	2	5	6	23
TOTAL	3	13	16	8	9	14	43	20	44	170

La incongruencia se acentúa porque aunque la mayoría de las veces la maestra rechaza todas esta actividad espontánea de forma atenuada (el 64,18% de los rechazos son con atenuantes en los SI de preparación, -43 de 67-, y el 66,16% en los de práctica, -88 de 133-), aparecen en

estos SI los rechazo sin atenuantes que suponen algo más de un tercio del total de rechazos (35,82%, -24 de 67- y 33,83%, -45 de 133-) y de los cuales más de la mitad son rechazos que conllevan una valoración negativa de la actividad espontánea de los pequeños.

Si vemos los tipos de respuesta de la maestra y su frecuencia por cada tipo de actividad espontánea de los pequeños (tablas 7-13 y 7-14) se ve con más claridad aún en qué grado y de qué manera la enseñante con sus actuaciones deja fuera de la actividad conjunta toda la actividad espontánea de los niños que tiene cabida normalmente en la actividad de juego.

Tabla 7-13. Tipos y frecuencia de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de preparación	
ACTIVIDAD ESPONTÁNEA	RESPUESTA DE LA MAESTRA
I. VERBAL AL HILO (31)	<p>Inclusión (8) I. traducción (3) I. corrección (1) I. respuesta (4)</p> <p>Rechazo con atenuantes (21) No responde (19) R. expresiones atenuantes (1) R. justificación (1)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (2) R. neutro (2)</p>
I. VERBAL PARA PEDIR EL TURNO (13)	<p>Rechazo con atenuantes (8) No responde (5) R. justificación (3)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (5) R. neutro (3) R. valoración negativa (2)</p>
I. VERBAL PARA REDEFINIR (15)	<p>Inclusión (6) I. respuesta (3) I. corrección (3)</p> <p>Rechazo con atenuantes (9) No responde (7) R. expresiones atenuantes (2)</p>
P. REALIZAR LA TAREA FUERA DE TURNO (6)	<p>Inclusión (1) I. aceptación (1)</p> <p>Rechazo con atenuantes (3) No responde (1) R. justificación (2)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (2) R. valoración negativa (2)</p>
ACTIVIDAD ESPONTÁNEA DE MOVIMIENTO (8)	<p>Rechazo con atenuantes (1) R. expresiones atenuantes (1)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (7) R. neutro (6) R. valoración negativa (1)</p>

Tabla 7-13. Tipos y frecuencia de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de preparación

OTRAS ACCIONES (11)	<p>Rechazo con atenuantes (1) R. expresiones atenuantes 1</p> <p>Rechazo sin atenuantes (8) R. valoración negativa (8)</p> <p>No delimita (2)</p>
----------------------------	---

Tabla 7-14. Tipos y frecuencias de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de práctica

ACTIVIDAD ESPONTÁNEA	RESPUESTA DE LA MAESTRA
I. VERBAL AL HILO (23)	<p>Inclusión (6) I. aceptación (1) I. respuesta (5)</p> <p>Rechazo con atenuantes (17) No responde (17)</p>
I. VERBAL PARA PEDIR EL TURNO (48)	<p>Inclusión (2) I. respuesta (1) I. aceptación (1)</p> <p>Rechazo con atenuantes (35) R. expresiones atenuantes (6) R. justificación (3) No responde (26)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (11) R. neutro (5) R. valoración negativa (6)</p>
I. VERBAL PARA REDEFINIR (27)	<p>Inclusión (4) I. traducción (1) I. respuesta (2) I. corrección (1)</p> <p>Rechazo con atenuantes (19) No responde (18) R. expresiones atenuantes (1)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (4) R. valoración negativa (4)</p>

Tabla 7-14. Tipos y frecuencias de actuaciones de la maestra en respuesta a cada tipo de actividad espontánea en los SI de práctica

ACTIVIDAD ESPONTÁNEA	RESPUESTA DE LA MAESTRA
P. REALIZAR LA TAREA FUERA DE TURNO (18)	<p>Rechazo con atenuantes (11) No responde (11)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (6) R. valoración negativa (4) R. neutro (2) No delimita (1)</p>
I. VERBAL PARA PEDIR LA ATENCIÓN MAESTRA (5)	<p>Inclusión (1) I. aceptación (1)</p> <p>Rechazo con atenuantes (3) No responde (3)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (1) R. neutro (1)</p>
ACCIÓN VERBAL AL MARGEN (16)	<p>Rechazo con atenuantes (2) R. expresiones atenuantes (1) R. justificación (1)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (8) R. neutro (7) R. valoración negativa (1) No delimita (6)</p>
ACTIVIDAD ESPONTÁNEA DE MOVIMIENTO (8)	<p>Rechazo sin atenuantes (5) R. valoración negativa (2) R. neutro (3) No delimita (3)</p>
OTRAS ACCIONES (25)	<p>Inclusión (1) I. aceptación (1)</p> <p>Rechazo con atenuantes (2) R. expresiones atenuantes (1) R. justificación (1)</p> <p>Rechazo sin atenuantes (9) R. valoración negativa (6) R. neutro (3) No delimita (13)</p>

Con la paradoja más distancia menos calor

Durante los SI de preparación la calidez del vínculo entre los niños y niñas y la profesora se mantiene con el acercamiento al juego que hace la maestra en “definición lúdica” y también con expresiones de valoración, apoyo y aprobación (*oso ondo, txalo bat* –muy bien, un aplauso)

tras la “ejecución de acciones previas”. En los SI de práctica hemos visto que “las interacciones sostenidas y de apoyo” son muy próximas no solamente desde el punto de vista de la guía que proporciona la maestra sino también en cuanto al espacio, el contacto físico y el vínculo afectivo. En estos SI, los niños además de recibir valoración, apoyo y aprobación al finalizar la tarea de la misma manera que en los SI de preparación, en varias ocasiones cuando les toca el turno reciben otro tipo de apoyo afectivo porque la enseñante les coge en brazos, les dice palabras cariñosas, les habla de forma íntima al oído, les besa o hace varias de estas cosas a la vez. Se trata, por tanto, de un vínculo cálido al igual que el que hemos visto en los SI de transición y de presentación de contenidos.

Pero aquí esta calidez se interrumpe con los “rechazo valoración negativa”. Según se vio en el capítulo cuatro sobre la naturaleza específica del escenario, la maestra utiliza habitualmente una entonación acorde con la calidez del vínculo que mantiene con los pequeños: afectuosa y lúdica, muy exagerada y cantarina, incluso un poco teatral. En el “rechazo valoración negativa”, cambia a una entonación que expresa seriedad o enfado. Este cambio de entonación junto con la brusquedad con que se realiza suponen un corte seco que cambia de golpe esta cualidad. En este sentido, la diferencia entre lo observado en estos SI y en los SI de transición y de presentación de contenidos cuando la maestra no acepta la actividad espontánea de los niños es muy grande. Estos cambios bruscos de entonación de la maestra y las expresiones de enfado observadas en los SI de preparación y de práctica no aparecen en ninguna de las intervenciones que realiza la maestra en los otros SI para poner límites y controlar la actividad espontánea de los miembros del grupo. De forma que en aquéllos SI se da una continuidad en la cualidad del vínculo durante todo el tiempo que duran. Con el “rechazo valoración negativa” de los SI de preparación y de práctica por el contrario hay discontinuidades: el cambio expresado bruscamente en el tono emocional afecta al vínculo que se hace en esos momentos más frío y distante⁷:

M.: *beno, gaur egin behar dugu gauza bat ea zutik Josu eta etorri hona (bueno, hoy vamos a hacer una cosa, a ver Josu ponte de pie y ven aquí)*

Sale Arantza

M.: *zu Josu zara? (¿tú eres Josu?-cambia bruscamente a un tono serio)*

(E. 7)

Markel: está jugando con algo

M.: *Markel nahi duzu jolastu ala ez duzu nahi? (Markel ¿quieres jugar o no? - cambia bruscamente a un tono serio)*

Leire: está hablando y haciendo algo con un objeto que tiene en la mano

M.: *etorri hona Leire. Hementxe egongo zara konforme? (ven aquí Leire, vas a estar aquí mismo ¿conforme? -le indica que se ponga de pie a su lado con tono serio)*

Irati: también está haciendo algo

M.: *Irati amaitu konforme? Begira Josu bai haserretzen naizenean amantala ipintzera doa korrika. Begira nola dakien ez nagoela konforme (Irati termina ¿conforme? Mira Josu cuando me enfado va corriendo a ponerse la bata. Mira cómo sabe que no estoy conforme -cambio brusco a un tono de enfado)*

(E. 9)

Arantza: *orain ni orain ni (ahora yo ahora yo, -poniéndose de pie)*

7. El enfado no supone siempre distancia y frialdad afectiva, puede por el contrario ser una expresión “caliente” del vínculo y suponer mucha cercanía en el mismo. En el caso que estamos analizando, sin embargo las expresiones de enfado suponen mayor frialdad y distancia, -mayor desapego- respecto al tono emocional con el que la maestra se estaba relacionando hasta el momento con los pequeños.

M.: *Ezetz, zutik dagoena ezetz bakarrik eserita dagoena izango da (que no el que esté de pie no, solo va a ser el que esté sentado - cambia bruscamente a un tono serio)*

(E.13)

M.: *Guria etorri hona formal tontakeria barik (Guria ven aquí formal sin tonterías - cambia bruscamente a un tono serio)*

(E 12)

Los “rechazo valoración negativa” cuantitativamente son pocos en comparación con el resto de rechazos como puede apreciarse en las tablas 7-11 y 7-12 que acabamos de ver un poco más arriba: trece en los SI de preparación y veinticuatro en los de práctica. Representan el 19,40% y el 18,04% respectivamente del total de los rechazos (con atenuantes y sin atenuantes) y más de la mitad de los rechazos sin atenuantes (trece de veinticuatro -54,16%- y veinticuatro de cuarenta y cinco -53,33%) pero su presencia, sin embargo, es constante: lo encontramos en seis de los siete SI de preparación y en seis de los nueve SI de práctica. Hay que tener en cuenta además que la separación entre estos dos tipos de SI tiene una razón analítica pero en la experiencia forman un continuum. De manera que para apreciar su impacto ha de contemplarse el total de rechazos de este tipo en el interior de cada evento interactivo (tabla 7-15). Piénsese que casi todos los SI de práctica van precedidos de SI de preparación (en siete de los nueve) que son muy breves (la mayoría duran entre uno y tres minutos, solo hay dos que duran más: cuatro y nueve minutos) de manera que además transcurre poco tiempo entre los rechazos observados en los SI de preparación y los de los SI de práctica.

Tabla 7-15. Distribución de los “Rechazos valoración negativa” en los Eventos Interactivos con SI de preparación y práctica

EVENTOS INTERACTIVOS DURACIÓN	TOTAL R. VALORACIÓN NEGATIVA POR EI	SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD DURACIÓN	R. VALORACIÓN NEGATIVA POR EI Y SI
EI5 4'30"	0	SI Práctica 2'	0
EI7 12'	7	SI Preparación 1'	2
		SI Práctica 3'	0
		SI Práctica 5'	5
EI9 11'	6	SI Preparación 2'30"	3
		SI Práctica 8'30"	3
EI10 6'	1	SI Preparación 3'	1
		SI Práctica 3'	0
EI11 6'30"	2	SI Preparación 2'30"	0
		SI Práctica 4'	2

Tabla 7-15. Distribución de los “Rechazos valoración negativa” en los Eventos Interactivos con SI de preparación y práctica

E12 28'	12	SI Preparación 9'	4
		SI Práctica 10'30"	7
		SI Preparación 4'	1
		SI Práctica 4'30"	0
E13 29'	5	SI Preparación 2'	2
		SI Práctica 21'	3

Vemos entonces que el “rechazo valoración negativa” está presente en seis de los siete eventos interactivos que tienen SI de preparación y práctica. El único en el que no aparecen es en el primer evento interactivo del intensivo de matemáticas (evento cinco) en el que la maestra no consigue negociar el contexto situacional de la actividad: después de un SI de presentación de contenidos de dos minutos y medio los niños en el SI de práctica comienzan a hacer otras cosas y la maestra al de dos minutos en lugar de rechazar la actividad de los pequeños decide suspender lo que había planteado como “juego-tarea” porque los niños no hacen caso y cambia entonces a una actividad de juego sin relación con los números. El evento interactivo que falta en la tabla es el octavo que está formado por un único SI de presentación de contenidos en los que no se da este tipo de rechazos.

Ciertamente, la frecuencia de los rechazos que entrañan una valoración negativa de la actividad espontánea de los niños, -y en última instancia de ellos mismos-, aunque constante, no es muy alta. Cualitativamente, sin embargo, si tienen un peso importante: son muy contundentes por la brusquedad en el cambio de una entonación lúdica y cariñosa a otra seria y fría o de enfado y porque la valoración negativa expresa un juicio sobre la bondad o malicia de las acciones de los pequeños, (lo que rechaza es “malo”, respetar la estructura de participación es “bueno”), del que depende en última instancia la aceptación de la maestra y, lo que es lo mismo, la permanencia en el vínculo de afecto y proximidad con ella.

Por otra parte, en los SI de transición los límites a la actividad espontánea de los pequeños se ponen en un contexto en que, si recordamos bien, las intervenciones verbales espontáneas son incluidas prácticamente todas en los intercambios conversacionales. Y en los SI de presentación de contenidos veíamos que cuando la maestra no acepta la actividad espontánea y no la incluye en la interacción, la rechaza siempre con atenuantes, -el más frecuente no responder-, y que si bien ignorar la actividad de los niños supone implícitamente una no valoración de la misma, al darse en un contexto en el que bastantes veces si se incluye esta actividad en la interacción, este aspecto de no valoración quedaba contrarrestado, algo que no sucede en los SI de preparación y práctica pues en estos SI, aunque el porcentaje del rechazo atenuado “no responde” es también muy grande, (38,09 % del total de respuestas de la maestra a la actividad espontánea en los SI de preparación y el 43,53% en los de práctica), se da en un contexto en el que se incluye muy pocas veces la actividad espontánea de los niños en la interacción (17,86% y 8,23%) y en el que también se rechaza dicha actividad sin atenuantes.

De forma sintética se puede resumir lo dicho hasta el momento de la siguiente manera: en los SI de preparación y práctica, a la no valoración de la actividad espontánea de los pequeños al ser ignorada hay que añadir la valoración moral negativa de la misma que se desprende del recha-

zo sin atenuantes. Lo cual desde el punto de vista del vínculo supone, por un lado, quedarse a menudo “fuera” de la relación, -solo-, al no ser escuchado y, por tanto, no tenido en cuenta, y, por otro lado, que de vez en cuando aumente la distancia en el vínculo con la maestra y se haga más frío al interrumpirse su calidez con las expresiones explícitas de rechazo.

Entonces se siente aunque no se ve, entonces se sabe lo que no es

En los SI de preparación y de práctica, a diferencia de lo que ocurriría con los de transición y de presentación de contenidos, la actividad de instrucción no desaparece porque, a pesar de disfrazarse de juego, no pasa desapercibida: la dejan al descubierto la paradoja que entraña la incongruencia entre la definición de la actividad como juego y los límites a la actividad espontánea de los niños y niñas que no se corresponden con la naturaleza del juego. Y la deja al descubierto también la interrupción de la calidez del vínculo entre la maestra y los pequeños cuando ésta rechaza su actividad espontánea para controlarla y evitar precisamente que jueguen. Es pertinente en este sentido recordar de nuevo lo dicho en otro apartado: “los pequeños son muy sensibles a las emociones de sus interlocutores desde muy temprano: perciben los cambios en el tono emocional de éstos, -los sienten-, y extraen información de los mismos interpretando las situaciones en función de dichas emociones”. Esta sensibilidad les permite captar muchas veces lo que no se dice, lo implícito en la comunicación. El vacío en el que quedan las intervenciones espontáneas de los pequeños cuando participan del supuesto juego propuesto por la maestra y ésta no responde a dichas intervenciones y la contundencia de sus expresiones cuando las rechaza de forma explícita, si bien no dan pistas sobre qué es exactamente la actividad de instrucción, hacen sentir con fuerza lo que no es y proporcionan así información sobre sus supuestos implícitos.

Nuestros niños y niñas, sin duda, para interpretar el mensaje paradójico que les envía la maestra acerca del contexto situacional de la actividad al sugerir que es de juego y prohibir al mismo tiempo jugar, tienen que crear un conocimiento base como parte de lo que se explicita en la comunicación, esto es, tienen que hacer lo que Rommetveit denomina prolepsis: “un proceso comunicativo en el que los individuos deben identificar los supuestos implícitos de los demás para interpretar sus producciones verbales” (Wertsch, 1988, p. 224).

Wertsch (1988) recurre a lo que Rommetveit denomina prolepsis para responder a la cuestión de cómo van los niños a entender y manejar los contextos situacionales de la actividad si muchas veces ni siquiera los miembros de la cultura son conscientes de los supuestos implicados y si apenas cuentan con unos pocos indicios directos procedentes del entorno concreto:

Más que considerar la comunicación como un proceso que presupone un conocimiento fijo y compartido de base que implica la transmisión de información, Rommetveit sugiere que un oyente, a menudo debe crear un conocimiento base como parte de “lo que se pone en conocimiento” en la comunicación. Es decir, una comprensión del contexto situacional de la actividad surge de los participantes más jóvenes como un “subproducto” de la misma comunicación”. (Wertsch, 1988, p. 224)

En nuestro caso, es el uso que hace la maestra durante los rechazos de la presencia/ausencia, cercanía/distancia, calor/frialdad en el vínculo lo que vehicula el significado y lo que lleva, por tanto, a los pequeños a identificar los supuestos implícitos y a una comprensión del contexto situacional de la actividad. El mensaje paradójico que la profesora envía a través de las actuaciones de “definición lúdica” del los SI de preparación y de las actuaciones que rechazan la actividad espontánea propia del juego en éstos y en los de práctica es:

VAMOS A JUGAR Y JUGAR ES NO JUGAR

Mensaje que recoge uno de los supuestos implícitos en este momento más importantes de la actividad de instrucción: el control permanente de la actividad espontánea y la oposición al juego. Y recoge también, como se ha dicho más arriba, una valoración moral de la que depende la aceptación de la maestra y la permanencia en el vínculo de afecto y proximidad con ella: jugar es malo.

La comprensión del contexto situacional de la actividad que surge como *subproducto* de la comunicación es entonces:

VAMOS A [JUGAR Y JUGAR ES] NO JUGAR

7.2. DE LO CONOCIDO A LO CONOCIDO, CON LO CONOCIDO A LO QUE SÍ ES: LA TRANSFORMACIÓN ESPECÍFICA DE LA ACTIVIDAD INFANTIL

Los niños y niñas van renunciando por tanto a su definición de la actividad como juego en virtud del proceso de negociación que acabamos de ver. Van dejando pues de hacer lo que *no* es la actividad de instrucción: jugar. Y acaban transformando su actividad para participar en lo que *si* es. La transforman para articular sus actuaciones con las de la maestra y construyen juntos de esta manera el contexto situacional de la actividad. Se convierten en él. En sus supuestos implícitos. En lo que es.

7.2.1. Redundancia y repetición

Cuando los niños pasan de los SI de transición de los eventos interactivos del reparto de galletas a los SI de presentación de contenidos, preparación y práctica de los eventos de los intensivos de matemáticas, se sumergen en una actividad para aprender un contenido de la programación de matemáticas que ya conocen: identificar los números bat, bi, hiru, lau (uno, dos, tres, cuatro). Han estado practicándolo insistentemente, tanto en los eventos interactivos del reparto de galletas analizados aquí, como en otros eventos del mismo estilo en los que han participado cotidianamente. Así que en cuanto al contenido explícito relacionado con los números, los niños con el cambio de formas de interacción organizadas para enseñar y aprender dicho contenido pasan de lo conocido a lo conocido. Y no solo pasan de lo conocido a lo conocido, sino que además en las nuevas formas de interacción en las que se procede a enseñar esto que ya se conoce, lo repiten una y otra vez:

- en los SI de presentación de contenidos salvo excepciones, (una), se presenta lo que ya se conoce (tabla 7-16);
- a pesar de conocerlo se repasa en varios SI de preparación en la actuaciones que se han denominado “ordenar la ejecución de acciones previas/ejecución de acciones previas” y exceptuando un caso, cuando no se repasa es porque se han realizado ese tipo de acciones en algún SI inmediatamente anterior (tabla 7-17);

- la maestra repite más de una ve la consigna de la tarea;
- a menudo la profesora repite las respuestas de los niños;
- a menudo hace repetir a los niños sus respuestas;
- cuando un niño se confunde no solo tiene que repetir lo que ha hecho mal sino todos los pasos de la tarea;
- cada miembro del grupo repite la tarea que han hecho sus compañeros...

Tabla 7-16. Contenidos presentados en los SI de presentación de contenidos

SI PRESENTACIÓN DE CONTENIDOS (PC) Y EVENTO INTERACTIVO (EI)	CONTENIDOS PRESENTADOS Y CONOCIMIENTO DE LOS MISMOS
Primer SI PC/quinto EI y primero del intensivo	<i>Hiru</i> (tres): conocido (SI de transición)
Segundo SI PC/séptimo EI y segundo del intensivo	<i>Bapez</i> (ninguno): nuevo
Tercer SI PC/octavo EI y tercero del intensivo	<i>Lau</i> (cuatro): conocido (SI de transición)
Cuarto SI PC/treceavo EI	Representación gráfica de <i>bat, bi hiru eta lau</i> (uno, dos, tres y cuatro): conocido (experiencia previa)

Tabla 7-17. Acciones previas de repaso en los SI de preparación

SI DE PREPARACIÓN (P) Y EVENTO INTERACTIVO (EI)	DESCRIPCIÓN ACCIONES PREVIAS DE REPASO
Primer SI P/séptimo EI y segundo del intensivo	No hay
Segundo SI P/noveno EI y cuarto del intensivo	Decir el número de puntos de un dado y poner el mismo número de dedos (<i>zenbat pilota daude? Ipini atzamarrak /¿cuántas pelotas hay? Pon los dedos</i>)
Tercer SI P/décimo EI y quinto del intensivo	Decir el número de puntos de una fichas (<i>zenbat daude hemen? /¿cuántos hay aquí?</i>)
Cuarto SI P/onceavo EI y sexto del intensivo	Poner el número de dedos correspondiente al de puntos de las fichas que va poniendo la maestra en el suelo según los van contando al derecho y al revés
Quinto SI P/ doceavo EI y séptimo del intensivo	Poner las manos detrás y sacar el número de dedos que dice la maestra primero y cada uno de los niños que sale de turno después.

Tabla 7-17. Acciones previas de repaso en los SI de preparación

Sexto SI P/doceavo EI y séptimo del intensivo	No hay. Se ha trabajado con los números en el SI de preparación y práctica que se han hecho inmediatamente antes en el mismo evento interactivo
Séptimo SI P/ treceavo EI y octavo del intensivo	No hay. Se han trabajado los números en el SI de presentación de contenidos inmediatamente anterior del mismo evento interactivo.

Y si vemos todas las tareas de los SI de prácticas junto con las de los otros SI en cada evento interactivo del intensivo de matemáticas, la repetición es mucho más manifiesta:

Tabla 7-18 . Tareas por Evento Interactivo del intensivo de matemáticas y por SI

EVENTOS INTERACTIVOS	TAREAS	
5	SI Pres.Con.	Poner las manos detrás y sacar el número de dedos que la maestra dice.
	SI Práctica	Poner las manos detrás, elegir un número, decir el número al grupo y sacar el número de dedos correspondiente.
7	SI. Prepar.	Un niño: poner las manos detrás sacar dedos y preguntar cuántos ha sacado/grupo: contestar a la pregunta de cuántos dedos ha sacado
	SI Práctica	Poner las manos detrás, elegir un número y sacar el número de dedos correspondiente
	SI Pres. Con	Adivinar cuántos dedos pone la maestra cuando ésta los esconde en la manga.
	SI Práctica	Decir el número de puntos de una ficha. Contar los puntos de una ficha poniendo los dedos encima según se van contando.
8	SI Pres. Con	Contar los años de un niño contando dedos.
9	SI Prepar.	Decir el número de puntos de un dado y poner el mismo número de dedos (<i>zenbat pilota daude? /pini atzamarrak/¿cuántas pelotas hay? Pon los dedos</i>). Dos niños realizan la tarea bajo la dirección de la maestra y el grupo observa.
	SI Práctica	Decir el número de puntos de la cara de un dado y en qué ficha de las que tiene delante la maestra hay el mismo número de puntos.
10	SI Prepar.	Decir el número de puntos de una fichas (<i>zenbat daude hemen?/¿cuántos hay aquí?</i>).
	SI Práctica	Poner la ficha que tienen encima de otra ficha con el mismo número de puntos.

Tabla 7-18 . Tareas por Evento Interactivo del intensivo de matemáticas y por SI

EVENTOS INTERACTIVOS	TAREAS	
11	SI Prepar.	Poner el número de dedos correspondientes al número de puntos de las fichas que va poniendo la maestra en el suelo según los van contando al derecho y al revés.
	SI Práctica	Contar los puntos de una ficha primero al derecho y luego al revés.
12	SI Prepar.	Poner las manos detrás y sacar el número de dedos que dice la maestra primero y cada uno de los niños que sale de turno después.
	SI Práctica	Coger la ficha con el número de puntos y el color que dice la maestra.
	SI Prepar.	Coger una ficha levantar la mano y decir el número de puntos que tiene.
	SI Práctica	Decir el número de puntos de la ficha que tienen metiéndose en un círculo y levantando la mano con la ficha.
13	SI Pres. Con	Contar cestas y sacar dedos según se va contando. Clasificar tamaños de cestas (la más grande, la más pequeña y la mediana). Decir qué números son los representados en cartones y poner el mismo número de dedos. Decir el número de bolas que tiene cada número del cartón dibujadas dentro.
	SI Prepar.	Un niño: Decir cuál es el número representado gráficamente en un cartón, coger el mismo número de bolas y meterlas en una cesta/grupo: observar.
	SI Práctica	Decir cuál es el número representado gráficamente en un cartón, coger el mismo número de bolas y meterlas en una cesta.

Las redundancias en el discurso de la maestra y su insistencia en que los niños repitan sus respuestas pueden atribuirse en parte al hecho de tratarse de un modelo de inmersión lingüística dado que se observan también en otros eventos interactivos además de en los de números. No hay que olvidar que todo lo que hacen está orientado siempre en última instancia a la enseñanza y el aprendizaje de la L2 y a garantizar su comprensión por parte de los niños. Pero en este caso concreto, la respuesta a la pregunta sobre la razón de tanto repetición que surge inevitablemente al ver a la maestra insistir tanto durante todo un curso en algo de sobra conocido por los niños, es muy posible que se relacione en gran medida con aquella afirmación de Barbara Rogoff que se mencionó en el capítulo sobre el escenario de que “los modelos iniciales acerca de cómo es posible enfrentarse con un problema determinado, y de cómo un niño en particular podría abordar ese problema, probablemente estén basados en ideas preconcebidas sobre la tarea y el niño” (1993a, p.138).

No es improbable tampoco que debajo de tanta redundancia estén una serie de ideas acerca de la complejidad de las tareas que implican el uso de números u otras nociones matemáticas y sobre la dificultad de los niños para abordarlas. Y no sería extraño que entre las raíces de estas ideas se encontraran los trabajos de Piaget sobre la lógica y el pensamiento infantil en general y en particular sus investigaciones sobre el desarrollo de las cantidades en el niño (1971), la génesis de las estructuras lógicas elementales, -clasificaciones y seriaciones- (1976), y la concepción del número (1967) que tanta influencia han tenido en educación y concretamente en la tradición de renovación pedagógica de la Comunidad Autónoma Vasca, independientemente de la relación entre las decisiones educativas adoptadas y el pensamiento del autor suizo.

Como resultado de un tipo de comprensión de estos trabajos, se percibe a los pequeños como incapaces de entender cualquier cosa relacionada con esas nociones lógicas a pesar de que en realidad los contenidos concretos que se presentan para que los niños piensen sobre ellos no revistan ninguna de las complejidades que tácitamente se les supone. En lo que al número se refiere Piaget lo que quería era “sondear y diagnosticar el desarrollo de capacidades significativas para el número que son considerablemente más sutiles y básicas que las implícitas en las operaciones elementales familiares del contar, la adición mecánica, la sustracción, etcétera” (Flavell, 1981, p.330). Estas capacidades significativas tienen que ver según nuestro autor con una síntesis de dos entidades lógicas: la relación de clase y asimétrica, relaciones ambas que requieren un desarrollo (Piaget y Szeminska, 1967). En los eventos interactivos analizados, sin embargo, los niños lo que tienen que realizar precisamente son esas operaciones familiares como contar, pero se les trata como si tuvieran que realizar algo mucho más complejo que todavía están por desarrollar con la suposición, parece, de que la repetición de las acciones que se proponen llevarán a ese desarrollo.

Al margen de las consideraciones que puedan hacerse sobre de dónde provienen las ideas de la maestra acerca de la complejidad de la tarea y de cómo pueden afrontarlas los niños, (que de por sí constituye un objeto de investigación que queda fuera de los objetivos de esta tesis), lo que tiene interés para nuestra argumentación sobre cómo se va construyendo el contexto situacional de la actividad a partir de la articulación de las actuaciones de los participantes en él es poner la atención en lo que implícitamente se está enseñando y aprendiendo mientras se repite el contenido explícito de enseñanza y aprendizaje. Porque si ponemos la atención en los contenidos implícitos, toda esta repetición de la que venimos hablando cobra otra dimensión. Desde esta perspectiva, repetir el contenido explícito de sobra conocido cumpliría la función de proporcionar un “material” muy, muy sencillo con el que practicar un uso particular de la mente, esto es, con el “fijo” de un contenido explícito muy fácil que se conoce sobradamente porque se repite una y otra vez, se enseña y aprende otro contenido mucho más difícil: la desvinculación de la actividad mental de sentido humano. Éste es uno de los supuestos implícitos del contexto situacional de la actividad que se ha visto en el capítulo sobre su naturaleza específica. Y en el capítulo cinco veíamos cómo una de las funciones instruccionales de los SI de práctica es precisamente “ejercitarse en el uso de acciones de índole cognitivo con los números aplicados a objetos vacíos de contenido o sentido humano” así como coordinar distintas acciones de este tipo. Recordemos que los niños están todo el tiempo realizando acciones con fichas con puntos, dados, bolitas que se meten en cestas, cartones con números dibujados que a su vez tienen unas bolitas dibujados dentro. Sus dedos es lo único que tiene relación con ellos de todo esto. La conexión de las acciones entre sí, por otra parte, tampoco remiten a nada que tenga sentido humano, a nada que tenga relación con la experiencia de los niños: poner una ficha con un número de puntos encima de otra que tenga el mismo número, elegir una ficha con

el número de puntos y el color que dice la maestra, elegir una ficha con el mismo número de puntos que la cara de un dado, poner el mismo número de dedos que puntos de una ficha...

Este es un contenido implícito de enseñanza y aprendizaje que a diferencia de los explícitos, sí revisten una gran complejidad para los niños, aunque por razones muy distintas de las que pueden suponerse atendiendo al tipo de lógica que entraña la noción de número u otras nociones matemáticas. Como nos recuerda Donalson (1978) el pensamiento desvinculado de sentido humano, es más difícil en general también para los adultos porque no es la forma de pensar habitual de los seres humanos sino una forma particular de pensamiento que han desarrollado éstos para tareas ligadas a la ciencia y a contextos académicos y que requiere, por tanto, entrenamiento. Cuanto más complejo sea para el sujeto el objeto sobre el que pensar de forma desvinculada mayor dificultad tendrá para hacerlo. De hecho, incluso entre personas especializadas en este tipo de pensamiento, para comprender bien las abstracciones se hace indispensable recurrir al lugar de procedencia de las mismas, esto es, ligarlas a ejemplos concretos plenos de sentido humano porque en caso contrario puede ser muy difícil comunicarlas y comprenderlas (Elías, 1994). De ahí la importancia en nuestro caso de realizar todas esas tareas que hemos visto sobre un objeto tan simple para los pequeños como uno, dos y tres y excepcionalmente cuatro.

7.2.2. De la propia iniciativa a dejarse llevar como cuando se aprende a bailar

Para poder compartir este uso especial de la mente con los pequeños es imprescindible un tipo de interacción que permita a la maestra guiar a los niños todos y cada uno de los pasos de la tarea puesto que no hay un sentido humano que comprendan y les pueda servir de orientación a la hora de vincular las acciones que la componen entre sí. Es necesario, por tanto, que puedan funcionar lo suficientemente “unidos” como para que los pequeños tengan la posibilidad de seguir la actividad mental de la profesora sin perderse, es decir, compartir estrechamente la atención sin ninguna fisura por donde extraviarse, un poco al modo en que los adultos gracias a sus esfuerzos continuados consiguen compartir la atención con los bebés (Kaye, 1986). Sólo que aquí no es suficiente con unir las miradas, aquí se trata de que los niños hagan además un movimiento: se trata de que actúen de una determinada manera. Este funcionar juntos se parece entonces en nuestro caso a una danza en la que el adulto, además de la atención, se esfuerza también en compartir con el niño el movimiento: la acción.

Enlazados los dos: vinculación y seguimiento de la actividad mental de otro

La forma de la docente de guiar a los niños durante las “interacciones sostenidas y de apoyo” de los SI de práctica recuerda efectivamente a la de un bailarín cuando enseña a otra persona un baile *llevándole*, esto es, guiando físicamente todos y cada uno de los pasos que lo componen para lo cual es imprescindible que el aprendiz suspenda por completo su iniciativa y se deje llevar – “interacciones sostenidas y de seguimiento”. El contacto físico a veces, la proximidad física siempre y la vinculación afectiva que la maestra mantiene con el niño o niña (tabla 7-19) durante estas interacciones que ya se mencionaron al describirlas en el análisis de los SI de práctica del capítulo cinco, funcionan al modo de la guía física del baile que sirve tanto para ir juntos como para sujetar al miembro inexperto de la pareja y hacer que no se desvíe y siga todos los pasos que va marcando con su movimiento el miembro más experimentado. A

las formas de proximidad y vinculación durante las interacciones sostenidas y de apoyo y de seguimiento (ISA/ISS) que aparecen en la siguiente tabla hay que añadir las expresiones de apoyo y aprobación que hace siempre la maestra al finalizar el niño la tarea.

Tabla 7-19. Formas de proximidad física y vinculación afectiva durante las ISA/ISS de los SI de práctica

SI Y EVENTO INTERACTIVO	Nº ISA/ISS	ACTUACIONES DE LA MAESTRA Y DE LOS NIÑOS
SI Práctica EI5	1	Lleva a la niña a su regazo y la rodea con los brazos manteniéndola casi en un abrazo.
SI Práctica EI7	4	Acerca a cada niño que sale a su regazo o muy cerca de él y le dice lo que tienen que hacer en voz baja hablando sólo para ellos incluso al oído; a uno de los niños le coge en brazos y a otra le coge la mano y le ayuda a poner los dedos.
SI Práctica EI7	5	La profesora se levanta y es ella la que se acerca a cada uno de los niños para guiarles en la tarea en lugar de ir ellos al centro.
SI Práctica EI9	4	Los niños salen al centro de dos en dos y se colocan cerca de la maestra. Coge a una niña en brazos cuando tiene dificultades
SI Práctica EI10	7	Los niños salen al centro y se colocan cerca de la maestra
SI Práctica EI11	3	Los niños salen al centro y se colocan cerca de la maestra
SI Práctica EI12	8	A seis de los ocho niños que salen les coge en brazos al principio o al final; a otro le coge en brazos al principio y al final; a otros dos niños les vuelve a coger en brazos cuando se confunden; a tres niños les besa además al final y también le pide un beso en voz baja al único niño que no ha cogido en brazos; a una de las niñas le habla en voz baja sólo para ella al final y al oído a otros dos que ha tenido en el regazo y por último tres veces utiliza expresiones de aprobación <i>txapelduna</i> (campeona) y <i>oso ondo</i> (muy bien) y en otras cuatro expresiones cariñosas: <i>erakutsi bihotza</i> (enséñala corazón), <i>tximeleta polita</i> (mariposa bonita), <i>etorri bihotza</i> (ven corazón)
SI Práctica EI12	12	No hay proximidad física con la maestra. Realizan la acción en el centro. Hay alguna una expresión de aprobación después de un error: <i>txapelduna zure amarekin hitz egingo dut nik oso ondo egiten dituzu gauzak</i> (campeón, voy a hablar yo con tu madre, haces muy bien las cosas).
SI Práctica EI13	5	Los niños salen al centro y se colocan cerca de la maestra.

Además de estos recursos que al garantizar las proximidad facilitan mantener una atención compartida, *-moverse juntos-*, la maestra dirige los pasos de los niños con el lenguaje, *-les lleva*. Como se recordará, ya se dijo igualmente en el capítulo cinco al describir esta forma de interactuar que también era muy próxima desde el punto de vista de la guía que proporciona la profesora puesto que dirige y supervisa de forma sostenida, *-esto es, continuada en el*

tiempo-, todos y cada uno de los pasos que componen la tarea y establece ayudas adicionales cuando aparece algún error o dificultad en alguno de ellos. En el capítulo seis donde hemos visto el “Desarrollo de los SI de práctica a lo largo de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas” se hacía una descripción detallada de cómo materializa la enseñante esta forma de guiar en las interacciones sostenidas y de apoyo de cada uno de los SI de práctica. Interesa ahora para nuestra argumentación, recapitular este uso el lenguaje (verbal y no verbal) que revela la actividad mental de la maestra a seguir, *su movimiento*, -en sus más mínimos quiebros-, y que dirige, *lleva*, la actividad física y mental de los pequeños en la dirección de la suya. Lo podemos ver en las actuaciones que despliega en las interacciones sostenidas y de apoyo:

Actuaciones de la maestra durante las interacciones sostenidas y de apoyo

- **Determinar cuál es la tarea orientando la atención de los pequeños a los aspectos relevantes de la misma** a través de consignas verbales que a veces toman la forma de directrices y otras de preguntas. Órdenes y preguntas que sirven para, en el caso de las primeras, explicitar verbalmente la acción a realizar⁸:

M.: *aber Guria ekarriko didazu bat urdina* (Guria a **ver me vas a traer una azul**- la tarea consiste en llevarle la ficha del color y con el número de puntos que dice la maestra)
(E12)

y, en el de las segundas, para señalar su dirección:

M.: *benga Javier zuk zenbat daukazu?* (venga Javier **¿tú cuántos tienes?** -la tarea es decir cuántos puntos tienen en la ficha que tienen en la mano desde dentro de un triángulo dibujado en el suelo)
(E.12)

- **Retener la atención de los alumnos respecto a lo que están haciendo**. Lo hace repitiendo la respuesta del niño que constituye uno de los pasos de la tarea y/o mandándoles poner los dedos cada vez que tienen que contar:

Al contar el número de fichas que va habiendo según las va añadiendo la maestra de una en una:

M.: *orain zenbat daude Joel?* (¿ahora cuántas hay Joel?)

Joel: *hiru* (tres)

M.: **hiru** (tres)

Grupo: *hiru* (tres)

M.: **hiru**, *begira atzamarrak ipini hiru. eta orain zenbat daude Joel?* (tres, mira los dedos, ponlos, tres. ¿Y ahora cuántos hay Joel?)

Joel: *lau* (cuatro -los demás han puesto los dedos))

Grupo: *lau* (cuatro -al mismo tiempo que Joel)

M.: *zenbat daude Joel? ipini atzamarrak* (¿cuántas hay Joel? **pon los dedos**)

Joel: pone los cuatro dedos con ayuda de la maestra

(E.11)

M.: *Josu zenbat daude hor?* (José, ¿cuántas hay ahí?)

Josu: *bat* (una)

8. Se pondrá en negrita el trozo de transcripción que corresponda a la categoría de actuación que se defina. En algunos casos se pondrá el mismo fragmento de transcripción como ejemplo de una categoría distinta pero resaltando con la negrita otra parte del texto que corresponda con la nueva categoría.

M.: *ipini atzamarra (pon el dedo)*

Josu: pone un dedo

Grupo: *bat (una)*

M.: *bat, non dago bat hemen hemen ala hemen (una, ¿dónde hay una aquí aquí o aquí -señalando las fichas con puntos)*

Josu: elige la ficha con un punto

M.: *txalo bat Josuri1 (¡un aplauso para Josu!)*

Grupo: aplauden

(E.9)

o repitiendo la orden o pregunta que forman la consigna de la tarea:

Al pedirles que digan cuál es el cartón que tiene dibujado el número que dice la maestra:

M.: *ea Alana non dago bi zenbakia? zein da bi? (a ver Alana ¿dónde está el número dos? ¿cuál es dos?)*

(E13)

Al pedir una ficha de un color con el número de puntos que dice la maestra:

M.: *Guria ekarriko dizkidazu hiru urdinak, hiru urdinak (Guria me vas a traer tres azules, tres azules)*

(E12)

M.: *lau horiak lau horiak lau horiak (cuatro amarillas, cuatro amarillas, cuatro amarillas)*

(E12)

- **Desglosar las acciones que componen la tarea:** cuando la tarea implica más de una acción, la maestra las va desglosando de una en una (orientando la atención y explicitando en qué consiste cada una de ellas o indicando su dirección). En el siguiente ejemplo se trata de decir qué ficha tiene el mismo número de puntos que los que han salido en un dado después de tirarlo un compañero. En cada turno primero dirige al niño con una pregunta para que mire cuántos puntos han salido en el dado (primera acción) y después con otra pregunta le dirige para que mire en qué ficha de las que tiene la maestra delante hay el mismo número de puntos (segunda acción):

M.: *Javier zenbat daude? (Javier ¿cuántas hay?)*

Javier: *bi*

M.: *eta non daude bi?(¿y dónde hay dos?)*

Javier: *hemen (aquí -señalando la ficha con dos puntos)*

M.: *oso ondo txalo bat denontzat denok oso ondo (muy bien un aplauso para todos, todos muy bien)*

(E.9)

En este otro ejemplo, se trata de darle a la maestra la ficha del color y número de puntos que ella dice. Después de nombrar la acción que quiere que haga el niño, en su caso la tres azul, le señala con una pregunta la primera acción de la que se compone la tarea que es ver dónde están las azules para después buscar la que tiene el número de puntos que le ha indicado:

M.: *hiru eta urdinak non daude urdinak Javier (tres y azules ¿dónde están las azules Javier?)*

(E12)

- **Explicitar desde el principio la acción previa e implícita necesaria para poder realizar la tarea** como es mirar bien, algo que parece obvio pero que no lo es tanto

para un niño o niña de tres años que tiende a no detenerse demasiado antes de actuar. Prueba de que no es tan obvio para estos niños es que se trata de una directriz que da a menudo como puede verse en estos ejemplos:

M.: *ea Markel **begira ondo** emango dizkidazu lau gorriak lau gorriak (a ver **Markel mira bien** me vas a dar cuatro rojas cuatro rojas)*

(E.12)

M.: *Davi emango dizkidazu **begira ondo** hiru horiak hiru horiak (Davi me vas a dar **mira bien** tres amarillas, tres amarillas)*

(E.12)

M.: *begira Leire, ekarriko didazu bi urdinak **aber non dauden urdinak** bi urdinak **begira** (mira Leire, me vas a traer dos azules **a ver dónde están las azules**, dos azules, **mira**)*

(E.12)

M.: *zein da hiru zenbakia ? **begira ondo**, zein da hiru? (¿cuál es el número tres? **mira bien ¿cuál es el tres?**)*

(E13)

- **Demostrar:** otras veces hace una demostración, es decir muestra, enseña, cómo es la acción realizándola ella misma y ofreciéndola como modelo para que los niños la vean y la hagan igual. En los siguientes fragmentos se pueden ver esta forma de actuar de la maestra:

M.: *esan: zenbat dira? zenbat dira? zuk esan (di: ¿cuántos son? ¿cuántos son? tu di)*

(E. 7)

M.: *etorri Arantza **Zenbat dira?** (Arantza ven -la niña va y le ayuda a poner los dedos después le dice **¿cuántos son?** Se trata de una elipsis pues lo que se entiende en el contexto por el tono que pone la maestra es que la niña tiene que hacer la pregunta que acaba de hacer la maestra)*

Arantza: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*

(E7)

Después de que todos contestan que quieren contar (*yo, yo, yo*), la maestra se dirige va a donde está Jon con la ficha en la mano y **le pone los dedos encima de los puntos para que cuente mostrándose así cómo hacerlo)**

(E7)

M.: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*

Markel: *bi (Dos)*

M.: *bi dira (¿Son dos?)*

Jon: *hiru (tres)*

M.: *ea Markel zenbat dira, zenbat? (a ver Markel ¿cuántos son cuántos?)*

Markel: *Hiru (tres)*

M.: ***begira kontatuko dugu begira bat bi hiru (mira vamos a contar, uno dos tres -tocando los dedos de uno en uno)***

Javier: *hiru (tres)*

M.: *zenbat dira? (¿cuántos son?)*

Markel: *hiru (tres)*

M.: *hiru ipini denok hiru ipini hiru (tres poned todos tres, poned tres)*

Grupo: los niños ponen tres dedos

(E.7)

M.: *lau horiak lau horiak lau horiak (cuatro amarillas, cuatro amarillas)*

Guria le lleva una ficha con tres puntos

M.: *hor zenbat daude? Kontatu ea zenbat dauden ea kontatu bat bi hiru, lau daude? (¿ahí cuántos hay? Cuenta a ver cuántos hay, venga cuenta uno, dos tres ¿hay cuatro? -le ha cogido en brazos, la niña va poniendo los dedos encima de los puntos mientras cuenta la maestra)*

(E.12)

- **Nombrar o señalar posibilidades:** Cuando una de las acciones de las que se compone la tarea consiste en hacer alguna elección, la maestra suele nombrar o señalar las posibilidades entre las que tiene que elegir el miembro del grupo que está de turno:

M.: *eskuak ipini atzean, esan bat, bi hiru aber zenbat (pon las manos detrás, di uno, dos, tres...¿a ver cuántos?-mientras le dice esto Leire está de pie en el regazo de la profesora y ésta le mantiene abrazada).*

(E.5)

M.: *zein da lau? Hau hau ala hau? (¿cuál es el cuatro? ¿este, este o este? -señalando tres de los cartones con los números)*

(E.13)

M.: *Josu zenbat daude hor? (Josu, ¿cuántas hay ahí?)*

Josu: *bat (una)*

M.: *ipini atzamarra (pon el dedo)*

Josu: *pone un dedo*

Grupo: *bat (una)*

M.: *bat. non dago bat hemen, hemen ala hemen (una. ¿dónde hay una aquí, aquí o aquí -señalando las fichas con puntos)*

Josu: *elige la ficha con un punto*

M.: *txalo bat Josuri! (¡un aplauso para Josu!)*

Grupo: *aplauden*

(E.9)

M.: *ea non ipiniko duzu Irati zurea hemen hemen ala hemen? non ipiniko duzu? (a ver ¿dónde vas a poner la tuya Irati, aquí, aquí o aquí? -señala las fichas de los bancos-, ¿dónde la vas a poner?)*

M.: *... non ipiniko duzu? hemen ipiniko duzu? (... ¿dónde la vas a poner? ¿la vas a poner aquí? -le señala una ficha con un punto)*

Irati: *dice que no con la cabeza*

M.: *hemen ipiniko duzu? (¿la vas a poner aquí? -señala una ficha con tres puntos)*

Irati: *dice que no con la cabeza*

M.: *zenbat daukazu hor? (¿cuántos tienes ahí? -le señala su ficha)*

Irati: *bi (dos -se acerca a la ficha del banco que tiene dos puntos y pone la suya encima)*

M.: *klaro ba gainean (claro, pues encima)*

(E.10)

- **Proporcionar aprobación y feedback:**

Jon: *bat bi hiru (uno dos tres -cuenta poniendo las manos encima de los puntos de la ficha)*

M.: *oso ondo begira ze ondo kontatu duen Jonek nork gehiago kontatu nahi du? (muy bien mirad qué bien ha contado Jon ¿quién más quiere contar?)*

(E7)

M.: *Davi zenbat daukazu? benga baina korrika (Davi ¿cuántos tienes? venga pero corriendo)*

Davi: *lau daukat (tengo cuatro -después de ir corriendo al triángulo y meterse dentro con la ficha en la mano y el brazo levantado)*

M.: *oso ondo (muy bien)*

(E12)

M.: *orduán zenbat ipiniko duzu? (¿entonces cuántas vas a poner?)*

Joel: *bi (dos -coge dos bolas y las mete en la cesta)*

M.: *txalo bat Joeli! (¡un aplauso a Joel! -con mucho énfasis)*

(E.13)

Las devoluciones de la maestra cuando la ejecución del niño no es correcta las suele hacer de forma indirecta mediante una pregunta para que sea el propio niño el que haga la corrección:

M.: *ea Arantza non ipiniko duzu? (A ver Arantza ¿donde la vas a poner?)*

Arantza: con un gesto indica que encima de las fichas

M.: *gainean gainean baina non? (encima, encima pero ¿dónde?)*

Arantza: *hemen (aquí -señala una ficha que no corresponde al número de puntos de la suya)*

M.: *bat dago hemen ala? ¿non dago bat?(¿aquí hay una o qué? ¿dónde hay una?)*

Arantza: pone su ficha encima de la que tiene un punto

M.: *hor gainean oso ondo txapelduna (ahí, encima muy bien campeona)*

(E. 10)

M.: *orain Javier, hartuko dituzu lurretik hiru eta urdinak, hiru urdinak, begira ea non dauden, hiru eta urdinak (ahora Javier, vas a coger del suelo tres y azul, tres azules, mira a ven donde están, tres y azules)*

Javier: se pone a buscar y coge una de color azul pero con cuatro puntos.

M.: *hor hiru daude Javier? (¿ahí hay tres Javier?)*

Varios niños: *ez (no)*

M.: *ssssh! utziozue bakean. Hiru aber kontatu zenbat dauden (jssssh! Dejádle en paz. Tres a ver cuenta cuántos hay)*

(E12)

- ***Explicitar la acción previa e implícita necesaria para poder realizar la tarea como ayuda después de una ejecución incorrecta***, por ejemplo fijarse en el número de puntos, -con una pregunta sobre la cantidad- y contar para ver cuántos hay en una ficha después de haberse confundido o cuántas bolas dibujadas en un número dibujado en un cartón, -con la orden de contar.

M.: *zenbat dira horiek? (¿cuántas son esas?)*

Markel: *bi (dos)*

M.: *baina lau esan dugu lau (pero hemos dicho cuatro cuatro)*

N1: *bat bi hiru eta lau (una dos tres y cuatro)*

Markel: coge más bolas

M.: *zenbat daude hor? (¿cuántas hay ahí? -señala las bolas dibujadas en el número cuatro)*

Markel: *lau (cuatro)*

M.: *ea kontatu zenbat dauden (a ver cuenta cuántas hay -se refiere a las bolas del número)*

Markel: dice algo pero no se le oye

M.: *zer? zer? zer? hasi berrero ea bat bi hiru, lau (¿que? ¿qué? ¿qué? empieza otra vez. A ver uno, dos, tres, cuatro)*

N2: *más alto que no oímos (más alto que no oímos)*

Grupo: están todos hablando

Markel: se pone a contar

M.: *bat bi hiru lau, lau daude zenbat daude?* (uno dos tres cuatro, hay cuatro. **¿cuántas hay?** -se refiere a las bolas que hay dibujadas en el número)

M.: *hiru* (tres)

M.: *lau! aber ekarri kontatu zuk bat bi hiru* (¡cuatro! **a ver trae cuéntalas tu una dos tres** -le coge las bolas, sólo tiene tres)

Markel: dice los números con la profesora y va poniendo los dedos encima de las bolas

M.: *zenbat dira?* (**¿cuántas son?**)

Markel: *lau* (cuatro)

(E13)

O contar para que el niño compruebe que el número que ha cogido no es el correcto y “mirar bien” después para volver a elegir la ficha adecuada:

M.: *orain Javier, hartuko dituzu lurretik hiru eta urdinak, hiru urdinak, begira ea non dauden, hiru eta urdinak* (ahora Javier, vas a coger del suelo tres y azules, tres azules, mira a ven donde están, tres y azules)

Javier: se pone a buscar y coge una de color azul pero con cuatro puntos.

M.: *hor hiru daude Javier?* (**¿ahí hay tres Javier?**)

Varios niños: *ez* (no)

M.: *ssssh! Utzizue bakean. Hiru, aber kontatu zenbat dauden* (¡ssssh! **Dejádle en paz. Tres a ver cuenta cuántos hay**)

Javier: *bat, bi, hiru* (uno, dos tres)

M.: *zenbat daude?* (**¿cuántos hay?**)

Javier: *hiru* (tres)

M.: *aber ea ekarri kontatuko duzu. Etorri bihotza* (a ver venga trae, vas a contar. Ven corazón. -Le coge en brazos)

N1: *lau* (cuatro)

M.: *itxaron. Ea kontatu, bat, bi, hiru, lau, zenbat daude?* (espera. **A ver cuenta** -le coge los dedos y va contando: uno, dos, tres, cuatro. **¿cuántos hay?**)

Javier: *lau* (cuatro)

M.: *lau. Orduan ez da ezta? Hau ez da. Orain aurkituko dituzu hiru eta urdinak, hiru eta urdinak. Ea non dauden begira ondo e? lasai, lasai* (cuatro. Entonces esta no es ¿verdad? Esta no es -le da un beso y Javier se pone a buscar entre las fichas- Ahora vas a buscar tres y azules, tres y azules. A ver dónde están, **mira bien eh?** tranquilo tranquilo).

(E.12)

O, sin hacerle contar, sólo dirigiéndole con una pregunta a que haga la acción previa a elegir la ficha que tiene el mismo número de puntos que la suya para ponerla encima después de haberse confundido: mirar cuántos puntos tiene la suya:

M.: *zenbat daukazu hor?* (**¿cuántos tienes ahí?** -le señala su ficha)

Irati: *bi* (dos -se acerca a la ficha del banco que tiene dos puntos y pone la suya encima)

M.: *klaro ba gainean* (claro, pues encima)

(E10)

- **Proporcionar apoyo afectivo** como parte de la estructura de guía y/o después de alguna confusión a través de gestos y palabras cariñosas que incluyen a menudo el contacto físico tal como se ha visto en la tabla 7-19:

M.: *lau horiak lau horiak lau horiak* (cuatro amarillas, cuatro amarillas)

Guria le lleva una ficha con tres puntos

M.: *hor zenbat daude? Kontatu ea zenbat dauden ea kontatu bat bi hiru, lau daude?* (¿ahí cuántos hay? Cuenta a ver cuántos hay, venga cuenta uno, dos tres ¿hay cuatro? -le ha cogido en brazos, la niña va poniendo los dedos encima de los puntos mientras cuenta la maestra)

(E.12)

En el siguiente cuadro se puede ver el resumen de estas actuaciones y en la tabla 7-20 una ISA/ISS categorizada:

Cuadro 7-7. Resumen de las actuaciones de la maestra en las interacciones sostenidas y de apoyo
Determinar cuál es la tarea orientando la atención de los pequeños a los aspectos relevantes de la misma y explicitando la acción en que consiste o indicando su dirección.
Retener la atención de los alumnos respecto a lo que están haciendo.
Desglosar las acciones que componen la tarea (orientando la atención a los aspectos relevantes de la tarea y explicitando en qué consiste cada una de ellas o indicando su dirección)
Explicitar desde el principio la acción previa e implícita necesaria para poder realizar la tarea.
Explicitar la acción previa e implícita necesaria para poder realizar la tarea como ayuda después de una ejecución incorrecta.
Hacer una demostración para mostrar cómo es la acción realizándola ella misma (la maestra) y ofreciéndola como modelo para que los niños la vean y la hagan igual.
Nombrar o señalar las posibilidades entre las que se tiene que elegir para realizar la tarea
Proporcionar aprobación y feedback
Proporcionar apoyo afectivo

Tabla 7-20. Ejemplo de ISA/ISS del E13: categorización de actuaciones de la maestra y del niño	
M.: <i>ea Joel etorri hona zein da bi zenbakia?</i> (a ver Joel ven aquí -el niño va- ¿cuál es el número dos?)	Desglosar las acciones que componen la tarea [la acción consiste en meter en una cesta el mismo número de bolas que tiene dibujado el número representado en un cartón que pide la maestra. La primera acción es identificar la representación gráfica del número que pide la maestra, en este caso dos y es hacia lo que va dirigida esta pregunta de la maestra; la segunda es coger el número de bolas que corresponde y la tercera meterlas en la cesta]
Begira ondo zein den bi (Mira bien cuál es el dos)	Explicitar desde el principio la acción previa e implícita necesaria para poder realizar la tarea: detenerse a mirar bien.
<i>bi hau hau ala hau?</i> ¿este, este o este? -señalándole los números	Nombrar o señalar las posibilidades entre las que se tiene que elegir para realizar la tarea
Joel <i>hau (este -señala el cartón con el dos)</i>	Seguimiento
M.: <i>Joelek esan du hau zer dela?</i> (Joel a dicho que este es ¿cuál?)	Retener la atención de los alumnos respecto a lo que están haciendo

Tabla 7-20. Ejemplo de ISA/ISS del E13: categorización de actuaciones de la maestra y del niño

Joel: <i>bi (dos)</i>	Seguimiento
M.: <i>orduan zenbat ipiniko duzu? (¿entonces cuántas vas a poner?)</i>	Desglosar las acciones que componen la tarea
Joel: <i>bi (dos -coge dos bolas y las mete en la cesta)</i>	Seguimiento
M.: <i>txalo bat Joeli! (¡un aplauso a Joel! -con mucho énfasis)</i>	Proporcionar aprobación y feedback

“Seguimiento” es la única actuación de los niños y niñas durante las ISA/ISS. Se corresponde con ese “dejarse llevar” de la metáfora del baile. Consiste en responder a las preguntas y en ejecutar las directrices de la maestra a través de las cuales vehicula las actuaciones que se acaban de describir.

En esta categorización de las actuaciones de la docente durante las interacciones sostenidas y de apoyo, se puede apreciar que ésta, tal como constata Rogoff (1993a) que hacen los adultos al facilitar la actividad de los niños en los procesos de participación guiada, proporciona tanto estructura como apoyo y se aprecia también que muchas veces su ayuda es de carácter “metacognitivo”, “de tal manera que se lleva a cabo una estructuración de la actividad que está más allá de la capacidad del niño en ese momento: determinando el problema a resolver, la meta y la forma en que ésta puede descomponerse en sub-metas más fáciles de manejar” (Rogoff, 1993a, p.130). Las estrategias de guía de la maestra que se han descrito más arriba, con la misma formulación o con otra parecida aunque más general, han sido descritas igualmente por otros autores como resultado de investigaciones sobre la manera en que los adultos facilitan con sus actuaciones el aprendizaje de los jóvenes aprendices (Word, Bruner y Ross, 1976; Edwards y Mercer, 1988; Rogoff, 1993a; Mercer, 1997; Wells, 2001). Lo que las distingue de las de otros contextos es precisamente la profusión de ayudas de carácter “metacognitivo” así como las actuaciones encaminadas a nombrar y mostrar las acciones mentales y la importancia del apoyo afectivo y la vinculación.

En este sentido, si bien como sostiene Mercer (1997) “el profesor de una clase no puede proporcionar las mismas oportunidades para la interacción sostenida y de apoyo que una madre en casa con un bebé” (1997, p. 33), en este caso la interacción entre la maestra y sus alumnitos tienen un parecido mayor con ese tipo de interacción que con la que suelen mantener los profesores con los alumnos en otros niveles de la escolaridad por el apoyo constante y el alto nivel de estructuración de la actividad del niño. Para subrayar este parecido es precisamente por lo que se les ha denominado “interacciones sostenidas y de apoyo/seguimiento”. Hay todavía otro parecido más, pues al igual que sucede en los procesos de participación guiada en contextos familiares en los que las palabras se utilizan para dirigir acciones y proporcionar feedback, el lenguaje es importante pero también lo es la implicación tanto del profesor como del alumno en una actividad física conjunta a diferencia de lo que ocurre normalmente en la educación formal (Rogoff, 1993a; Mercer, 1997). En todos los eventos interactivos, los pequeños y la maestra se implican en alguna acción física como soporte material de la acción mental:

- poner un número de dedos (EI5 y EI7);
- contar poniendo los dedos de uno en uno encima de los puntos de una ficha (EI7);

- tirar un dado, elegir una ficha con el mismo número de puntos (EI9);
- poner una ficha encima de otra con el mismo número de puntos (EI10);
- contar poniendo y quitando fichas (EI11);
- coger una ficha de un color y un número de puntos (EI12);
- coger una ficha, meterse en un triángulo, levantar la mano con la ficha y decir el número de puntos (EI12)
- y coger el mismo número de bolas que tiene un número dibujado en un cartón y meterlas en una cesta (EI13).

En gran parte de la enseñanza y aprendizaje académicos, el lenguaje es relativamente más importante porque gran parte del aprendizaje que se hace en el mundo de la educación consiste en aprender formas de utilización del lenguaje (Mercer, 1997). En el contexto que estamos analizando, si el lenguaje tiene una importancia especial es por estar vehiculada toda la enseñanza en una L2 lo cual contribuye, sin embargo, a poner mayor énfasis en las acciones físicas, dado que sirven para facilitar la comprensión de las emisiones verbales de la profesora.

Merece también una mención especial la alta contingencia de las ayudas proporcionadas por la maestra. La forma de estructurar la tarea descomponiéndola en las subacciones que la componen permite a la profesora detectar inmediatamente las dudas o dificultades de los niños en cada uno de ellas. Gracias a ello puede de una manera absolutamente contingente proporcionar una ayuda ajustada a las dificultades que presentan los pequeños. Ahora bien, esta manera de proceder de la maestra permite efectivamente detectar las dificultades y atajarlas en el momento que surgen con una ayuda adecuada, pero también es cierto que para ello en casi todos las ISA/ISS la maestra guía estrechamente a sus aprendices y repite la estructura de esta guía, -esto es, la combinación de actuaciones de entre las que se acaban de definir-, de forma igual o muy parecida con cada niño, la necesiten o no. Las variaciones las introduce solamente cuando cometen algún error para proporcionar ayudas complementarias. Tal como organiza la interacción, no tiene modo de saber si todos los niños después de estar viendo realizar la tarea a varios de sus compañeros necesitan todavía ser guiados paso por paso de la misma forma a como lo ha hecho con los demás. Como en el baile, sólo cuando algún paso es muy, muy fácil y el aprendiz muestra alguna soltura al darlo, la dirección no es tan fuerte y se le permite moverse él mismo acompasadamente con el experto. De la misma manera, también la maestra en algún caso “afloja” la estructura de la guía pues no dirige todos, todos, los pasos de la tarea. Esto sucede solamente en dos de los eventos interactivos:

- en el onceavo, en el que se trata de contar primero al derecho y luego al revés, poniendo y quitando fichas respectivamente. Para contar al derecho la maestra no dirige al niño, el cual va poniendo y contando fichas él solo. La maestra se limita a ir proporcionando feedback y corrigiendo cuando se equivoca
- y en el doceavo, en el que se trataba de entrar en un triángulo dibujado en el suelo y desde allí levantar el brazo y decir el número de puntos de la ficha que tenían en la mano. Después de los primeros cuatro turnos, la enseñante elimina la dirección del primer paso de la tarea, -entrar en el triángulo y levantar el brazo-, y en los otros ocho turnos se limita a dirigir el segundo, -decir el número de puntos.

Obsérvese, sin embargo, que en ambos casos lo que la maestra deja de dirigir son acciones físicas muy sencillas, (poner fichas y entrar en el triángulo levantando el brazo), y que aunque en el onceavo evento se trata de una acción física unida a otra mental, -contar-, ésta es una acción que, como la de poner dedos, la maestra hace repetir mucho como ayuda o para retener la atención de los niños en lo que están haciendo y, por tanto, la dominan.

Estas características (alta estructuración, repetición de la guía básica en todos los turnos contingencia de la ayuda y ajuste de la misma cuando hay dificultades) son comunes a todos los SI de práctica y son, junto con las formas de proximidad y guía que se han mencionado hasta ahora, las que hacen pensar en estas interacciones sostenidas y de apoyo/seguimiento como en un baile en el que la unión con el aprendiz es tan grande que no hay ningún paso que pueda dar éste que escape a la guía del experto y a la inmediata reconducción de los pasos mal dados. Es importante, no obstante, observar que la estructura de la guía como las dificultades de los pequeños y la consiguiente ayuda de la maestra están relacionadas, no tanto con el contenido explícito de enseñanza y aprendizaje, -los números-, como con el implícito, esto es, con un determinado uso de la mente que supone coordinar acciones desvinculadas de sentido humano.

La metáfora del “baile” para describir la relación entre la maestra y los niños y niñas en las ISA/ISS sirve al igual que la del “andamiaje” (Word, Bruner y Ross, 1976) para mostrar el papel que cumple el adulto en la zona de desarrollo próximo de proporcionar las ayudas que éstos necesitan para realizar una acción que no pueden hacer todavía y para mostrar también cómo los aprendices pueden ir más allá de lo que podrían por sí solos gracias al ajuste de la ayuda, -el andamio-, proporcionada por el adulto. No aporta en este sentido nada nuevo. La razón de insistir en utilizarla como se viene haciendo en todo este apartado, es que sirve además para mostrar la cualidad específica de esta relación de ayuda en el caso que estamos analizando, a saber:

Con el “andamiaje” se sugiere que el adulto está atento a proporcionar ayuda -a poner un andamio- en el momento en que el aprendiz lo necesita. Es como poner justo la pieza, -el escalón-, que le falta para poder seguir. También se señala con esta metáfora el papel activo del aprendiz que guía al adulto para hacerle saber las ayudas que necesita. La metáfora del baile, en cambio, sirve para mostrar que en algunos casos como en que se está analizando, no hay ningún resquicio para la iniciativa del aprendiz, esto es, en estos casos, no se trata de actuar y cuando no se puede llegar “más alto subirse en el andamio” que le pone el adulto, sino de suspender la propia iniciativa *durante todo el tiempo* para dejarse llevar *durante todo el tiempo* por el adulto, que es el que marca los pasos y la dirección *durante todo el tiempo*. En esta forma de guiar, por decirlo de otra manera, no se trata tanto de darle la mano cuando hay una dificultad en el camino o cuando el aprendiz *la coge*, sino de llevarle de la mano prácticamente arrastras todo el camino. A esto último es a lo que se parece lo que sucede en la forma de enseñar a bailar que consiste en “llevar”, -“arrastrar”-, a alguien con el propio movimiento hasta que a fuerza de repetirlo el aprendiz acaba incorporándolo y llega a ser capaz de ser él el que lleva a otro. La metáfora del “baile” pone de manifiesto, por tanto, el papel particular del aprendiz en esta relación: a pesar de la asimetría en la responsabilidad de los bailarines, el baile es siempre el producto de la co-creación de ambos y el modo de participar en esa creación del aprendiz aquí es la suspensión de la propia iniciativa y el seguimiento permanente de la de otro.

La metáfora del “baile”, por otra parte, incorpora la dimensión afectiva de la interacción, esto es, el papel del contacto, -de la vinculación- entre la maestra y el niño y del ritmo en la relación. Y supera, por otro lado, la distinción “interior-exterior” o “dentro-fuera”, esto es, incorpora la

idea de la “mente en acción” (Wertsch, 1999) de la psicología sociocultural: lo mismo que el baile que el bailarían experto conoce no es algo que está solamente “dentro” de él cuando no baila, sino sobre todo “fuera” al expresarlo con su movimiento cuando baila, la actividad mental de la maestra, -en este caso desvinculada de sentido humano- no es algo que esté solamente en su “interior”, “dentro” de ella, sino también “fuera” cuando actúa. Con la metáfora del baile se ha querido poner de relieve el proceso mediante el cual los niños “siguen” el movimiento de la mente de la docente, -es decir, sus acciones mentales expresadas a través del lenguaje-, y cómo lo van incorporando al transformar su actividad, -su *movimiento*-, para igualarla a la de la maestra.

Participar y esperar: de la acción guiada al control permanente de la tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés

Es imprescindible igualmente que el resto de los aprendices a los que todavía no les ha tocado el turno de salir para hacer la tarea, suspendan su iniciativa, esto es, se espera de ellos que mientras la maestra está guiando a los niños de uno en uno, controlen su tendencia a la acción según su propio modo, ritmo e interés, es decir, su espontaneidad, y esperen su turno sin hacer nada, a no ser algún pequeño movimiento requerido de vez en cuando por la bailarina experta -“incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra”. En cuanto a la participación del grupo, se observa, por tanto, un cambio respecto al resto de los SI que conlleva una mayor exigencia de autocontrol por parte de los pequeños:

- En “los intercambios conversacionales” de los SI de transición el grupo es permanentemente interlocutor de la maestra. Ella al principio de los SI se dirigía a todo el grupo preguntando quién quiere galletas y entre intercambios volvía a dirigirse a menudo al grupo para lo mismo. Además durante los intercambios siempre recapitulaba para el grupo las galletas que había cogido cada uno.
- En los SI de presentación de contenidos, el grupo es también el interlocutor de la maestra durante todo el tiempo que duran los SI en todas las actuaciones que despliega para presentar el contenido. Tanto en “marcar el inicio”, y en “definición lúdica” del comienzo como en “implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo” y en “mostrar el contenido” es el grupo como tal el que participa con las actuaciones de “atender”, “participar en la acción contexto de lo nuevo” y “ver”.
- Y en los SI de preparación ocurre lo mismo: la maestra se dirige al grupo en “marcar el inicio” y “definición lúdica de la actividad” y también en “ordenar la ejecución de acciones previas” de forma que el grupo no solamente participa con la actuación de “atender” sino también con la “ejecución de acciones previas”. Al mismo tiempo, la otra actuación de la maestra dirigida a la preparación “mostrar los pasos de la tarea” también supone una participación activa del grupo, -“seguimiento”-, puesto que exceptuando los dos primeros SI de preparación en la que para mostrar la tarea saca a un niño para que la realice y los demás se limitan a verlo, en el resto de los SI independientemente de que ejemplifique la tarea ella misma o un niño del grupo, dirige a todos para que la realicen y vean así en qué va a consistir.
- Como hemos visto en el apartado anterior con el análisis de la actividad espontánea y la respuesta de la maestra a la misma, en todos estos SI, aunque en distinto grado, hay

un límite para la iniciativa de los niños, pero no obstante, la maestra les tiene siempre en cuenta en la interacción, -se dirige a ellos-, y, a pesar de no poder hacer exactamente lo que quieren cuando quieren, si pueden por lo menos participar actuando y no solamente mirando cómo actúa otro.

En los SI de práctica, en cambio, el papel del grupo es mucho menor. En estos SI, el patrón de actuación privilegiado, como se ha dicho más arriba, es las “interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento”. Su número aumenta progresivamente durante los eventos interactivos así como el tiempo empleado en ellas. Y a pesar del otro patrón de actuación que las acompaña -“incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra”, el papel del grupo tiende a ir siendo cada vez menor: su participación en la estructura de la tarea es lo menos frecuente y suele reducirse a ser interlocutor de las recapitulaciones y a aplaudir al final (Tabla 7-21).

Tabla 7-21. Número y tiempo de las ISA/ISS y formas de participación del grupo

EVENTO INTERACTIVO	NÚMERO DE ISA/ISS	TIEMPO	PARTICIPACIÓN DEL GRUPO EN LA TAREA Y EN LA INTERACCIÓN
EI5	1	2'	Participa en la estructura de la tarea: el niño del turno hace una parte y el grupo otra complementaria
EI7	4	3'	Participa en la estructura de la tarea: el niño del turno hace una parte y el grupo otra complementaria
EI7	5	5'	El grupo participa como: <ul style="list-style-type: none"> • interlocutor de la maestra cuando a veces se dirige a todos en la adjudicación de turno preguntando quién quiere salir y • recapitulando para el grupo en todas las ISA/ISS la acción del niño del turno
Total EI7	9	8'	
EI9	4	8'30"	Participan en la estructura de la tarea solamente en el primer turno. Participan en todos los turnos aplaudiendo al final.
EI10	7	3'	No tiene ninguna participación
EI11	3	4'	La participación del grupo en la acción y en la interacción con la maestra tiene tanto protagonismo como la del niño que está de turno durante los dos primeros turnos: <ul style="list-style-type: none"> • participan en cada paso y • en cada paso la maestra se dirige tanto al niño como al resto. En el último turno el grupo no participa ni espontáneamente ni a requerimiento de la maestra. Participan con aplausos en el primer turno.
EI12	8	10'30"	Participan aplaudiendo al final. Participa como interlocutor del niño del turno en una acción cuyo objetivo al igual que los aplausos es valorar su acción (tiene que mostrar al grupo la ficha elegida)

Tabla 7-21. Número y tiempo de las ISA/ISS y formas de participación del grupo

EI12	12	4'30"	No tiene ninguna participación.
Total EI12	20	15'	
EI13	5	21'	El grupo participa aplaudiendo al final.

El nivel de exigencia respecto a la actividad de control es, en consecuencia, más alto que en el resto de los SI de los eventos interactivos del intensivo puesto que al ser mayor su duración y tener el grupo menos opciones para participar, los niños tienen que adoptar un papel pasivo y permanecer sin hacer nada durante más tiempo. Este papel conlleva, además, quedar fuera de la relación con la maestra, es decir, dejar de ser sus interlocutores en ese tiempo, -que ella no se relacione con ellos-, pues la docente se “ausenta” en parte de esa relación con cada ISA/ISS. Durante el *baile* con la maestra en las ISA/ISS los pequeños no tenían el más mínimo requisito para seguir su iniciativa, ni tampoco una pista para dotar de sentido humano a la tarea pero contaban por lo menos con la atención, la proximidad y la ayuda de la maestra. Cuando toca permanecer sentados y esperar el turno, en cambio, además de no poder tampoco actuar espontáneamente siguiendo su iniciativa, no cuentan con la maestra como apoyo para lograr permanecer sin hacer nada: están en ese sentido solos (la responsabilidad es solamente suya) y se espera que solos ejerzan un autocontrol que haga posible esta forma de organización de la actividad conjunta.

En el primer evento interactivo del intensivo de matemáticas se puede ver la dificultad grande que representa para los niños todavía transformar su actividad para adecuarse a ese rol pasivo que implica “desaparecer” de la relación con la profesora, a pesar de estar el grupo incluido en la estructura de la tarea. De forma que cuando la maestra se “ausenta” al centrarse en la primera niña que sale a hacer la tarea, el grupo se “va” y para volverlo a “traer” no sólo se tiene que dirigir especialmente a él de una forma lúdica y cariñosa sino que también tiene que volver a relacionarse con algunos niños individualmente:

Grupo: un niño lleva arrastras una silla y los demás están hablando y jugando con los botones de las batas.

M.: *ea amaitu duzue aulkiaz, botoiaz, amaitu duzue denaz? nork dauzka begi politik begi politik niri begira? (a ver ¿habéis acabado con las sillas, con los botones, con todo? ¿quién tiene ojos bonitos, ojos bonitos mirándome a mí?)*

Grupo: *nik nik nik (yo yo yo -todos a la vez)*

M.: *Josu aber zureak (Josu a ver los tuyos)*

Otro niño: *begira nireak (mira los míos)*

M.: *Ui Jonenak oso politik dira ea ea Irati ea ea Joel oi oso politik ez ditut ikusten Markelen begiak... ea Markel. Begira zer daukadan hemen. Orain magia egingo dut Fu Makakunfu barruan zaude zu! Non dago arraina? (Uy los de Jon son muy bonitos, a ver a ver Irati, a ver a ver Joel oi muy bonitos no veo los de Markel a ver Markel. Mirad qué tengo aquí -se levanta y coge un dibujo de su mesa y se lo enseña. Es el dibujo de un pez dentro de una pecera que se puede mover con una cuerda de manera que el pez queda dentro o fuera de la pecera-, Ahora voy a hacer magia: Fu Makakun Fu dentro está tú -lo dice con tono exagerado moviendo la cuerda y dejando al pez dentro-, ¿Dónde está el pez?)*

(E.5)

Así que en el SI de práctica del siguiente evento interactivo, a diferencia de lo que hará en los SI de práctica posteriores, la maestra no sólo toma de interlocutor al grupo al incluirle en la tarea, sino también a los niños individualmente, al dirigirse a cada uno ellos de uno por uno para verificar la ejecución de su parte en la tarea:

M.: *ez Amaiazenak ez dira hiru Iratirenak bai Guriarenak bai Alain ipini hiru Joel oso ondo horiek hiru dira oi zelako tranpak zenbat dira hiru? (no los de Amaia no son tres Los de Irati si, los de Guria si Alain pon tres Joel muy bien esos son tres oi ¡vaya tranpas ¿cuántos son tres?)*

Grupo: *hiru hiru hiru hiru (tres tres tres tres tres -uno detrás de otro)*

M.: *ipini hiru a! hiru oso ondo oso ondo Alain Joel ui Joel hiru Alana hiru oso ondo hiru hiru (poned tres ¡ah! tres muy bien, muy bien Alain, Joel uy Joel tres, Alana tres muy bien tres tres)*

(E.7)

En adelante, no se observan este tipo de intervenciones que ayudan a los pequeños a permanecer en la definición del contexto situacional de la actividad de la maestra. Ésta para ayudar a los niños a controlar su actividad y mantenerse al mismo tiempo implicados en lo que están haciendo utiliza otros recursos en los que va disminuyendo paulatinamente la “dosis” de atención que reciben los miembros del grupo individualmente cuando están esperando a salir a hacer la tarea:

- En el siguiente SI de práctica del mismo evento interactivo del ejemplo, la maestra no se dirige al grupo, ni a niños en particular pero se arrodilla y se acerca ella al corro para ir poniéndose delante de cada uno con la ficha en la que tiene que contar los puntos, de manera que está físicamente muy próxima de todos, no solamente con el niño del turno;
- En el noveno evento interactivo, en el que el grupo tampoco tiene participación en la estructura de la tarea, aunque son cuatro los niños que realizan la tarea, en cada turno manda salir además a otro niño para que se encargue de tirar un dado con lo cual participan más niños.
- En el décimo evento no tienen ninguna participación; en el onceavo el grupo participa en la estructura de la tarea, pero sólo en dos de los tres turnos y ya en el doceavo y treceavo evento interactivo, la docente se limita a tener en cuenta al grupo para que aplauda al final.

No obstante, lo más frecuente en los SI de práctica es el rechazo de los niños como interlocutores así como de su actividad mientras no detentan el turno. Tal como hemos visto al analizar la actividad espontánea y las respuestas de la maestra a la misma, o bien ésta no responde a las intervenciones de los miembros del grupo o sus respuestas están la gran mayoría encaminadas a controlar la actividad de los pequeños cuando no ejercen el suficiente control sobre la misma como para permanecer quietos y callados mientras su compañero o compañera realiza la tarea y actúan espontáneamente. Y aunque este tipo de intervenciones de los chiquitines es frecuente, lo que no vuelve a ocurrir es que todo el grupo se “vaya” completamente de la definición del contexto situacional de la actividad de la maestra como en el primer evento, a pesar de que después del segundo no vuelve a intercalar intervenciones con cada uno de los miembros del grupo como acabamos de ver y de que vaya disminuyendo su grado de participación. Es decir, paulatinamente va aumentando la exigencia de autocontrol y los niños van paulatinamente desarrollándolo, –asumiendo la responsabilidad–, al mismo tiempo que, en consecuencia, van progresivamente asumiendo la definición del contexto situacional de la actividad de la maestra. Una muestra de ello es el contraste entre lo ocurrido en el primer

evento interactivo que hemos comentado más arriba y el intercambio entre dos niñas que tiene lugar en el último evento interactivo:

M.: *orain etorriko da Alana (ahora va a venir Alana)*

Arantza: *qué papo*

M.: *ea Alana non dago bi zenbakia? Zein da bi? (sin hacer caso a Arantza: a ver Alana ¿dónde está el número dos? ¿cuál es?)*

Arantza: *qué papo*

Alana: señala el número uno

M.: *hau zein da? bi? hau bi da? bat (¿esté cuál es? ¿dos? ¿este es el dos? uno -señalando el número uno y sin hacer caso a las intervenciones de Arantza)*

Guria: *no es papo*

Arantza: *qué papo Alana qué papo*

Guria: *no es papo, de uno en uno, luego Josu y yo*

(E13)

Arantza y Guria tienen sin duda una idea muy clara de cómo han de ser las cosas en este escenario: en la transcripción que acabamos de ver demuestran que han llegado a construir una versión de las suposiciones en las que se basa este contexto situacional de la actividad sobre los papeles, objetivos y medios adecuados que pueden utilizar los participantes en él (Wertsch, 1988) y han llegado también a regular su actividad en base a las mismas e incluso a ser capaces de embarcarse en una discusión con tintes morales y “jurídicos”⁹ sobre su versión. Están en los dos casos participando activamente en la construcción del contexto.

En el primer evento interactivo, sin embargo, los niños no sólo hablan entre sí, sino que se levantan, arrastran sillas y juegan a otra cosa, o sea: no se atienen desde ningún punto de vista a los papeles, objetivos y medios adecuados a utilizar por los participantes en este contexto. Y tampoco los discuten. Discutirlos implica tenerlos como referencia (como en el ejemplo de Arantza y Guria). Aquí, actúan sin tener en cuenta esa referencia. Se rigen por su propia espontaneidad, sin supuestos, es decir: sin obedecer a ninguna de las suposiciones acerca de su actuación en las que se basa la actividad de instrucción propuesta por la profesora. Los pequeños en este momento inicial del curso están demasiado lejos de esa ley implícita en la que se basa la actividad de instrucción, así que no es posible hacerla valer ni negociar en base a ella, como hará más adelante la profesora cuando actúen espontáneamente. En esta negociación, según hemos visto, la dimensión afectiva de la interacción, - distancia/cercanía; disminución del calor en el vínculo y la valoración moral negativa de la actividad espontánea de los niños-, cumplirá un papel importante en virtud del cual el hecho de participar sin esperar, esto es, siguiendo la propia espontaneidad, - *dejando de no hacer-*, va a ir definiéndose como no deseable, -*indeseable*. De esta manera es la propia acción, la que se desarrolla según el propio

9. Jurídico no quiere decir otra cosa que “que atañe al derecho o se ajusta a él”; derecho es el “conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva” y moral como adjetivo quiere decir “perteneciente o relativo a las acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o malicia” (DRAE). *De uno en uno* es una de esas normas que rigen las relaciones en este contexto, como bien sabe Guria que por eso discrepa de la valoración moral que hace Arantza de la intervención de Alana ya que, la participación de ésta nada tiene que ver con la bondad o la malicia de su acción o carácter, sino que, siguiendo con el simil empleado, es una participación que “se ajusta a derecho”. Obsérvese, no obstante que la maestra ha solido hacer esta valoración moral de la actuación de los pequeños cuando no actuaban de acuerdo a sus expectativas.

modo ritmo e interés, la negativamente valorada, -la “mala”- y la que se requiere controlar, -transformar-, para participar en el contexto y en la interacción.

Requisito *sine qua non*: la transformación específica de la actividad infantil

“Dejarse llevar como cuando se aprende a bailar” y esperar: esta forma particular de participar en el funcionamiento interpsicológico ha ido produciendo la transformación específica de la actividad infantil que ha hecho posible la construcción del contexto situacional de la actividad. De hecho esa transformación es un requisito *sine qua non*: no es posible construir el escenario si no se realiza esa transformación, o lo que es lo mismo, no hay actividad de instrucción si los pequeños no transforman la suya, si no dejan de jugar. El análisis de las interacciones sostenidas y de apoyo/seguimiento así como el de la actividad espontánea de los pequeños y de las actuaciones de la maestra en respuesta a la misma que se han descrito en este capítulo permiten ver la dirección de esa transformación. Tal como hemos visto con Wertsch (1988) “al caracterizar el funcionamiento interpsicológico en una tarea se caracteriza el funcionamiento intrapsicológico” (p. 176-177) siendo éste un procedimiento que proporciona información sobre los procesos individuales que no resulta fácil obtener por otras vías. Recapitulamos entonces lo visto hasta ahora sobre el funcionamiento interpsicológico –el proceso de negociación de la definición del contexto situacional de la actividad y el proceso de participación en él-, pero poniendo el foco en el intrapsicológico, esto es, en la transformación específica de la actividad infantil que supone la participación en este contexto situacional de actividad:

Los niños cada vez que participan en la actividad conjunta “bailando” con la maestra transforman su actividad para: 1) pasar de actuar según su propia iniciativa siguiendo su tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés, a suspender ésta durante todo el tiempo que dura el “baile” y seguir la iniciativa de la maestra, esto es, las acciones físicas y mentales que dicta y 2) pasar de vincular la actividad mental a un sentido humano a desvincularla del mismo puesto que éste es el tipo de uso de la mente y la acción propuesto por la maestra y al que tienen que hacer seguimiento. Por otra parte, cuando participan en la actividad conjunta esperando el turno para “bailar” con la maestra, los pequeños tienen que pasar de una acción integrada en la que confluyen movimiento, cuerpo, emoción, interés, ritmo y momento presente a separar su acción de estos componentes y a ejercer al mismo tiempo más de un control sobre la propia actividad permanentemente, esto es, durante todo el tiempo que dura la interacción, tienen que ligar la propia acción al control. Entonces, tal como se vio en el análisis del contexto situacional de la actividad, -capítulo 4-, en los eventos interactivos analizados, participar supone:

- separar el movimiento de la acción mental y/o verbal y controlar el cuerpo y el movimiento;
- separar la acción del interés propio y controlar la atención.
- separar la acción de la emoción y controlar ésta;
- separar la acción de las motivaciones del presente, -del aquí y ahora-, y regularla en base al cálculo de futuro.

En la negociación sobre la definición del contexto situacional de la actividad como actividad de instrucción que requiere como requisito *sine qua non* esta transformación de la actividad

infantil, la dimensión afectiva de la interacción, según hemos visto en apartados anteriores, - la cercanía/lejanía; calidez/fríaldad y la valoración moral negativa de la actividad espontánea de los niños-, cumplirá un papel importante en virtud del cual el hecho de participar sin esperar, esto es, siguiendo la propia espontaneidad, - *dejando de no hacer*- y no transformando en consecuencia la propia actividad, va a ir definiéndose como no deseable, -*indeseable*. De esta manera es la propia acción, la que se desarrolla según el propio modo ritmo e interés, la negativamente valorada, -la “mala”- y la que se requiere transformar, esto es, controlar y separar de lo que habitualmente va unido, para construir el contexto participando en la interacción, o lo que es lo mismo, convirtiéndose en él.

Aunque cada una de estas separaciones con sus controles se tienen que hacer al mismo tiempo que las demás, a continuación desglosamos cada una de ellas en relación a la actividad espontánea de los niños y las actuaciones de la maestra en respuesta a las mismas para ver de forma detallada cómo se va dando toda esta transformación específica de la actividad infantil. En la siguiente tabla pueden verse las frecuencias de los diferentes tipos de actividad espontánea en total en cada evento interactivo y en el total de los eventos interactivos que tomaremos como base para los comentarios siguientes:

Tabla 7-22. Frecuencia de actuaciones espontáneas en cada Evento Interactivo

ACTUACIONES	E1R	E2R	E3R	E4R	E5M	E6R	E7M	E8M	E9M	E10M	E11M	E12M	E13M	T
	8'	11'	3'	6'	4'30"	3'	12'	3'	11'	6'	6'30	28'	29'	
I. verbal al hilo	5	1	0	4	2	0	4	1	1	1	4	33	17	73
I.verbal para pedir turno	3	8	3	2	0	3	1	0	6	5	4	22	29	86
P. realizar tarea f. turno	2	3	0	1	1	0	4	0	2	1	4	8	4	30
I.verbal para redefinir	0	5	0	0	7	0	17	6	3	0	1	26	13	78
I.verbal atención maestra	0	0	0	1	0	0	3	1	0	1	0	0	1	7
Activ. verbal al margen	1	1	2	0	1	1	4	2	0	2	0	9	3	26
Act. espont. mov.	1	1	0	1	2	0	2	0	1	2	2	4	9	25
Otras acciones	2	0	0	0	3	1	6	0	4	3	1	16	6	42
Total	14	19	5	9	16	5	41	10	17	15	16	118	82	367

Separar el movimiento de la acción mental y/o verbal y controlar el cuerpo y el movimiento

“Actividad espontánea de movimiento” (25)

La importancia de esta transformación para la construcción del contexto situacional de la actividad se aprecia en la actuación de los niños “actividad espontánea de movimiento” y en las actuaciones de la maestra en respuesta a la misma. Esta forma de actividad espontánea no

es de las que más se repite si la comparamos con otros tipos de actividad espontánea, (tabla 7-22), aparece 25 veces frente a las 86, 73 o 78 de las más frecuentes.

No obstante, exceptuando dos eventos del reparto de galletas, (en los que hay una menor exigencia de separación y autocontrol puesto que todos los niños se levantan sin tener que esperar mucho para coger las galletas), y uno de los del intensivo de matemáticas, aparece alguna vez en todos los eventos interactivos y la maestra solamente en cuatro ocasiones “no delimita”, el resto no acepta este tipo de actividad espontánea de los pequeños:

SI de transición: de las tres veces que aparece Delimita las tres, [D. marca (2) y con “D. prohibición” (1)] (tabla 7-3 y 7-5).

SI de presentación de contenidos: de las 6 veces que aparece rechaza casi todas, la mayoría con Rechazo con atenuantes (4) [R. justificación (1), R. expresiones atenuantes (3)] y sin atenuantes (1) [Rechazo neutro]; No delimita (1) (tabla 7-6 y 7-8).

SI de preparación: de las 8 veces que aparece rechaza todas la mayoría con Rechazo sin atenuantes (7) [R. neutro (6) y R. valoración negativa (1)]; Rechazo con atenuantes (1) [Rechazo expresiones atenuantes] (tabla 7-9 y 7-13).

SI de práctica: de las 8 veces que aparece rechaza la mayoría sin atenuantes (5): [Rechazo valoración negativa (2), Rechazo neutro (3)] y “No delimita” (3) (tabla 7-10 y 7-14).

Total frecuencia de actuaciones de la maestra: Delimitación (3) [D. marca (2) y con “D. prohibición” (1)]; Rechazo con atenuantes (5) [R. justificación (1), R. expresiones atenuantes (4)]; Rechazo sin atenuantes (13) [[Rechazo valoración negativa (3), Rechazo neutro (10)]; No delimita (4).

Es de señalar que la actividad espontánea de movimiento es una de las tres actuaciones a las que en una ocasión la maestra pone límite con “delimitación prohibición” en los SI de transición y que es de la que más “rechazos sin atenuantes” recibe en el total del resto de los SI del intensivo de matemáticas: aparece 22 veces y de las 18 veces que es rechazada solamente 5 veces es un rechazo con atenuantes de los cuales 4 tienen lugar en los SI de presentación de contenidos donde hemos visto que había por parte de la maestra una actitud más negociadora respecto a la definición del contexto situacional de la actividad. En los SI de preparación y práctica donde las actuaciones de la maestra se caracterizaban por acercarse más en la definición de la actividad a la actividad de instrucción, el rechazo atenuado aparece solamente una vez y es donde aparecen los “rechazos valoración negativa” (3)

En definitiva, puede decirse que estas frecuencias son un indicador del cambio que los niños y niñas tienen que introducir en su actividad: han de separar el movimiento de ella y controlarlo para estar sentados *todo* el tiempo sin excepción mientras no están actuando dejándose guiar por la maestra para realizar la tarea. Es una exigencia *sine quo non* para articular sus actuaciones con las de la maestra durante todo el tiempo que dura la actividad conjunta que los niños cumplen, bien permaneciendo sentados, bien desistiendo de moverse una vez que lo han hecho.

Separar la acción del propio modo, ritmo e interés y controlar la atención.

Como hemos visto en otros apartados, los niños y niñas actúan siguiendo su espontaneidad, no solamente moviéndose, sino haciendo otras muchas cosas (cuadro 7-3). Su tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés se expresa en las actuaciones “otras acciones”; “actividad verbal al margen”; “intervención verbal para pedir la atención de la maestra”; “intervención al hilo” e “intervención para redefinir”. La transformación que tiene que realizar el niño de su

actividad para poner la atención de forma específica en la actividad de la maestra se aprecia particularmente en las respuestas de la docente a estos tipos de intervención espontánea. Las frecuencias de cada una de ellas y las de la respuesta de la maestra a las mismas permite ver la dirección de la canalización de la transformación de la que estamos hablando:

“Otras acciones”: (42).

Hay varias veces en que la maestra ignora este tipo de actuación de los niños y no les pone ningún límite ni expresa ningún rechazo (15), no obstante mayormente las rechaza sin atenuantes (18 frente a 3) de los cuales 14 son rechazo valoración negativa. No es de las intervenciones más frecuentes de los niños (tabla 6-25) y aunque no se rechacen siempre, cuando se rechazan se hace con contundencia: no tiene cabida en la interacción hacer algo distinto de lo propuesto. Las actuaciones de la maestra ante esta actuación de los niños y su frecuencia por cada tipo de SI son:

SI de transición: de 3 delimita (3) [D. explicación (1); D. marca (1) y D. prohibición (1)] (tablas 7-3 y 7-5)

SI presentación de contenidos: de tres No delimita (2); Rechazo sin atenuantes (1) [R. neutro] (tabla 7-6 y 7-8)

SI de preparación: de 11: Rechazo con atenuantes (1) [R. expresiones atenuantes]; Rechazo sin atenuantes (8) [R. valoración negativa] y No delimita (2) (tablas 7-9 y 7-14)

SI práctica: de 25: Inclusión aceptación (1); Rechazo con atenuantes (2) [R. expresiones atenuantes (1) y R. justificación (1)]; Rechazo sin atenuantes (9) [R. valoración negativa (6) y R. neutro (3)], No delimita (13) (tablas 7-10 y 7-14)

Total frecuencia actuaciones de la maestra: Delimitación (3); No delimita (15); Rechazo con atenuantes (3) [R. expresiones atenuantes (2); R. justificación (1)]; Rechazo sin atenuantes (18) [R. neutro (4); R. valoración negativa (14)]

“Actividad verbal al margen” (26).

No es muy frecuente, los niños suelen estar implicados en lo que se dice en la interacción, la maestra no es muy estricta con esta actividad: la mitad de las veces no delimita aunque la rechaza más a menudo sin atenuantes:

SI transición: de 5 No delimita (3), Delimitación marca (2) (tablas 7-3 y 7-5)

SI presentación de contenidos de 5 Rechazo con atenuantes (1) [R. expresiones atenuantes]; No delimita (4) (tablas 7-6 y 7-8)

SI de preparación: no se ha registrado actividad verbal al margen (tablas 7-9 y 7-13)

SI de práctica: de 16: Rechazo con atenuantes (2) [R. expresiones atenuantes (1); R. justificación (1)]; Rechazo sin atenuantes (8) [R. neutro (7); R. valoración negativa (1)]; No delimita (6) (tabla 7-10 y 7-14)

Total frecuencia actuaciones de la maestra: Delimitación (2); No delimita (13); Rechazo con atenuantes (3) [R. expresiones atenuantes (2) y R. justificación (1)]; Rechazo sin atenuantes (8) [R. neutro (7) y R. valoración negativa (1)]

“Intervención verbal para pedir la atención de la maestra” (7).

Son pocas, pero no tienen éxito: no son escuchadas o son rechazadas sin atenuantes:

SI de transición: hay 1 y la maestra la rechaza con atenuantes [No responde] (tablas 7-3 y 7-5)

SI de presentación de contenidos hay 1 y la maestra rechazo con atenuantes [No responde] (tabla 7-6 y 7-8)

SI de preparación: no se han registrado (tabla 6-9 y 6-12)

SI de práctica: de 5: I. aceptación (1); Rechazo con atenuantes (3) [No responde]; Rechazo sin atenuantes (1) [Rechazo neutro] (tabla 7-10 y 7-14)

Total frecuencia actuaciones de la maestra: No responde (5); I. aceptación (1); Rechazo sin atenuantes (1) [rechazo neutro]

“Intervención para redefinir” (78).

Son intervenciones sobre todo de humor. Es, junto con las intervenciones para pedir el turno, el tipo de intervención espontánea más frecuente: los niños sobre todo intentan participar (pidiendo el turno) y arrastrar a la maestra a su definición de la situación como juego, que es lo que les interesa. La maestra las incluye mayormente en los SI de transición (donde hay pocas y solo se incluyen 2 como corrección) y en los de presentación de contenidos. En los de preparación y práctica no se incluyen casi nunca y cuando se hace suele ser en relación al uso de la L2. Los rechazos son mayoritariamente con atenuantes (no responde), aunque también aparecen los rechazos valoración negativa. La estrategia de jugar con la maestra, de arrastrarle a jugar, a su definición, no tiene éxito normalmente. Los niños tienen que transformar su actividad, dejar de jugar, y controlar la atención poniéndola de nuevo en lo que se está haciendo en la actividad conjunta, desisten:

SI de transición: de 5: Inclusión (2) [I. corrección]; Delimitación marca (1); Rechazo con atenuantes (2) [No responde] (tablas 7-3 y 7-5)

SI de presentación de contenidos: de 31 Inclusión (14) [I. respuesta (2); I. aceptación (7); I. traducción (4); I. elaboración (1)]; Rechazo con atenuantes (16) [No responde (15)]; R. expresiones atenuantes (1); Rechazo sin atenuantes (1) [R. neutro] (tabla 7-6 y 7-8)

SI de preparación: de 15 Inclusión (6) [I. respuesta (3); I. corrección (3)]; Rechazo con atenuantes (9) [No responde (7); R. expresiones atenuantes (2)] (tabla 7-9 y 7-13)

SI de práctica: de 27 Inclusión (4) [I. traducción (1); I. respuesta (2); I. corrección (1)]; Rechazo con atenuantes (19) [No responde (18); R. expresiones atenuantes (1)]; Rechazo sin atenuantes (4) [R. valoración negativa] (tabla 7-10 y 6-14)

Total frecuencia actuaciones de la maestra: Inclusión (26) [I. corrección (6); I. traducción (5); I. elaboración (1); I. respuesta (7); I. aceptación (7)], o sea 12 se relacionan con el uso del euskara, y 14 son una inclusión estricta; Delimitación (1), Rechazo con atenuantes (46) [No responde (42); R. expresiones atenuantes (4)]; Rechazo sin atenuantes (5) [R. neutro (1); R. valoración negativa (4)]

“Intervención verbal al hilo” (73).

Es la siguiente más frecuente después de las de petición de turno y las intervenciones para redefinir. Las intervenciones relacionadas con lo que se está haciendo no tienen mayor aceptación. Se aceptan 25 y se rechazan 46. Es de señalar que cuando la intervención es al hilo de la tarea, no hay ningún rechazo valoración negativa (de las 46 veces que la maestra rechaza estar intervenciones 44 son con atenuantes y de las dos que son sin atenuantes se trata de rechazo neutro, otras dos veces delimita]. No obstante, también es de señalar que más de la mitad de las veces (de las 73 incluye 25 y no incluye 48), no incluye estas intervenciones en la interac-

ción: a pesar de que la actividad espontánea esté directamente relacionada con lo que se está haciendo y se haga “al hilo” de ello, los niños la mayoría de las veces tienen que transformar su actividad para dejar de colaborar en la tarea:

SI de transición. De 10 Inclusión (6) [I. respuesta (2); I. aceptación (2); I. traducción (2)]; No responde (2); Delimitación (2) [D. Explicación] (tablas 7-3 y 7-5)

SI Presentación de contenidos: de 9 Inclusión (5) [I. traducción (1), I. respuesta (4)]; Rechazo con atenuantes (4) [No responde] (tabla 7-6 y 7-8)

SI de preparación: de 31 Inclusión (8) [I. traducción (3); I. corrección (1); I. respuesta (4)]; Rechazo con atenuantes (21) [No responde (19); R. expresiones atenuantes (1); R. justificación (1)]; Rechazo sin atenuantes (2) [R. neutro] (tabla 7-9 y 7-13)

SI de práctica : de 23: Inclusión (6): [I. aceptación (1); I. respuesta (5)]; Rechazo con atenuantes (17); [No responde] (tabla 7-10 y 7-14)

Total frecuencia actuaciones de la maestra: Inclusión (25) [I. respuesta (15); I. aceptación (3); I. traducción (6); I. corrección (1)]; Delimitación (2); Rechazo con atenuantes (44) [No responde (42); R. expresiones atenuantes (1); R. justificación (1)]; Rechazo sin atenuantes (2) [R. neutro]

Es, por tanto indiferente que a los pequeños les interese la actividad conjunta que realizan, también en ese caso tienen que separarse del interés por colaborar en la actividad del grupo pues si bien como se ha dicho se incluye su colaboración en ocasiones (a diferencia de lo que ocurre con otras formas suyas de participar espontáneamente, según su modo, ritmo e interés), muchas veces experimentan lo contrario teniendo que modificar su actividad en consecuencia, es decir, dejar de participar “al hilo”

Separar la acción de la emoción y controlar ésta.

Risa y enfado son las únicas expresiones de emoción que aparecen claramente en la actividad conjunta analizada. La alegría expresada con la risa aparece en las “intervenciones para redefinir” en las que los niños usan el humor para intentar llevar a la maestra a jugar. Como se ha visto al tratar la separación del propio modo, ritmo e interés y el control de la atención cuando se ha mencionado este tipo de actuación, los niños sobre todo en los SI de preparación y práctica deben transformar su actividad para dejar de jugar y en consecuencia han de controlar la emoción asociada al juego.

El enfado aparece sólo en las actuaciones de rechazo valoración negativa de la maestra como respuesta a la actividad espontánea de los pequeños. La actuación de los niños en esos casos se ha definido como “desistir”, es decir dejar de hacer lo que estaban haciendo espontáneamente, actuación que nunca va acompañada de expresiones emocionales claramente identificables (de miedo, tristeza o enfado por ejemplo), aunque si a veces de seriedad o inhibición (quedarse muy quieto y serio, en silencio). Las emociones que en estos casos sienten el niño o la niña las controlan y no las expresan.

Separar la acción de las motivaciones del presente, -del aquí y ahora-, y regularla en base al cálculo de futuro.

En todas las actuaciones relacionadas de los niños y de la maestra mencionadas hasta ahora se observan lo que ocurre con esta separación y regulación, sin embargo quizá en la “intervención verbal para pedir turno” es donde se aprecia claramente la necesidad de los niños de actuar

en el presente sin esperar al futuro y la transformación de su actividad que realizan cada vez que no es atendida esa petición.

“Intervención verbal para pedir turno” (86)

Es el tipo de actuación de los pequeños más frecuente (seguido de las intervenciones para redefinir -78- y al hilo -73). Es de señalar, que esta actuación es un indicador de que en cierta manera los pequeños ya van transformando su actividad en el sentido de la regulación al cálculo de futuro puesto que el turno lo piden en el momento adecuado dentro de la estructura de participación, esto es, en el momento de cambio de turno, no lo hacen nunca antes de que el compañero que ostenta el turno termine. Con esta actuación tratan de influir en la maestra y en la estructura de participación para poder actuar. Aquí el interés es actuar en sí mismo y en el momento presente: ser ellos los agentes, los protagonistas en el aquí y ahora. La maestra de las 86 veces en que aparece, solamente acepta esta petición 11 veces, 9 de las cuales lo hace en los SI de transición de los eventos interactivos de reparto de galletas; en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas solamente acepta la petición 2 veces. Las otras 75 veces, delimita (3) o rechaza esta actuación mayormente con atenuantes (56), rechazos en los que a su vez mayoritariamente no responde (41) aunque también justifica (6) y explica (9) la estructura de participación. Cuando rechaza esta actuación sin atenuantes (16), lo hace a partes iguales de forma neutra y con valoración negativa, siendo una de las actuaciones que más rechazos negativos tiene. Esta actuación y las respuesta de la maestra muestra la importancia de separarse de las motivaciones del presente y regular la actividad en base al cálculo de futuro y la transformación permanente de su actividad que en este sentido hacen los niños:

SI de transición: de 19 Inclusión (9) [I. respuesta (2); I. aceptación (7)]; Delimitación (3) [D. explicación (2); D. marca (1)]; Rechazo con atenuantes (7) [No responde] (tablas 6-3 y 6-5)

SI de presentación de contenidos: de 6 Rechazo con atenuantes (6) [No responde (3); R. expresiones atenuantes (3)] (tabla 6-6 y 6-8)

SI de preparación: de 13 Rechazo con atenuantes (8) [No responde (5); R. justificación (3); Rechazo sin atenuantes (5) [R. Neutro (3); R. valoración negativa (2)] (tabla 6-9 y 6-12)

SI de práctica: de 48 Inclusión (2) [I. aceptación (1); I. respuesta (1)]; Rechazo con atenuantes (35) [R. expresiones atenuantes (6); R. justificación (3); No responde (26)]; Rechazo sin atenuantes (11) [R. neutro (5); R. valoración negativa (6)] (tabla 6-10 y 6-13)

Total frecuencia actuaciones de la maestra: Inclusión (11) [I. respuesta (3); I. aceptación (8)]; Delimitación (3); Rechazo con atenuantes (56) [No responde (41); R. justificación (6); R. explicación 9; Rechazo sin atenuantes (16) [R. neutro (8); R. valoración negativa (8)]

“Participación para realizar la tarea fuera de turno” (30).

Esta actuación es de las menos frecuentes lo cual indica que los niños han ido transformando su actividad para separarse del presente, para dejar de actuar guiados por las motivaciones del presente. Esta forma de intervención espontánea es particularmente rechazada: en todos los eventos interactivos, solamente lo acepta una vez y junto con “otras acciones” e “intervención verbal para pedir el turno” es la actuación de los pequeños que más rechazos valoración negativa recibe (6, 14 y 8 respectivamente):

SI de transición: de 6 Delimita (6) [D. Explicación (3); D. Marca (2) y D. Prohibición (1)] (tablas 7-3 y 7-5)

SI de presentación de contenidos: no se registran (tabla 6-6 y 6-8)

SI de preparación: de 6 Inclusión (1) [I. aceptación]; Rechazo con atenuantes (3) [No responde (1); R. justificación (2)]; Rechazo sin atenuantes (2) [R. valoración negativa] (tabla 7-9 y 7-13)

SI de práctica: de 18 Rechazo con atenuantes 11 [No responde]; Rechazo sin atenuantes 6 [R. valoración negativa (4); ; R. neutro (2)]; No delimita (1) (tabla 7-10 y 6-14)

Total frecuencia actuaciones de la maestra: Delimita (6); Inclusión (1) [I. aceptación]; Rechazo con atenuantes (14) [No responde (12); R. justificación (2)]; Rechazo sin atenuantes (8) [R. valoración negativa (6); R. neutro (2)]; No delimita (1)

Puede decirse entonces que el análisis detallado de los eventos interactivos organizados para enseñar y aprender los números muestran concretamente cómo, tal como se ha visto en el capítulo 4, que al participar en la actividad de este escenario, -lo que significa participar en el funcionamiento interpsicológico parte de él-, la actividad de los niños se va transformando desde este mismo nivel de escolaridad en la dirección de: una progresiva renuncia a la propia iniciativa, -a la espontaneidad-; una regulación de la actividad en base al cálculo de futuro; un control creciente de la propia actividad y, finalmente, en la dirección de una progresiva separación de lo que hasta ahora habitualmente iba indisolublemente unido en la acción: el movimiento, el cuerpo, la emoción, el propio ritmo e interés y el presente.

Como conclusión del capítulo, puede decirse también que en virtud de esta transformación que se ha ido produciendo paulatinamente en el plano personal de la actividad de los niños y niñas fruto de la participación en el interpersonal (Rogoff, 1997) y en virtud igualmente de los cambios estratégicos en las actuaciones de la maestra en éste último, -en función del modo y ritmo de la transformación de la actividad de los pequeños-, se ha ido construyendo el contexto situacional de la actividad entre los participantes. Ambos, -la transformación específica de la actividad infantil y los cambios estratégicos de la maestra -, han posibilitado la articulación de sus actuaciones respectivas mediante la cual han ido creando y recreando dicho contexto en la interacción. El análisis ha mostrado cómo la transformación específica de la actividad infantil y la construcción del escenario son las dos caras de una misma moneda que se juega en la interacción. Y ha mostrado igualmente algunos aspectos de la especificidad del contexto situacional de la actividad y de la cualidad del funcionamiento interpsicológico a tener en cuenta al pensar en las consecuencias para los niños y niñas de su participación en contextos como el analizado. Porque en la interacción no se juega solamente la transformación específica de la actividad que se ha descrito y que hace posible la construcción de este escenario sociocultural. Las características del funcionamiento interpsicológico que ha revelado el análisis muestran cómo en la interacción se va construyendo, al mismo tiempo que las características específicas del contexto situacional de la actividad, y como procedimiento para construirlas, la valoración de los niños y niñas de su propia acción, (en consecuencia de si mismos: el niño es su acción), a partir de la valoración negativa de la misma que aparece en la interacción, valoración negativa que constituye uno de los hilos del contexto, -específico y del marco cultural-, y que aparece en las “puntadas” que da la profesora al tejer conjuntamente con los niños este contexto específico social e institucional de actividad. Si, por otro lado, tenemos en cuenta los planteamientos sobre el sentido del aprendizaje en los que se enfatiza la importancia de la interacción educativa en los procesos de atribución de sentido y específicamente su relación con la construcción del autoconcepto y autoestima que mediatizan dichos procesos (Coll, 1988, 1990; Solé, 1993; Vila, 1995, 2013) y si tenemos en cuenta igualmente los estudios sobre la identidad de aprendiz en los que se subraya el papel del reconocimientos en la construcción de dicha identidad (Coll y Falsafi, 2008, 2010; Falsafi y Coll, 2011), es previsible que esta consecuencia, -construcción de

una valoración negativa de la acción de los niños y niñas y, por tanto, de sí mismos-, en función de la vivencia de cada niño (Vygotski, 1993, 1996; Fariñas, 1999b; Esteban, 2011) tenga a su vez consecuencias para el sentido que los pequeños atribuyan a la actividad de este escenario así como para la construcción de su identidad de aprendiz.

7.3. EN RESUMEN

La evolución observada en los segmentos de interacción y en las pautas de actuación características así como el análisis pormenorizado de algunas de ellas, -“los intercambios conversacionales”, “la actividad espontánea” de los niños y niñas junto con la respuesta a la misma de la maestra y “las interacciones sostenidas de apoyo y seguimiento”-, es lo que ha permitido construir una interpretación acerca de cómo tiene lugar el proceso de construcción del contexto situacional de la actividad en la interacción sobre los números como transformación específica de la actividad en Educación Infantil, esto es, sobre cómo crea la interacción el contexto que la constituye.

La paradoja y la vinculación son los dos componentes o características de la actividad conjunta que se organiza para enseñar y aprender los números que funcionan como la piedra clave sobre la que se construye el contexto en la interacción. En esta construcción son fundamentales dos procesos estrechamente relacionados entre sí: el proceso de negociación de la definición del contexto situacional de la actividad y el proceso de participación en dicho contexto. Los cambios que se van dando en ambos procesos son los que han permitido comprender cómo tiene lugar la construcción del escenario.

En el proceso de negociación de la definición del contexto situacional de la actividad, el mensaje paradójico que de forma implícita la profesora transmite a través de las actuaciones de “definición lúdica” de los SI de preparación y de las actuaciones que rechazan la actividad espontánea propia del juego en éstos y en los de práctica es: “vamos a jugar y jugar es no jugar”. Este mensaje recoge uno de los supuestos implícitos en este momento más importantes de la actividad de instrucción: el control permanente de la actividad espontánea y la oposición al juego así como una valoración moral de la que depende la aceptación de la maestra y la permanencia en el vínculo de afecto y proximidad con ella: jugar es malo. Para interpretar este mensaje paradójico los niños tienen que crear un conocimiento base como parte de lo que se explicita en la comunicación (prolepsis). El uso que hace la maestra durante los rechazos de la presencia/ausencia y de la distancia física y emocional (cerca/lejos, calidez/fríaldad) en el vínculo es lo que vehicula el significado y lo que lleva, por tanto, a los pequeños a identificar los supuestos implícitos y a una comprensión del contexto situacional de la actividad. La comprensión del contexto situacional de la actividad que surge como subproducto de la comunicación es entonces: “vamos a [jugar y jugar es] no jugar”.

En el proceso de participación en el contexto situacional de la actividad, se pasa de lo conocido a lo conocido y con lo conocido a lo que sí es la actividad de instrucción a través de la transformación específica de la actividad infantil. La redundancia y la repetición que se observan en la interacción se explican por el grado de dificultad de lo que implícitamente se está enseñando y aprendiendo en relación a los números: el otro supuesto implícito de la actividad de instrucción, la actividad mental desvinculada de sentido humano. Su enseñanza y aprendizaje exige a los pequeños lo siguiente: por un lado, participar en la interacción pasando de la propia iniciativa

a dejarse llevar como cuando se aprende a bailar, esto es, a actuar enlazados con la maestra y permanecer vinculados a ella haciendo seguimiento de su acción mental; por otro lado, exige esperar, es decir, pasar de la acción guiada cuando están de turno al control permanente de la tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés cuando no lo están.

Esta forma de participar en el funcionamiento interpsicológico ha ido produciendo como consecuencia la transformación específica de la actividad infantil en la dirección de: una progresiva renuncia a la propia iniciativa, -a la espontaneidad-; una regulación de la actividad en base al cálculo de futuro (el turno); un control creciente del cuerpo y el movimiento, de las emociones y de la atención; una desvinculación de la actividad de sentido humano y, finalmente, en la dirección de una progresiva separación de lo que hasta ahora habitualmente iba indisolublemente unido en la acción: el movimiento, la emoción, el propio modo ritmo e interés y de las motivaciones del presente.

Pues bien: toda esta transformación específica de la actividad infantil que tiene lugar paulatinamente como resultado de la participación en el plano interpersonal de la actividad, -funcionamiento interpsicológico-, y los cambios estratégicos en las actuaciones de la maestra en función del modo y ritmo de la transformación de la actividad de los pequeños, han posibilitado la articulación de sus actuaciones respectivas mediante la cual han ido creando y recreando el contexto situacional de actividad de forma que la transformación de la actividad infantil y construcción del escenario son dos procesos inseparables que se generan en la interacción. El análisis muestra también que esta transformación no es la única consecuencia que produce la participación de los niños y niñas en este contexto. A través de las cualidades paradójicas y vinculares, -cercanía/lejanía, calidez/frialdad y la valoración negativa de la actividad espontánea de los niños-, encaminadas a la construcción conjunta del escenario, al mismo tiempo se construye la valoración de los niños de su propia acción, y en consecuencia la valoración de sí mismos, -el niño *es* su acción-, a partir de la valoración negativa de la misma, una valoración que si bien aparece en la interacción de mano de la profesora, constituye en realidad una característica del contexto específico y del marco cultural, esto es, uno de los hilos más propios del tejido que están tejiendo juntos que previsiblemente influirá de forma decisiva en el sentido que los pequeños atribuyan a la actividad de este escenario y en la identidad de aprendiz que construyan a partir de la vivencia de su participación en él.

CAPÍTULO 8

Conclusiones y discusión de resultados

8.1. Preguntas y resultados de la investigación

8.2. Algunas consideraciones y perspectivas de futuro como conclusión



En los capítulos precedentes se han presentados los análisis realizados para poder responder a las preguntas de la investigación y cumplir sus objetivos. En este capítulo, en un primer apartado, como conclusión del trabajo se presentará un resumen de los resultados que dan respuestas a esas preguntas y a través de los cuales puede apreciarse cómo se ha resuelto el problema de investigación al mismo tiempo que se han cumplido sus objetivos. En un segundo apartado, se mencionarán algunas consideraciones y perspectivas de futuro motivados por la investigación.

8.1. PREGUNTAS Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

I. **¿Cuál es la naturaleza específica del contexto situacional de actividad observado –la actividad sociocultural de instrucción- en este escenario de Educación Infantil?**

Es decir: ¿en qué se parece y en qué se diferencia de los contextos de desarrollo y educación familiares?; ¿en qué se parece y en qué se diferencia de otros contextos situacionales institucionales de educación formal?; ¿cómo se entreteteje en este escenario la actividad de instrucción con otros tipos de actividad?; ¿cuáles son sus características más allá de lo que lo define como una actividad de instrucción? ¿cuáles son sus supuestos implícitos? (capítulo 4)

a) ¿En qué se parece y en qué se diferencia de los contextos de desarrollo y educación familiares?; ¿en qué se parece y en qué se diferencia de otros contexto situacionales institucionales de educación formal?

Este escenario tiene rasgos en común con el sistema de actividad de instrucción característico de la escolaridad obligatoria evidentes y explícitos en el currículum y la organización de la actividad conjunta. En contra de lo programado además, se tiende a alargar el tiempo de los espacios destinados a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos más escolares de la programación. Junto con estas características se aprecian también rasgos lúdicos, afectivos y comunicativos, -igualmente evidentes-, más propios de los contextos familiares e informales y de la actividad infantil que de los contextos de educación formal en los que son inusuales: no es usual que en estos últimos se hagan tantas actividades de juego, ni que en las que no son explícitamente tratadas como tales se incluyan casi siempre elementos lúdicos; no es usual tampoco la expresión de los afectos a través incluso del contacto físico ni un estilo de comunicación tan basado en el paralenguaje y la kinesia que recuerda al que usan los adultos con niños más pequeños en los contextos familiares. Sin embargo, no son estos rasgos en sí mismos

y su parecido con contextos no escolares lo que distingue este escenario de otros contextos situacionales sociales e institucionales de educación formal.

b) ¿Cómo se entreteje en este escenario la actividad sociocultural de instrucción con otros tipos de actividad?

Lo que sí es distintivo de este escenario es que las características comunes a los contextos familiares e informales y las comunes a los contextos de educación formal se entretejen aquí de manera que éstas últimas, es decir, las marcadamente instruccionales del currículum y la organización, quedan en un segundo plano. La profesora durante todo el tiempo hace un uso de los elementos lúdicos, afectivos y comunicativos mencionados más arriba, en el que quedan completamente integrados en la actividad de instrucción de forma que se hace difícil distinguirla de aquéllos. Se trata de un uso relacionado con el *como si*: contenidos que aparecen en la programación como identificación de números, figuras geométricas, morfosintaxis o funciones del lenguaje; formatos de organización de la actividad conjunta estructurados en preguntas y respuestas o directrices y ejecuciones seguidas de feed-back ordenadas por turnos; el uso de fichas entre los materiales utilizados; una distribución del tiempo que prioriza estas actividades sobre otras más libres de juego, música, plástica o psicomotricidad...todo este conjunto de características clásicas de contextos de educación formal como los de Primaria pasan casi desapercibidas porque la maestra todo el tiempo a través de elementos lúdicos, afectivos, paralingüísticos y kinésicos hace *como si* estuvieran hablando una lengua conocida por los pequeños, *como si* estuvieran simplemente conversando, y, lo más importante, *como si* estuvieran jugando, todo lo cual consigue que los niños permanezcan altamente implicados en la actividad. Uno de los rasgos más diferenciadores de este escenario es, por tanto, este *como si*, esta insistencia en ocultar la escolaridad de la actividad sin perder de vista por ello sus objetivos instruccionales manteniendo al mismo tiempo a los niños implicados en la actividad de instrucción como si fuera un juego.

c) ¿Cuáles son sus características más allá de lo que lo define como un contexto situacional de actividad de instrucción?

A pesar de la apariencia de infantil, -esto es, propia de los niños: muy ligada al juego y los afectos-, que adopta la actividad en este escenario en virtud del *como si* de la maestra, **este contexto situacional de actividad se caracteriza por ser menos infantil de lo que parece y más escolar de lo que se ve.**

Menos infantil de lo que parece porque paradójicamente se caracteriza precisamente por ignorar lo más idiosincrásico de la actividad de los pequeños:

- Ignora su gran capacidad de aprendizaje expresión de la cual es el gusto por lo difícil, por enfrentar desafíos que le hacen avanzar en el desarrollo y por enfrentarlos solos. Esta tendencia de los niños a actuar por encima de los límites de sus posibilidades actuales no encuentra mucho lugar para desarrollarse en este escenario. Muy al contrario, en general, es destacable el bajo nivel cognitivo de las tareas y los papeles elegidos para los niños: los contenidos explícitos son simples y las repeticiones muy frecuentes, el estilo de enseñanza en este sentido puede decirse que es “machacón”. Además, todas las actividades que tienen una función instruccional, -casi todas-, se hacen con ayuda de la maestra. No hay ningún espacio de los organizados para trabajar los contenidos más escolares de la programación en el que los niños resuelvan algo solos.

- Ignora la tendencia inagotable a la acción: los niños y niñas en otros contextos tienden a participar activamente en lo que les interesa siguiendo su propia iniciativa, modo, ritmo e interés y tienden a ser activos también en la interacción. Pero en este escenario, no tienen prácticamente opción de elegir siguiendo sus intereses y de dirigir su actividad, esto es, no hay apenas espacios para la iniciativa infantil. Y, esto es así también en la interacción: en general, la posibilidad de los pequeños de influir con sus intervenciones espontáneas en la interacción es muy reducida.

En este escenario en realidad lo “infantil” se relaciona más bien con bajo nivel cognitivo, -determinando la elección de contenidos explícitos de enseñanza y aprendizaje, las tareas y las ayudas-, y con características que, más que en los niños, aparecen en las actuaciones de la maestra: su manera de dar un aspecto de juego a las actividades, la forma de hablar y la expresión del afecto que aparece solamente en sus actuaciones y no en la de los niños. En las actuaciones de éstos, en cambio, durante gran parte del tiempo se exige y predomina el control de lo más característico de la actividad infantil: la tendencia a la acción vinculada al propio ritmo, modo e interés, -a la espontaneidad-, y a enfrentar desafíos, esto es, a actuar incluso cuando la acción roza el límite de sus capacidades actuales.

Y más escolar de lo que se ve porque además de lo obvia y explícitamente escolar que define a la actividad de este escenario como actividad de instrucción, -su función instruccional expresada en los contenidos, objetivos, programación y las formas de organización de la actividad conjunta-, tiene otras características escolares menos obvias y más implícitas muy alejadas de los contextos familiares e informales y de la actividad infantil. Se trata de los supuestos implícitos de la actividad de este escenario.

d) ¿Cuáles son sus supuestos implícitos?

Los dos supuestos implícitos de la actividad de instrucción de este contexto que exigen una transformación específica de la actividad infantil para poder participar en él, -y construirlo a través de esa participación conjuntamente con la maestra-, son la actividad de control permanente de la espontaneidad y un uso especial de la mente caracterizado principalmente por la actividad mental desvinculada de sentido humano.

La actividad de control permanente de la espontaneidad

Las restricciones observadas en la actividad de este escenario constituyen otro de los rasgos en común con la actividad de instrucción tan característico de la misma como los contenidos explícitos de enseñanza y aprendizaje. Estas restricciones obligan a una actividad de control permanente de la espontaneidad como requisito ineludible para poder participar en la actividad organizada en torno a los contenidos más escolares de la programación. Es uno de sus supuestos implícitos y constituye en consecuencia uno de los contenidos implícitos implícitamente enseñado y aprendido.

Así, las formas que adopta la organización de la actividad conjunta y su estructura de participación en base al orden de turnos obligan en este escenario a regular la propia actividad en base al **cálculo de futuro**: para poder participar en la actividad conjunta los niños y niñas durante gran parte del tiempo tienen que posponer la realización de su deseo de actuar de una determinada manera al futuro, (al momento en que les toque el turno, al recreo, a la hora de los rincones de juego, al momento de salir de la escuela...), esto es, deben separar su acción de las motivaciones que surgen espontáneamente en el presente, -dado que se encuentra con

que están fuera de lugar en la actividad conjunta-, y regularla en función del futuro, de lo que todavía no ha sucedido: deben *esperar sin hacer nada*.

Esperar sin hacer nada, en cambio, es algo muy complejo puesto que lejos de ser pasivo implica una gran actividad. Supone realizar a la vez varias acciones: por una parte, **separar actividades que habitualmente van unidas** y, por otra, **ejercer más de un control sobre la propia actividad**, esto es ligar la propia acción al control:

- separar el movimiento de la acción mental y/o verbal y controlar el cuerpo y el movimiento;
- separar la acción de la emoción y controlar ésta;
- separar la acción del interés propio y controlar la atención.
- separar la acción de las motivaciones del presente, -del aquí y ahora-, y regularla en base al cálculo de futuro.

En el contexto familiar, los niños y niñas de tres y cuatro años ya han tenido muchas veces, y en diversas actividades, este tipo de experiencias. En nuestra cultura, los controles que requiere el cálculo de futuro empieza a cultivarse en la vida familiar. **Lo específico de este contexto** a este respecto es lo siguiente:

- las restricciones son permanentes y los controles asociados a ellas han de estar presentes durante todo el tiempo;
- los controles que han de ejercerse sobre la propia actividad son varios y han de ejercerse a la vez;
- y todo este control sobre la propia actividad ha de ejercerse en actividades que se presentan como hablar y jugar para las que en otros contextos no se requiere un control tan estricto y permanente de la propia actividad;
- es al mismo tiempo un autocontrol que se da por supuesto: se espera de los niños que controlen permanentemente su espontaneidad.

Todo lo cual supone, en definitiva, **renunciar a la propia iniciativa y controlar la espontaneidad permanentemente**, entendida ésta como la tendencia a la acción según el interés, ritmo y modo propios característica de la infancia.

La actividad mental desvinculada de sentido humano

La participación en las actividades organizadas para los contenidos del área de matemáticas exige un uso de la mente, -un tipo de actividad mental-, que también constituye un supuesto implícito de la actividad que se enseña y aprende de forma implícita. Este uso de la mente consiste en:

- Centrarse en acciones mentales de índole cognitivo como identificar, contar y comparar-emparejar cantidades (número de unidades), discriminar formas geométricas y seriar así como en la coordinación de varias de ellas.
- La regulación y planificación de la actividad: la realización de la tarea implica a menudo la coordinación de una o más acciones mentales y a veces también la coordinación a su vez con otras acciones físicas, que han de realizarse en un orden determinado.

- Implica al mismo tiempo atender y reconocer la actividad mental del adulto como guía de los pasos necesarios para realizar las tareas.
- La atención específica: la actividad conjunta exige focalizar la atención en lo que hace y/o dice la maestra y en los aspectos del material y de la acción propuesta que ésta señala como relevantes y en ningún otro aspecto aunque sea del interés del niño, tanto mientras realizan la tarea como mientras esperan el turno.

La particularidad de este tipo de actividad no radica solamente en la atención y énfasis en lo cognitivo sino en la desvinculación de toda esta actividad mental cognitiva, -incluida la atención-, de sentido humano. Los materiales a menudo son formas vacías de significado como puntos, fichas, redondeles, cuadrados, etc. y las acciones que se realizan con este material así como lo que liga las acciones que hay que coordinar entre sí están igualmente vacías de significado. Se trata de una actividad mental centrada en “la estructura lógica del razonamiento de un modo que omita por completo el contenido o el significado” (Donalson, 1978, p. 92). De ahí la falta de sentido humano. Se dan así en este escenario los primeros pasos en la formalización, es decir, en los razonamientos vacíos de significado.

Como ocurría con la actividad de control permanente de la espontaneidad, tampoco en este caso se hace ninguna mención a esta forma de actividad mental: se da por supuesta. La única diferencia de la actividad de este escenario con la de otros de niveles superiores de la escolaridad estriba en el tiempo y número de contenidos y actividades para los que es necesario desarrollar este tipo de actividad mental así como en la complejidad de la misma. En este caso de lo que se trata, como con el control permanente de la espontaneidad, es también de dar los primeros pasos en este uso especial de la mente, esto es, de una transición del uso propio caracterizado por el sentido humano a este característico de la actividad de los contextos de educación formal.

En suma, puede decirse que más allá de lo evidente, el carácter específico de este contexto situacional social e institucional de actividad y la diferencia radical en virtud de la cual hasta lo que parece igual o semejante a los contextos no escolares lo es y no lo es al mismo tiempo, radica en los supuestos implícitos que se acaban de describir. En virtud de los mismos, por una parte, el adulto ni escucha ni ve la actividad espontánea de los niños y niñas o la rechaza sin más, ni hay espacio para la misma en la estructura de participación del funcionamiento interpsicológico en el que se impone un alto grado de separación y control de la propia actividad practicándose en consecuencia “la actividad libre de juego... no libre”. Y, por otra parte, se realizan acciones necesariamente humanas...pero carentes de sentido humano. Estas características son las que constituyen a mi modo de ver el carácter profundamente escolar¹ de este escenario preescolar. Carácter que permanece oculto detrás de lo explícito, esto es, detrás de lo *pre*: de la simplificación de los contenidos explícitos y el cúmulo de ayudas proporcionadas para su aprendizaje y de la apariencia no escolar, -de juego-, proporcionada por los elementos menos formales de la interacción.

II. ¿Cómo se organiza la actividad conjunta para enseñar y aprender los números?

Esto es: ¿cuáles son las diferentes formas que va adoptando la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los números?; ¿cómo se articulan las actuaciones de los participan-

1. Me refiero con esta expresión a lo que define a la actividad sociocultural de este escenario o contexto situacional institucional como un contexto de educación formal

tes?; ¿cuál es su grado de iniciativa?; ¿qué tipos de ayuda establece la maestra para enseñar y aprender los números?; ¿qué grado de responsabilidad sobre la tarea van asumiendo los niños y niñas? y ¿qué se está enseñando y aprendiendo implícitamente en la interacción mientras se están enseñando y aprendiendo los números? (capítulos 5 y 6)

a) ¿Cuáles son las diferentes formas que va adoptando la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los números?

Se han encontrado cuatro formas de organización de la actividad conjunta o segmentos de interactividad (SI): los SI de transición, los de presentación de contenidos, de preparación y los de práctica.

Los SI de transición son los que tienen lugar en los eventos interactivos de reparto de galletas. En estos SI, el *como si* característico de este escenario está particularmente presente durante todo el tiempo. Porque durante todo el tiempo la maestra hace *como si* no estuvieran haciendo otra cosa que repartir galletas y hablar sobre el reparto cuando en realidad toda la actividad está organizada para, además de repartir galletas, enseñar y aprender tanto el uso lingüístico de los números *bat, bi, hiru* (uno, dos, tres) en euskara, como el propiamente matemático (usarlos para expresar numéricamente la cantidad). Y está organizada también para facilitar de este modo, la transición a la definición del contexto situacional de actividad como actividad de instrucción. Lo distintivo de estos SI es, entonces, que tanto por el tipo de actividad como por el de interacción, están a medio camino entre una definición de la actividad propia del contexto familiar conocido por los niños y niñas, y otra propia de un contexto formal de educación nuevo para ellos. Son, en este sentido, un puente que facilita la transición de un contexto a otro. Suponen un primer paso en la actividad organizada para enseñar y aprender los números en la definición progresiva del contexto situacional de la actividad.

Los SI de presentación de contenidos tienen lugar en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas. El bajo nivel cognitivo de las actividades que se realizan en este escenario queda muy patente aquí puesto que la mayoría de los contenidos que la maestra presenta como nuevos son sobradamente conocidos por los niños dado que, o bien los han utilizado en los SI de transición durante el reparto de galletas, *-hiru, (tres)-* o bien los han conocido en su vida cotidiana, *-lau* (cuatro) y la representación gráfica de los cuatro primeros números. La expresión *bapez* (ninguno) que también presenta es el único contenido presentado desconocido por los niños. El *como si* es en estos SI también muy relevante. Aquí se trata de hacer como si la actividad que hacen fuera un juego: la interacción se caracteriza muy especialmente por las intervenciones espontáneas de carácter lúdico de los miembros del grupo y de la maestra, así como por la atenuación en las actuaciones de ésta cuando decide no aceptar este tipo de intervenciones. En cuanto a la definición del contexto situacional de la actividad, puede decirse, por tanto, que en la negociación sobre el mismo la definición de juego de la que parten los niños tiene aquí un peso importante. De esta forma la maestra implica a los pequeños en acciones que, aunque no lo parezca, tienen una clara función instruccional: mostrar el contenido y proporcionar un contexto que dote de sentido al mismo.

Los SI de preparación se observan también durante los intensivos de matemáticas precediendo siempre a un SI de práctica (aunque éstos últimos no van siempre precedidos de un SI de preparación). El tema de la actividad conjunta es la propia tarea y el material que se va a utilizar. Su función instruccional es la siguiente: asegurar la continuidad del contexto mental compartido para lo cual se realizan acciones de repaso; presentar y colocar el material; compartir los

pasos de la tarea que van a realizar a continuación en el SI de práctica en el que participarán a continuación y negociar una definición del contexto situacional de la actividad más cercana a la de la maestra, -de instrucción-, que a la de los niños y niñas, -de juego. En consecuencia, aquí el *como si* es, por así decirlo, más parcial que en los otros dos SI mencionados hasta ahora porque a pesar de iniciarse con una definición lúdica de la actividad aparece por primera vez el rechazo explícito y la valoración negativa de la actividad espontánea de los pequeños, -lúdica o de otro tipo. Puede decirse en este sentido que esta definición más cercana a la de instrucción que a la de juego es, de forma implícita, el otro tema de estos SI.

Los SI de práctica. En todas los eventos interactivos que tienen lugar en el intensivo de matemáticas hay un momento en que la actividad se organiza para practicar, es decir, realizar tareas en las que se usan los números. El tema de la actividad son los números y los usos de la mente relacionados con ellos implicados en la tarea. Cumple varias funciones instruccionales: garantizar el dominio de los números uno, dos, tres y cuatro, así como su representación gráfica, a través de su uso reiterado en diversas tareas; proporcionar la oportunidad de practicar distintas acciones mentales de índole cognitiva con los números: identificar, contar y comparar-emparejar cantidades (número de unidades); practicar la coordinación de una o más acciones físicas y/o mentales, (regulación y planificación de la actividad); ejercitarse en el uso de dichas acciones aplicadas a objetos y actividades desvinculados de sentido humano; proporcionar un entrenamiento en la atención específica; proporcionar entrenamiento en el control permanente de la espontaneidad; ejercitarse en el control y regulación de la propia actividad en función del turno, (cálculo de futuro) y promover el tránsito de la actividad libre regulada por el propio ritmo, modo e interés propia del niño y de la actividad de juego a la actividad regulada por ritmos modos e intereses diferentes de los propios y establecidos por otros (instrucción). A excepción de las dos primeras, todas las demás funciones se relacionan con los supuestos implícitos de la actividad: los que se relacionan con los usos de la mente necesarios para realizar las actividades propuestas para aprender los números y con el control de la espontaneidad imprescindible para adecuarse a la estructura de participación y a la actividad de instrucción. La interacción se caracteriza en estos segmentos, de un lado, por las interacciones sostenidas y de apoyo que la maestra mantiene con cada miembro del grupo de uno en uno, -interacciones sostenidas y de seguimiento-, para guiarles en la realización de la tarea y, de otro lado, por las interacciones que sostiene con todo el grupo para que permanezca implicado en lo que está haciendo con cada niño o niña. También se caracteriza por las actuaciones de la maestra para mantener su definición del contexto situacional de la actividad y por las de los pequeños y pequeñas para influir en la misma.

b) ¿Cómo se articulan las actuaciones de los participantes?

Se articulan de diferente forma en cada segmento de interactividad:

En los **SI de transición** la articulación empieza a darse a través de las acciones que la maestra realiza para dar comienzo al reparto atrayendo la atención del grupo hacia el mismo y definiendo la situación y la actividad como de reparto de galletas. La articulación se da en este primer momento a través del patrón de actuación “**marcar el inicio del reparto (maestra)/atender (grupo)**”. A partir de ahí la articulación adopta la forma de “**intercambios conversacionales sobre el reparto**”. Este patrón de actuación consiste en intercambios comunicativos entre la maestra y los niños, iniciados normalmente por ésta, -hay veces que también los inician los niños-, en los que, al objeto de promover el uso y la repetición de los números, se da forma a una breve conversación con cada niño al que se le reparte la galleta sobre el propio reparto,

-si quiere galletas o no, cuántas quiere...-, tratando que parezca lo más natural posible, es decir, haciendo *como si* fuera una conversación sin ningún objetivo instruccional. En esta “conversación”, está incluido también el grupo puesto que para seguir con el uso y repetición de los números, la maestra recapitula y comenta para él el número de galletas elegido por el niño o niña a la que se le ha repartido las galletas. La actuación de la maestra de incluir en los “intercambios conversacionales” la actividad verbal espontánea relacionada con el reparto y de aceptar en consecuencia la iniciativa de los niños cuando son éstos los que inician los intercambios expresando las galletas que quieren o cualquier otra cuestión relacionada con esta actividad contribuyen a acentuar el *como si*, es decir, la impresión de que se trata de una conversación sin objetivos instruccionales. Cuando la actividad espontánea de los pequeños es de otro tipo, -de movimiento o en relación a algo ajeno al reparto de galletas-, las actuaciones de los participantes se articulan de otra manera, en concreto a través del patrón de actuación “**actividad espontánea/delimitar/ajustar**” en el que la maestra hace valer las restricciones de la actividad, restricciones que tienen que ver más que con el reparto en sí, con la actividad de instrucción que se desarrolla a partir de él. Con la actuación de “delimitar” la maestra muestra y fija los límites y los niños “ajustan” sus actuaciones a dichos límites. En estos SI al delimitar, la maestra no valora nunca negativamente la actividad espontánea de los niños cuando sobrepasan dichos límites, límites que por otra parte, no contradicen el *como si* la actividad fuera un simple reparto y los intercambios conversacionales una conversación como cualquier otra realizada en la propia lengua y sin objetivos instruccionales.

En los **SI de presentación de contenidos** las actuaciones de los participantes comienzan a articularse con el patrón de actuación “**marcar el inicio/atender**” en la que la maestra capta la atención del grupo y señala la ruptura con lo anterior y el inicio de un nuevo apartado en el discurso y en la acción. Estrechamente unido a este modo de articulación está la que responde al patrón de actuación “**definición lúdica de la actividad/atender**” en el que la maestra define la actividad conjunta como juego consiguiendo así mantener la atención conjunta. A partir de ahí la enseñante implica al grupo en la acción que ha planteado como juego y que tiene por objetivo proporcionar un contexto que dote de sentido al nuevo contenido que quiere presentar. Las actuaciones se articulan entonces en el patrón “**implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo/participar en una acción contexto de lo nuevo**”. En estas acciones, la maestra pone a la vista el nuevo contenido, lo enseña o señala para que los niños lo vean de forma que las actuaciones se articulan en el patrón “**mostrar/ver**”. Los niños y niñas a veces actúan espontáneamente, sobre todo intentando llevar a la maestra a realizar otros juegos. La maestra a veces acepta esta actividad y otras la rechaza, aunque casi siempre de forma atenuada, -y sin hacer ninguna valoración negativa de la actividad espontánea-, dando lugar a que los niños insistan durante un tiempo y finalmente desistan de su intento. En estos casos las actuaciones se articulan en el patrón “**actividad espontánea/incluir-rechazo con atenuantes/insistir-desistir**”. Este patrón de actuación junto con el de “**definición lúdica/atender**” contribuyen al *como si* la actividad fuera un juego sin ningún otro objetivo que pasarlo bien.

En los **SI de preparación** la articulación de las actuaciones comienza también a través de los patrones de actuación “**marcar el inicio/atender**” y “**definición lúdica de la actividad/atender**” de la misma manera que se ha explicado en los SI de presentación de contenidos. Pero aquí la articulación continúa de otra forma. Para empezar, la definición lúdica de la actividad no se mantiene durante todo el SI, sino que solamente al principio del SI. Y en adelante las actuaciones se articulan de forma diferente: a través del patrón “**ordenar la ejecución de acciones previas/ejecución de acciones previas**” mediante el cual repasan alguna acción necesaria para realizar la tarea que va a hacer posteriormente y a través del patrón “**mostrar los pasos**

de la tarea/seguimiento” mediante el cual la maestra comparte con el grupo los pasos que componen la tarea que realizarán a continuación. También se articulan en el patrón **“actividad espontánea/rechazo/desistir”** mediante el cual los pequeños intentan tomar la iniciativa e influir en la definición de la actividad y la maestra mantener la suya.

En los SI de **práctica** la articulación de las actuaciones empieza con el patrón de actuación **“adjudicación de turno/seguimiento”** en la que la maestra de diversas maneras establece el orden de participación y los niños se ajustan a él. Continúa con el patrón **“interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento”** a través del cual la maestra y los niños establecen de uno en uno siguiendo el orden de turnos una interacción muy próxima desde el punto de vista de la guía que proporciona la maestra, -dirigiendo y supervisando de forma sostenida, es decir, continuada en el tiempo, todos y cada uno de los pasos que componen la tarea-, como también, aunque en diferentes grados, en cuanto al espacio, el contacto físico y el vínculo afectivo. Las actuaciones de los participantes se articulan asimismo mediante el patrón de actuación **“incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra”** gracias al cual la maestra mantiene implicado al grupo en lo que están haciendo ella y el niño o niña que ha designado para realizar la tarea incluyéndole en algún tipo de acción. Durante todo el tiempo de cada SI de práctica mientras tiene lugar los modos de articulación descritos hay momentos en que la articulación se da a través del patrón **“actividad espontánea/rechazo/insistir-desistir”** de la misma forma que en los SI de preparación..

c) ¿Cuál es su grado de iniciativa?

En general puede decirse que en las formas de interacción encontradas hay muy poco espacio para la iniciativa de los niños, apenas tiene lugar. La iniciativa la lleva todo el tiempo la maestra aunque los niños, no por ello dejan de intentar tomarla, de ahí la actividad espontánea mencionada al hablar de la articulación de las actuaciones de los participantes.

De todas formas a pesar de que en general la mayor iniciativa la lleve la maestra, el grado de iniciativa de los participantes es diferente en cada forma de organización de la actividad conjunta. En los SI de transición, los niños toman espontáneamente la iniciativa a veces para pedir las galletas o hacer algún comentario, iniciativas que son incluidas por la maestra en el discurso y en la acción. Cuando esta iniciativa se traduce en una actividad de movimiento o en alguna otra que no se relaciona con el reparto, la maestra le pone un límite, -delimita-, sin hacer ninguna valoración negativa de la iniciativa de los niños, solamente se esfuerza en dar a conocer el límite. Lo mismo sucede, aunque en menor grado, en los SI de presentación de contenidos: la maestra acepta a menudo la iniciativa de los niños incluyendo sus intervenciones espontáneas en el discurso y en la acción, pero a diferencia de los SI anteriores aquí no las acepta con mayor frecuencia. Los niños en estos SI acogiéndose a la definición lúdica de la que parte la maestra y que mantiene durante todo el SI, toman muchas veces la iniciativa para proponer otros juegos a la maestra e insisten para que la maestra los acepte, cosa que hace alguna vez. Y cuando no los acepta, los rechaza con atenuantes. Lo que no hace nunca es valorar negativamente la iniciativa de los pequeños. En los SI de preparación y de práctica, por el contrario, apenas hay espacio para la iniciativa de los niños: sus intervenciones espontáneas son la mayoría de las veces rechazadas con y sin atenuantes. Aquí empieza a darse además una valoración moral negativa de la iniciativa de los niños, aún en los casos en los que está estrechamente relacionada con la tarea que están haciendo.



d) ¿Qué tipos de ayuda establece la maestra para enseñar y aprender los números?

Un tipo de ayudas se relacionan con la enseñanza y aprendizaje de lo que es o se considera nuevo para los niños, léase, los contenidos de la programación y los pasos que componen las tareas que se proponen para practicar dichos contenidos:

- Están, en primer lugar las que proporciona en los SI de transición a través de los “intercambios conversacionales sobre el reparto”. La ayuda en este caso consiste en utilizar los números inicialmente en una actividad familiar para los niños (reparto de galletas) en los que son fácilmente reconocibles, tanto en lo que suponen de expresión de la cantidad de algo, como de expresión lingüística de los mismos en euskara. En otras palabras: proporcionar un contexto de uso de los números como expresión de la cantidad de unidades en euskara en el que los niños pueden participar sin dificultad, contexto que se caracteriza por: 1) su estrecha relación con el marco social de referencia; 2) por una actividad vinculada al sentido humano y 3) por una estructura de participación en la que no se exige un control permanente de la propia iniciativa y espontaneidad.
- En segundo lugar, están las ayudas que proporciona en los SI de presentación de contenidos que consisten en “implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo” y en “mostrar” el contenido de forma que los niños lo puedan ver.
- Y, por último, están las ayudas que proporciona en los SI de preparación que consisten en “ordenar la ejecución de acciones previas” necesarias para la realización de la tarea como forma de facilitar la continuidad del conocimiento compartido y en “mostrar los pasos de la tarea” de forma también que los niños puedan verlos.

Otro tipo de ayudas se relacionan con la realización de la tarea. Son las que se proporcionan en los SI de práctica. Consisten en proporcionar “interacciones sostenidas y de apoyo” a través de las cuales poder guiar a cada uno de los niños, -“interacciones sostenidas y de seguimiento”-, paso por paso y asegurar así que realice correctamente todas las acciones implicadas. Las ayudas que proporciona la maestra en las interacciones sostenidas y de apoyo son:

- Determinar cuál es la tarea orientando la atención de los pequeños a los aspectos relevantes de la misma y explicitando la acción en qué consiste o indicando su dirección.
- Retener la atención de los alumnos respecto a lo que están haciendo.
- Desglosar las acciones que componen la tarea (orientando la atención a los aspectos relevantes de la tarea y explicitando en qué consiste cada una de ellas o indicando su dirección).
- Explicitar desde el principio la acción previa e implícita necesaria para poder realizar la tarea.
- Explicitar la acción previa e implícita necesaria para poder realizar la tarea como ayuda después de una ejecución incorrecta.
- Hacer una demostración para mostrar cómo es la acción realizándola ella misma y ofreciéndola como modelo para que los niños la vean y la hagan igual.
- Nombrar o señalar las posibilidades entre las que se tiene que elegir para realizar la tarea

- Proporcionar aprobación y feedback.
- Proporcionar apoyo afectivo.

Y están también las ayudas que proporciona la maestra para compartir la definición del contexto situacional de actividad como actividad de instrucción y posibilitar la participación de los niños y niñas en el mismo. Son las ayudas orientadas al mantenimiento de la atención conjunta y de la atención específica, a la participación en la estructura de participación en base al orden de turnos, a la implicación en la tarea que propone para enseñar y aprender los números y a la propia negociación de la definición del contexto situacional de la actividad. Se aprecian en las siguientes pautas de actuación de la maestra:

- “Marcar el inicio” de los SI de transición, presentación de contenidos y preparación, en la que la maestra capta la atención y señala la ruptura con lo anterior y el inicio de un nuevo apartado en el discurso y en la acción. En los SI de transición sirve también para definir en qué va a consistir la nueva acción.
- “Definición lúdica de la actividad” de los SI de presentación de contenidos y de preparación que consiste en definir la actividad conjunta como juego como parte de la estrategia para negociar la definición del contexto situacional de la actividad.
- “Incluir al grupo en la tarea y en la interacción” de los SI de práctica con la que la maestra mantiene implicado al grupo en lo que están haciendo ella y el niño o niña que ha designado para realizar la tarea incluyéndole en algún tipo de acción.
- “Delimitar” de los SI de transición con la que la maestra define el contexto situacional de actividad poniendo límites y señalando así la actividad que queda fuera de la actividad de reparto de galletas y de instrucción.
- “Rechazo atenuado” de la actividad espontánea de los niños y niñas del resto de los SI como parte de la estrategia de negociación del contexto situacional de la actividad con la que la maestra señala lo que queda fuera de la actividad de instrucción.
- “Proporcionar apoyo a través de la cercanía física y/o afectiva”, una ayuda que no se relaciona exclusivamente con la enseñanza y aprendizaje del contenido explícito de los números y el contenido implícito del uso de la mente asociado al mismo, sino también estos otros contenidos implícitos de los que venimos hablando ahora.

e) ¿Qué grado de responsabilidad sobre la tarea van asumiendo los niños y niñas?

Respecto al contenido explícito de los números se observan muchas ayudas y poca disminución de las mismas. Piénsese que desde prácticamente el inicio de los eventos interactivos la actividad conjunta se organiza para enseñar y aprender los números que los pequeños ya conocen y que la repetición es una constante durante todos los eventos interactivos. Por esta razón, más que hablar de cesión y traspaso de la responsabilidad sobre el aprendizaje con la consiguiente asunción de responsabilidad sobre el mismo, en este caso lo que ocurre en la interacción educativa se describe más adecuadamente con la expresión “imposición de ayuda y negación de traspaso” dado que las ayudas se mantienen sin prácticamente variación tanto en cada una de las tareas que se plantean como en todos y cada uno de los turnos que se organizan para realizarlas.

Por otro lado, hay que decir que la verdadera dificultad de las tareas y los contenidos (implícitos) que realmente se están enseñando y aprendiendo, radica, no en los números, sino en los supuestos implícitos de la actividad de instrucción de este escenario mencionados más arriba.

Respecto la actividad mental desvinculada de sentido humano, se observa también poca cesión y traspaso de la responsabilidad. Al no haber un sentido humano que pueda guiar la coordinación de las acciones que se plantea, se hace necesaria la dirección de la maestra para orientar a los niños. De todas formas aunque la dificultad existe, la falta de espacio para la intervención de los pequeños en la estructura de participación y la no escucha de sus intervenciones espontáneas cuando se producen impide a la maestra comprobar cuál es la necesidad de ayuda de cada uno de los niños en cada una de las tareas, de forma que lo que hace es aplicar el mismo dispositivo de ayuda que estructura para cada tarea a todos los niños de igual manera, dispositivo que solamente cambia para ofrecer más ayudas cuando algún niño muestra dificultades para realizar la tarea. Aquí se puede hablar de una cierta cesión y traspaso de la responsabilidad por el aumento progresivo en la dificultad de la tarea en el sentido de plantearse la coordinación de más acciones y en el de exigir una mayor rapidez en la ejecución de las mismas.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje del otro supuesto implícito, la actividad de control permanente de la espontaneidad, (con todo lo que supone: la separación de actividades que habitualmente van unidas y ejercer más de un control sobre la propia actividad al mismo tiempo), y **del propio contexto situacional de la actividad hay que decir lo siguiente**: si bien se orquestan ayudas como las que se han mencionado en el apartado anterior, éstas aparecen constantemente al inicio del curso pero ya allí se interrumpen bruscamente y aparece lo que podría describirse como una “negación de ayuda y exigencia de asunción de la responsabilidad” especialmente en las diferentes actuaciones de “rechazo” de la maestra en respuesta a la actividad espontánea de los niños de los SI de preparación y práctica.

f) ¿Qué se está enseñando y aprendiendo implícitamente en la interacción mientras se están enseñando y aprendiendo los números?

Se está enseñando y aprendiendo sobre todo el propio contexto situacional de actividad a través de la enseñanza y aprendizaje principalmente de los supuestos implícitos de los que venimos hablando: la actividad interna de control permanente de la espontaneidad y la actividad mental desvinculada de sentido humano

III. ¿Cómo se constituyen mutuamente el contexto y la interacción social?

Es decir: ¿cómo se expresa la naturaleza específica del contexto en la interacción social que se organiza para enseñar y aprender los números? ¿cómo aparecen los supuestos implícitos del contexto en esta interacción? Y ¿cómo crea a su vez la interacción social el contexto y más específicamente, cómo es el proceso de construcción del contexto situacional de actividad en la interacción sobre los números? (capítulo 7)

a) ¿Cómo se expresa la naturaleza específica del contexto en la interacción sobre los números?

Como rasgos específicos del contexto se han señalado más arriba: 1) el *como si* de la maestra, esto es, la “insistencia en ocultar la escolaridad de la actividad sin perder de vista por ello sus objetivos instruccionales manteniendo al mismo tiempo a los niños implicados en la actividad

de instrucción como si fuera un juego” y 2) la actividad de control permanente de la espontaneidad y la actividad mental desvinculada de sentido humano como supuestos implícitos del contexto situacional de actividad.

El *como si* se expresa en las siguientes pautas de actuación de la maestra durante la interacción:

- “Intercambios conversacionales” de los SI de transición de los eventos de reparto de galletas a través de las actuaciones que cumpliendo una función instruccional son semejantes a las que usan los hablantes durante las conversaciones para mantener la cohesión de la secuencia del dialogo y apoyar las emisiones del interlocutor (repeticiones, recapitulaciones, apoyo y aprobación, incluir la actividad verbal espontánea) y dando una menor importancia a los usos inadecuados de la L2.
- “Definición lúdica de la actividad” de los SI de presentación de contenidos y de preparación en los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.
- “Implicar al grupo en una acción contexto de lo nuevo” de los SI de presentación de contenidos.
- “Actividad espontánea/inclusión” de los SI de presentación de contenidos y , aunque sea excepcional, en esta misma actuación durante los SI de preparación y práctica.
- Las actuaciones de la profesora que potencian y subrayan la vinculación afectiva con los niños: palabras dulces, contacto físico (besos, abrazos), otros gestos de intimidad y complicidad (hablar al oído), la cercanía espacial.
- En general en todo el uso del paralenguaje, la kinesia y la proxémica que hace la profesora al servicio de la “naturalidad” de la conversación en “los intercambios conversacionales” y en la preparación y desarrollo de las tareas para dar la impresión de juego y para mantener el vínculo de afecto con los pequeños.

La actividad de control permanente de la espontaneidad se expresa en la propia estructura de participación, en la que el orden por turnos y la manera de gestionarlos obliga a desarrollar dicha actividad.

La actividad mental desvinculada de sentido humano se expresa en los materiales y las tareas elegidas para enseñar y aprender los números.

b) ¿Cómo aparecen los supuestos implícitos del contexto en la interacción?

Los supuestos implícitos aparecen sobre todo en los SI de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.

El supuesto de la actividad de control permanente de la espontaneidad aparece en la interacción en las siguientes pautas de actuación:

- “Actividad espontánea/delimitar/adecuar” de los SI de transición de los eventos interactivos de reparto de galletas, en la que se engloban diferentes formas de delimitar (“delimitación explicación”, “delimitación marca” y “delimitación prohibición”) como respuesta de la maestra a actividad espontánea de los niños que no tiene que ver con el reparto y a la que los niños responden invariablemente con “adecuar”.
- “Actividad espontánea/rechazo con atenuantes/insistir-desistir” de los SI de presentación de contenidos de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.

- “Actividad espontánea/rechazar/desistir” de los SI de preparación de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.
- “Adjudicación de turno/seguimiento” de los SI de práctica de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.
- “Actividad espontánea/rechazar/desistir” de los SI de práctica de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas.
- En la variedad de tipos de rechazo en respuesta a la variedad de actividad espontánea que despliegan los niños y niñas: rechazo con atenuantes (no responde, rechazo expresiones atenuantes, rechazo justificación) y rechazo sin atenuantes (rechazo neutro, rechazo valoración negativa) para toda la actividad espontánea desplegada por los niños, en su mayoría relevante desde el punto de vista de la actividad conjunta que se está desarrollando: intervenciones verbales al hilo, para pedir turno, para redefinir, participaciones para realizar la tarea fuera de turno, actividad espontánea de movimiento, y otras.
- “Interacciones sostenidas y de apoyo/interacciones sostenidas y de seguimiento” de los SI de práctica de los eventos interactivos del intensivo de matemáticas en las que el niño que está de turno ha de suspender su iniciativa para “dejarse llevar como cuando se aprende a bailar”, mantenerse vinculado con la maestra y hacer seguimiento de su acción mental.
- Participar y esperar cuando no se está “bailando”, esto es, cuando no se está de turno en los SI de práctica. La participación activa tiene lugar solamente en la actuación “incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra”, una actuación que no es frecuente dentro de cada SI, el resto de tiempo la participación es pasiva pues requiere esperar, no hacer nada lo cual supone pasar de la acción guiada por la maestra durante el turno al control permanente de la tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés.

El supuesto de la actividad mental desvinculada de sentido humano aparece en la interacción en:

- La abstracción de los materiales utilizados en la actividad conjunta: fichas, puntos, bolas, figuras geométricas, cajas.
- La abstracción de las acciones a realizar conjuntamente con el material: identificar, comparar, contar, seriar, esto es, son acciones que se plantean como un valor en sí mismas, no se hacen en relación a nada, no se plantean con ningún objetivo que pueda dotarlas de sentido, el sentido último y único es hacerlas porque lo plantea la maestra.
- El nexo entre las distintas acciones que componen la tarea, el orden en su realización obedece a reglas arbitrarias cuyo única razón de ser es ejercitar las acciones mencionadas. No hay en definitiva un sentido humano que pueda orientar la coordinación entre las acciones que componen la tarea.

c) ¿Cómo crea a su vez la interacción el contexto y más específicamente, cómo es el proceso de creación del contexto situacional de actividad en la interacción social que se organiza para enseñar y aprender los números?

La evolución observada en los segmentos de interacción y en las pautas de actuación características así como el análisis pormenorizado de algunas de ellas, -“los intercambios conversacionales”, “la actividad espontánea” de los niños y niñas junto con la respuesta a la misma de la maestra y “las interacciones sostenidas de apoyo y seguimiento”-, es lo que ha permitido construir una interpretación acerca de cómo tiene lugar el proceso de construcción del contexto situacional de la actividad en la interacción sobre los números, esto es, sobre cómo crea la interacción ese contexto que la constituye.

La **paradoja y la vinculación** son los dos componentes o características de la actividad conjunta que se organiza para enseñar y aprender los números que funcionan como la **piedra clave** sobre la que se construye el contexto en la interacción. En esta construcción **son fundamentales dos procesos estrechamente relacionados entre sí**: el proceso de negociación de la definición del contexto situacional de la actividad y el proceso de participación en dicho contexto. Los cambios que se van dando en ambos procesos son los que permiten comprender cómo tiene lugar la construcción del escenario.

Respecto al **proceso de negociación de la definición del contexto situacional de la actividad**, lo primero a señalar es que los cambios en las actuaciones de los participantes al pasar de un tipo de eventos interactivos a otros, -de los de reparto de galletas a los del intensivo de matemáticas-, y de unos SI a otros, -de los SI de transición a los de presentación, preparación y práctica-, conllevan una diferencia sustancial en cuanto a la forma que adopta el proceso de negociación: la docente adopta **procedimientos diferentes** que implican una participación diferente de los niños y niñas en la actividad conjunta:

La maestra pasa de utilizar un procedimiento para negociar la definición del contexto situacional de la actividad en los SI de transición y de presentación de contenidos que consiste en **“encajar la actividad de instrucción” en una actividad conocida por los niños**, -hablar y jugar-, a otro procedimiento en los SI de preparación y práctica que consiste en **“engañar”**, esto es, en presentar la actividad de instrucción como juego, -“disfrazarla” de juego-, prohibiendo al mismo tiempo lo más característico del juego: la actividad espontánea según el propio modo, ritmo e interés. Tal como se ha descrito en el capítulo 7 se pasa entonces de **“repartir galletas y hablar a jugar sin jugar”**, o dicho de otra manera, **de una actividad encajada en otra a una actividad engañosa**.

En el primer caso, **cuando se “encaja”, la actividad de instrucción “ni se siente ni se ve, se actúa sin saber”**, dado que pasa desapercibida gracias a: **1) las evidencias** proporcionadas por la maestra del reparto y de los juegos; **2) la similitud** entre sus actuaciones y las propias de estas actividades, -aunque estén al servicio de la actividad de instrucción-; **3) la congruencia** entre los límites que pone la profesora a la acción de los niños y las características del reparto y del juego, así como entre su respuesta a la actividad espontánea y dichas características y **4) las actuaciones de la maestra para mantener sin alteración la cualidad del vínculo afectivo** que mantiene con los niños y para no interrumpir su calidez ni siquiera cuando pone límites y no acepta la actividad espontánea de los niños. Todo ello es lo que consigue que en los SI de transición y de presentación de contenidos la actividad de instrucción encajada en el reparto de galletas y en los juegos, no sólo no se vea sino que tampoco se sienta y como se decía en el capítulo 7, “se actúe sin saber”.

En el segundo caso, **cuando se “engaña”, -sin embargo, la actividad de instrucción no desaparece** porque, a pesar de disfrazarse de juego, no pasa desapercibida, la dejan al descubierto el paso: **1) “del parecido evidente al supuesto parecido”**: no hay evidencias sino tan solo algunas

actuaciones que recuerdan al juego; 2) **“de la congruencia a la paradoja”**, la paradoja que entraña la incongruencia entre la definición de la actividad como juego y los límites a la actividad espontánea de los niños y niñas que no se corresponden con la naturaleza del juego y 3) de la continuidad en la cualidad de la relación afectiva a la **interrupción de la calidez del vínculo** entre la maestra y los pequeños cuando ésta rechaza su actividad espontánea para controlarla y evitar precisamente que jueguen. **“Entonces se siente aunque no se ve, entonces se sabe lo que no es”**: el vacío en el que quedan las intervenciones espontáneas de los pequeños cuando participan del supuesto juego propuesto por la maestra y ésta no responde a dichas intervenciones y la contundencia de sus expresiones cuando las rechaza de forma explícita, si bien no dan pistas sobre qué es exactamente la actividad de instrucción, hacen sentir con fuerza lo que no es y proporcionan así información sobre sus supuestos implícitos. Lo niños y niñas **para interpretar el mensaje paradójico** que les envía la maestra acerca del contexto situacional de la actividad al sugerir que es de juego y prohibir al mismo tiempo jugar, tienen que crear un conocimiento base como parte de lo que se explicita en la comunicación, **-prolepsis**. El uso que hace la maestra durante los rechazos de la presencia/ausencia, cercanía/distancia, calor/frialdad en el vínculo es lo que vehicula el significado y lo que lleva, por tanto, a los pequeños a identificar los supuestos implícitos y a una comprensión del contexto situacional de la actividad. El mensaje paradójico que la profesora envía a través de las actuaciones de “definición lúdica” de los SI de preparación y de las actuaciones que rechazan la actividad espontánea propia del juego en éstos y en los de práctica es: “vamos a jugar y jugar es no jugar”. Mensaje que recoge uno de los supuestos implícitos en este momento más importantes de la actividad de instrucción: la actividad de control permanente de la actividad espontánea y la oposición al juego. Y recoge también una valoración moral de la que depende la aceptación de la maestra y la permanencia en el vínculo de afecto y proximidad con ella: jugar es malo. La comprensión del contexto situacional de la actividad que surge como *subproducto* de la comunicación es entonces: “vamos a [jugar y jugar es] no jugar”.

En cuanto al **proceso de participación en el contexto situacional de la actividad**, hay que decir que su evolución puede describirse como el paso “de lo conocido a lo conocido, con lo conocido a lo que si es” la actividad de instrucción a través de la transformación específica de la actividad infantil que se irá dando con el paso de un tipo de SI a otros a lo largo de los eventos interactivos estudiados. El proceso de participación se caracteriza, por un lado, por la “redundancia y la repetición” que preside la actividad conjunta organizada para enseñar y aprender los números, una redundancia y una repetición debidas, no tanto a necesidades planteadas por el contenido explícito, -los números-, ni por la L2, como por el otro supuesto implícito del contexto, el uso particular de la mente que supone la actividad mental desvinculada de sentido humano. Y se caracteriza, por otro lado, porque su enseñanza y aprendizaje exige una estrecha y constante guía de la maestra dada la ausencia de sentido humano que pueda orientar a los niños en la coordinación y realización de las acciones que componen las tareas propuestas por la docente. De forma que para participar los niños deben transformar su actividad renunciando a su propia iniciativa para “dejarse llevar como cuando se aprende a bailar”, esto es, para permanecer vinculados a la profesora y hacer seguimiento de su actividad mental. También tienen que transformar su actividad cuando participan esperando, es decir, sin hacer nada, cuando no están de turno y en ausencia del patrón de actuación “incluir al grupo en la tarea y en la interacción/participar en la tarea y en la interacción bajo la dirección de la maestra”. No hacer nada supone pasar de la acción guiada por la maestra a la actividad de control permanente de la espontaneidad entendida como tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés, lo cual conlleva una transformación grande y muy específica de

la actividad infantil pues como se decía más arriba no hacer nada es algo muy complejo que implica supone realizar varias acciones a la vez: separar actividades que habitualmente van unidas y ejercer más de un control sobre la propia actividad.

Toda esta transformación específica de la actividad infantil tiene lugar paulatinamente como resultado de la participación en el plano interpersonal de la actividad. Junto con ella tienen lugar al mismo tiempo los cambios estratégicos en las actuaciones de la maestra en función del modo y ritmo de dicha transformación. Ambos, -la transformación específica de la actividad infantil y los cambios estratégicos de la profesora-, son los que han posibilitado la articulación de sus actuaciones respectivas mediante la cual han ido creando y recreando el contexto situacional de actividad.

El análisis realizado ofrece una interpretación en la que puede apreciarse cómo se cierra el círculo, es decir, la manera en que se produce la constitución mutua del contexto situacional de actividad y la interacción social dado que el análisis pone de manifiesto, por un lado, cómo se expresa la naturaleza específica del escenario en la interacción, -y cómo aparecen en ella sus supuestos implícitos- y cómo, en este sentido, el contexto crea un tipo determinado de interacción social y, por otro, cómo a su vez esta interacción social construye el contexto a través de la transformación específica de la actividad infantil que exige la participación en dicha interacción social. En efecto, en virtud de esta transformación que se ha ido produciendo paulatinamente en el plano personal de la actividad de los niños y niñas fruto de la participación en el interpersonal (Rogoff, 1997) y en virtud igualmente de los cambios estratégicos en las actuaciones de la maestra en este último, -en función del modo y ritmo de la transformación de la actividad de los pequeños-, se ha ido construyendo el contexto situacional de la actividad entre los participantes. Ambos, -la transformación específica de la actividad infantil y los cambios estratégicos de la maestra -, han posibilitado la articulación de sus actuaciones respectivas mediante la cual han ido creando y recreando dicho contexto en la interacción.

IV. ¿Qué consecuencias tiene para los niños y niñas –para el plano personal de la actividad- la participación en este contexto situacional de actividad?

O sea: ¿qué transformación específica de la actividad infantil supone la participación en este contexto situacional de actividad? ¿a través de qué procedimientos se va dando en la interacción la transformación específica de la actividad infantil que implica la participación en él? ¿cómo contribuye a su vez esta transformación a la creación del contexto y la interacción? ¿qué se puede decir sobre las consecuencias para el funcionamiento intrapsicológico de la participación en el interpsicológico en este contexto a partir del análisis del proceso de su construcción en la actividad conjunta organizada para enseñar y aprender los números?

a) ¿Qué transformación específica de la actividad infantil supone la participación en este contexto situacional de actividad?

La participación en este contexto situacional de actividad supone una transformación específica de la actividad infantil en la dirección de:

- una progresiva renuncia a la propia iniciativa, -a la espontaneidad-;
- una regulación de la actividad en base al cálculo de futuro;
- un control creciente de los impulsos y de las emociones y, finalmente,

- en la dirección de una progresiva separación de lo que hasta ahora habitualmente iba indisolublemente unido en la acción: el movimiento, la emoción, el propio ritmo e interés y el presente.

Todo ello relacionado con la actividad de control permanente de la espontaneidad y en consonancia con el desarrollo experimentado por las sociedades occidentales en la misma dirección (Elías. 1993) y en consonancia también con la influencia de este desarrollo en sus sistemas educativos (Fernández Enguita 1990, 1995).

Y supone igualmente una transformación específica en esta otra dirección:

- una atención y un énfasis en acciones mentales de índole cognitivo;
- una centración de la actividad mental en la estructura lógica del razonamiento de manera que el contenido o significado queden completamente omitidos y, por tanto,
- una desvinculación de la actividad mental de sentido humano.

b) ¿A través de qué procedimientos se va dando en la interacción la transformación específica de la actividad infantil que implica la participación en él?

A través de los procedimientos descritos en el proceso de construcción del contexto en la interacción, -los procedimientos del proceso de negociación de la definición del contexto situacional de la actividad y los del proceso de participación en él-, dado que la construcción del mismo se produce en virtud de esta transformación específica que va teniendo lugar a través de la articulación de las actuaciones de la maestra y de los niños en la interacción: la transformación específica de la actividad infantil y la construcción del contexto son las dos caras de una misma moneda que se produce en la interacción social.

c) ¿Cómo contribuye a su vez esta transformación a la creación del contexto y la interacción?

A través de la creación conjunta de los supuestos implícitos del contexto situacional de la actividad.

d) ¿Qué se puede decir sobre las consecuencias para el funcionamiento intrapsicológico de la participación en el interpsicológico en este contexto a partir del análisis del proceso de su construcción en la actividad conjunta organizada para enseñar y aprender los números?

Una de las consecuencias es la transformación de la actividad infantil descrita hasta ahora. Otra la construcción de la valoración de los niños y niñas de su propia acción (en consecuencias de sí mismos: el niño es *su* acción) a partir de la valoración de la misma que aparece en el funcionamiento interpsicológico, que recordemos, es una valoración negativa de la misma como uno de los hilos del contexto, -específico y marco cultural- que aparece en una de las “puntadas” que da la profesora al tejer conjuntamente con lo niños este contexto específico social e institucional de actividad. Previsiblemente, esta consecuencia tendrá consecuencias a su vez para el sentido que los pequeños atribuyan a la actividad de este escenario y para la identidad de aprendiz que construyan a partir de la vivencia de su participación en él.

Los resultados de la investigación muestran cómo el análisis realizado del proceso de construcción del escenario en la interacción como transformación específica de la actividad infantil ha permitido desvelar cómo se articulan los niveles social e institucional, interpsicológico e intrapsicológico de análisis y, en última instancia, han mostrado cómo se relaciona el contexto situacional de actividad estudiado con el desarrollo de los niños y niñas al poner de manifiesto la transformación específica de su actividad que supone la participación en dicho contexto y la cualidad del funcionamiento interpsicológico estrechamente relacionado con el intrapsicológico.

8.2. ALGUNAS CONSIDERACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO COMO CONCLUSIÓN

En relación a la naturaleza específica del contexto situacional de la actividad:

- Se puede decir que realizar un análisis y una descripción del contexto situacional de la actividad como el que aquí se ha hecho resulta muy interesante, entre otras cosas, porque supone un primer paso para salir de la concepción del *homo clausus* y profundizar en la concepción del *homo non clausus* de las que habla Elías (1990) y en la que trabaja la perspectiva sociocultural expuesta en el primer capítulo. Así, los resultados del análisis muestran cómo características que solemos considerar personales o propias del individuo, -en base a la concepción que separa drásticamente el individuo y la sociedad y cultura a la que pertenece-, son parte del contexto, de la actividad sociocultural en la que participa la persona y de la que forma parte. No otra cosa se desprende del desvelamiento de los supuestos implícitos del escenario que han resultado ser procesos psicológicos: el control permanente de la espontaneidad y la actividad mental desvinculada de sentido humano. La aportación de Elías (1993) a este respecto es digna de ser tenida en cuenta en cualquier intento de comprensión de contextos específicos de actividad como marco para la comprensión de nuestro contexto cultural del que forman parte. En este estudio su contribución ha sido especialmente relevante porque ha permitido comprender la importancia y el significado del control de los impulsos y de las emociones así como el control dirigido a la regulación de la actividad en base al cálculo de futuro en relación al marco histórico y cultural al que pertenece el contexto situacional de actividad analizado. Las aportaciones de Donalson (1984, 1996) son muy interesantes por la misma razón: ponen de relieve cómo la desvinculación del pensamiento de sentido humano es una forma de pensamiento propia de los contextos de educación formal, lo mismo que la separación del aquí y ahora y el cálculo de futuro son características propias de diferentes contextos culturales.
- El punto de vista de Brofenbrenner (1987) según el cual el contexto inmediato está formado por procesos psicológicos (como las actividades, las relaciones personales y los roles) es una visión a tener presente por la perspectiva en que nos sitúa a la hora de hacer un análisis como el que se ha realizado aquí, como se ha podido comprobar en los resultados que se acaban de resumir. Los resultados nos han permitido ver cuáles son esos procesos psicológicos que pasan desapercibidos por implícitos y suponen (como se ha visto en los otros análisis) una influencia no buscada en la cualidad de la interacción (funcionamiento intrapsicológico).

- En este sentido, es una ayuda y una guía importante también las consideraciones de Wertsch (1988) sobre los supuestos implícitos de los contextos situacionales de la actividad y la llamada de atención acerca de que los participantes son muchas veces inconscientes de los mismos, esto es, no son conscientes exactamente de qué es lo que guía su acción en determinados contextos situacionales de actividad. Ha sido una gran ayuda para la comprensión de estos supuestos y de cómo aparecían en las actividades y el desempeño de los roles en el escenario porque ha permitido comprender mejor las actuaciones de la persona, -la maestra-, que en este caso “encarna” las características del contexto.
- La noción de “consecuencias laterales” de Wertsch (1999) unida a las de los supuestos implícitos ha resultado muy interesante también para comprender las consecuencias no previstas ni intencionalmente buscadas de la participación en este contexto situacional de la actividad como se verá al referirnos a los resultados y conclusiones de los siguientes análisis.
- La realización de un análisis y una descripción del contexto situacional de la actividad aunque supone poner el foco en el plano comunitario/institucional de la actividad, permite comprobar hasta qué punto como señala Rogoff (1997) este plano es inseparable del interpersonal y del personal dado que es ineludible tener presentes estos otros dos planos para comprender el primero: al analizar el contexto se ha tenido en cuenta las formas de organización de la actividad conjunta (plano interpersonal) y los cambios en la propia actividad (plano personal) que tienen que realizar los pequeños para participar en esta actividad sociocultural. La perspectiva de Rogoff de planos inseparables y focos de atención que no excluyen los otros planos ha sido la adoptada también en los otros análisis realizados (actividad conjunta –plano interpersonal- y la construcción del escenario en la interacción como transformación específica de la actividad infantil, -ésta última correspondería al plano personal o intrapsicológico), y ha ayudado a mantener durante toda la investigación ese punto de vista complejo que supone la visión del *homo non clausus*.
- Por lo dicho hasta el momento, otra conclusión de los resultados es que ciertamente es un acierto muy grande la propuesta de Coll, Colomina Onrubia y Rochera (1992, 1995) de tener en cuenta el contexto de la actividad conjunta a la hora de analizar las prácticas educativas, por la coherencia con el planteamiento teórico de partida y porque los resultados del análisis y la descripción que se ha hecho en esta investigación del contexto situacional de la actividad en base a esa propuesta han permitido comprender que efectivamente tal como sostiene Wertsch “mediante el análisis de los contextos situacionales institucionales en el que tiene lugar el funcionamiento interpsicológico podemos entender mucho más acerca de este funcionamiento que considerándolo aisladamente” (Wertsch, 1988, p. 224). Además, su propuesta de, siguiendo a Wertsch, definir una actividad o contexto situacional de la actividad siguiendo la caracterización de Leontiev (1983), ha sido muy útil para poder abordar la controvertida cuestión del contexto. En este sentido, hay que decir también que los resultados han mostrado el interés de una aproximación etnográfica al contexto situacional de actividad que permita caracterizarlo más allá de lo que lo define como actividad sociocultural de instrucción, es decir, más allá de su “motivo”, -enseñar y aprender- (Leontiev, 1983; Wertsch, 1988) y mostrar sus supuestos implícitos, en definitiva los procesos psicológicos que lo constituyen y que dan una cualidad específica al funcionamiento interpsicológico. Esta mirada al contexto ya la anticipaban Coll, Colomina Onrubia y Rochera (1992, 1995) y con ello abrieron el camino a la investigación etnográfica sobre los contextos situacionales de actividad. Aunque en sus investigaciones se hayan centrado en la consideración del contexto teniendo en cuenta su motivo, lo cierto es que han dejado

planteado el interés de un análisis que tenga en cuenta otros aspectos que tienen relevancia a la hora de definir el contexto.

- Para conseguir *ver* efectivamente un contexto situacional de actividad con el que estamos tan familiarizados, es muy eficaz la indicación de Rogoff (1997) de recurrir a las comparaciones con otras culturas para poner de relieve las características del plano comunitario/institucional de la actividad. Se ha podido ver en este caso además el interés de la comparación con otros tipos de actividad (la propia de los contextos familiares) y de otros momentos históricos (Elías, 1993) con el mismo fin.
- Por otra parte, estas comparaciones han ayudado a poner de relieve la visión del niño desde esta cultura escolar que aparece en este contexto situacional de actividad (lo infantil ignorado, la exigencia de autocontrol) o dicho de otra manera: permite ver hasta qué punto el escenario *no ve* al niño.
- Las contribuciones en torno al *sentido* del aprendizaje (Coll, 1988, 1990; Solé, 1993; Vila, 1995, 2013; Coll y Falsafi, 2008; Kolb y Kolb, 2009; Falsafi y Coll, 2011) proporcionan una mirada sobre los escenarios educativos muy relevante desde el punto de vista de la comprensión de los aspectos implicados en los procesos de atribución de sentido al aprendizaje y a las actividades propuestas para conseguirlo. En este caso, el análisis revela la falta de sentido o el *sentido del sin sentido* de este contexto como cualidad con la que se tienen que enfrentar los actores/participantes de este escenario (tanto la maestra como los niños) y todos sus intentos para dotar de sentido al *sin sentido*: las tareas exigen desvincular la actividad mental de sentido humano y separar la propia acción de todo lo que es propio y la dota de sentido: el propio movimiento, emoción, ritmo, interés, modo, el momento presente. Poner el foco de atención en futuras investigaciones sobre el sentido del aprendizaje y los procesos de atribución de sentido en los contextos situacionales de actividad es una vía prometedora también para la comprensión de estos fenómenos.
- En relación con lo anterior como parte del estudio de los contextos de actividad de educación formal, una perspectiva de futuro para la investigación muy interesante sería el estudio de las vivencias, la historia, la atribución de sentido y la identidad desarrollada por los propios enseñantes que encarnan el contexto y su historia en la línea de trabajos como el de Marcos (2005) sobre la identidad profesional de los maestros desde una perspectiva histórico-cultural. Los trabajos que ponen la atención en las experiencias, en lo vivencial de los procesos de construcción de conocimientos centrándose en la construcción de la identidad de aprendiz (Coll y Falsafi, 2008, 2010; Kolb y Kolb, 2009; Falsafi y Coll, 2011) abren una puerta interesante para estudiar las experiencias, las vivencias y la identidad de aprendiz que promueven los contextos situacionales de actividad (Esteban, 2011) a través del estudio de la historia vivida por los enseñantes de esos contextos en sus respectivos contextos de educación anteriores a su vida profesional como enseñantes y su relación con la actual identidad profesional y práctica docente dada la relación entre el tipo de identidad de aprendiz del profesorado y la identidad que promueven en sus alumnos porque como han mostrado Kolb y Kolb, (2009), las identidades son “contagiosas”, esto es, se promueve la propia en los demás.
- Los resultados del análisis del contexto situacional de la actividad muestran, en definitiva, el interés de considerar los procesos institucionales, sociales e históricos (Vygotski, 1979) para el análisis psicológicos para, tal como pretende la aproximación sociocultural y se ve en los siguientes análisis, poder llegar a comprender cómo se relacionan los procesos men-

tales con sus escenarios culturales, históricos e institucionales (Wertsch, 1993, 1999). Para futuras investigaciones sería muy interesante un estudio de los escenarios socioculturales de educación formal con análisis etnográficos que fueran más allá de la vida concreta del aula.

En relación a la organización de la actividad conjunta:

- Del trabajo realizado se concluye que la propuesta del estudio de las formas de organización de la actividad conjunta para el análisis de las prácticas educativas que se realiza desde una perspectiva constructivista y sociocultural (capítulo 2) es una vía de acceso a una mayor comprensión de cómo se realiza el paso del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico a tener en cuenta en la investigación sobre estos temas.
- Por otro lado, el estudio de eventos interactivos en torno a un contenido que se desarrollan a lo largo de una secuencia temporal se ha revelado como una opción metodológica adecuada para aportar información significativa acerca de cómo se expresan las características del contexto situacional de actividad en el plano interpersonal de la actividad y acerca de la cualidad del funcionamiento interpsicológico característico de un contexto situacional de actividad específico que a su vez informa sobre la cualidad de dicho contexto.
- Este análisis de los eventos interactivos se ha revelado igualmente como una opción a tener en cuenta para estudiar cómo se construyen y reconstruyen implícitamente los escenarios socioculturales de educación formal en la actividad conjunta organizada para enseñar y aprender contenidos explícitos de la programación. Si la construcción de significados compartidos, la atribución de sentido y los procesos de construcción de la identidad de aprendiz son procesos dinámicos que van evolucionando constantemente (Solé 1993; Falsafi y Coll, 2011) tiene interés analizar de qué manera se crean y recrean a través de la participación en diferentes eventos interactivos sobre los contenidos de enseñanza y aprendizaje, no solamente en el inicio de la escolaridad, sino también en diferentes momentos de la trayectoria escolar de los aprendices.
- El análisis del funcionamiento interpsicológico en este estudio ha puesto en evidencia los usos de la vinculación afectiva (cercanía/lejanía, calidez/frialdad, valoraciones positivas y negativas) para negociar el significado y construir el contexto. Los conceptos de vivencia (Vygotski, 1993, 1996; Esteban, 2011), sentido (Coll, 1988, 1990; Solé 1993; Vila 1995, 2013) e identidad de aprendiz (Coll y Falsafi, 2008, 2010; ; Kolb y Kolb, 2009; Falsafi y Coll, 2011) han resultado muy relevantes en el trabajo puesto que llaman la atención precisamente sobre la importancia de la experiencia y de los aspectos afectivos y motivacionales en: la construcción de conocimiento; en el sentido que se atribuye a lo aprendido; en el sentido de pertenencia al contexto escolar; en el concepto de sí mismo y en la propia identidad de aprendiz. En este trabajo, el análisis de las formas de interacción de la actividad conjunta ha proporcionado información: 1) sobre el tipo de vivencias que promueve este contexto al poner de relieve las variaciones en el vínculo afectivo que aparecen en los eventos interactivos y las valoraciones morales negativas de la actividad espontánea de los pequeños y 2) sobre las consecuencias no buscadas intencionalmente que se pueden derivar de la participación en él: la construcción de una valoración negativa sobre sí mismo; una identidad de aprendiz ligada a esa valoración; una particular relación con el contexto como “lugar” en el que no hay espacio “para mi acción (actividad espontánea) ni para mí”. Se trata de consecuencias no buscadas, -consecuencias laterales tomando la expresión de Wertsch (1999)-, porque las variaciones en la vinculación y las valoraciones negativas tienen que

ver exclusivamente con implícitos culturales, (del marco cultural y escolar y sus respectivas historias) de los cuales las personas (en este caso el agente cultural encargado de compartir el contexto cultural con los recién llegados a él), no tiene conciencia pero que sin embargo organizan su actividad, sus valoraciones y respuestas emocionales las cuales van modelando la cualidad del vínculo con los alumnos. Una línea de investigación interesante desde esta perspectiva sería aquélla que investigue, sobre todo en las primeras etapas de la escolaridad, la relación entre la vinculación afectiva (apego y necesidades relacionales) y la atribución de sentido y construcción de la identidad de aprendiz. A este respecto tendrían interés igualmente los estudios que ayuden a tomar conciencia de los implícitos que de forma automática e inconsciente guían las actuaciones de los enseñantes pudiendo impregnar los vínculos de una cualidad no intencionalmente buscada y como consecuencia una relación de éstos con el objeto de aprendizaje, con el contexto y consigo mismos y una identidad de aprendiz que tampoco están entre los objetivos conscientes de los enseñantes ni de la institución educativa. En este sentido, tomar conciencia de lo que hacemos es un camino necesario para desarrollar prácticas educativas que favorezcan tal como proponen Coll y Falsafi (2010) identidades de aprendiz constructivas. Una aportación para avanzar en este camino es sin duda la de Kolb y Kolb (2009) al poner de manifiesto los aspectos a cuidar en el funcionamiento interpsicológico que ayuden a esa construcción.

- El análisis del funcionamiento interpsicológico ha puesto de manifiesto que la descripción de los procesos de ayuda y de cesión y traspaso de la responsabilidad sobre el aprendizaje que tienen lugar en este escenario se ajusta más a la cualidad de los mismos usando los términos imposición, negación y exigencia (imposición de ayuda/negación de traspaso de la responsabilidad en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos explícitos y negación de ayuda/exigencia de asunción de responsabilidad respecto a los implícitos). En este sentido, los resultados han ayudado a tomar conciencia de que los conceptos de “ajuste” de la ayuda y “cesión y traspaso de la responsabilidad” por la propia terminología en la que se expresan es fácil que lleven a pensar en procesos graduales y carentes de conflicto. Si bien, por una parte, como recoge Rogoff (1993a), todos tenemos experiencia de los conflictos entre los niños pequeños y los adultos cuando los primeros no admiten que no se les ceda la responsabilidad e insisten en realizar solos tareas que están por encima de sus posibilidades, por otra parte, el uso de los conceptos aludidos están muy marcados por los estudios sobre la forma que tienen los adultos de ajustar la ayuda en el proceso de desarrollo del lenguaje (Bruner, 1986), por las ideas sobre el andamiaje que subrayan la colaboración entre los adultos y los niños que sirve de guía al adulto en el ajuste de la ayuda y por las propias características de los contextos educativos en los que la propia planificación de los contenidos incluye una progresión y en los que la jerarquía de las relaciones dificulta la expresión de conflicto entre las ideas e intenciones de los protagonistas. De ahí la importancia de tener en cuenta lo dicho al estudiar estos procesos en los contextos educativos.
- Una conclusión importante del análisis de la actividad conjunta es la relación entre el espacio para la iniciativa de los alumnos en la estructura de participación y las posibilidades de ajuste de la ayuda: los resultados muestran que la actividad conjunta en este caso se caracteriza por la no escucha del adulto de las intervenciones de los niños y niñas así como por la falta de espacio para su actividad espontánea en la estructura de participación que organiza la actividad conjunta, lo cual, además de definir de una manera concreta el contexto situacional de la actividad, repercute en la posibilidad de ajuste de las ayudas desplegadas por la maestra, (o lo que es lo mismo, tiene consecuencias en el ajuste de las

ayudas para aprender que puede ofrecer y ofrece este escenario) dado que de esta forma los alumnos no pueden guiar a la docente en el proceso de ajuste de la ayuda y de cesión y traspaso de la responsabilidad.

En relación a la constitución mutua del contexto y la interacción y al proceso de construcción del escenario en la interacción:

- La observación de Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992,1995) acerca de la importancia de indagar como paso previo al estudio de los mecanismos de influencia educativa, de qué manera los participantes de un contexto situacional de la actividad lo van creando conjuntamente mediante la articulación de sus actuaciones respectivas cuando dicho contexto no aparece de entrada claramente definido, ha quedado de manifiesto en esta investigación.
- Para desvelar cómo se construye el contexto en la interacción han resultado muy útiles los conceptos de Wertsch (1988) de negociación de definición de la situación y sus observaciones sobre los supuestos implícitos de los contextos situacionales de la actividad, por lo que concluimos que tiene interés seguir investigando en esta dirección.
- Por otra parte, la visión de Cole (1992, 1994) del contexto como un tejido que se construye conjuntamente ha resultado una ayuda para comprender el proceso de constitución mutua del contexto y la interacción por lo que, pensamos es útil tenerla presente en la investigación sociocultural.
- Los resultados del análisis del proceso de construcción del escenario en la interacción muestran el interés de seguir investigando en los mecanismos de mediación semiótica que permiten compartir lo implícito, lo que no se dice en la comunicación y, en concreto, muestran el interés de los planteamientos de Rommeveit (Wertsch, 1988, 1999) para entender cómo los participantes de un contexto situacional de la actividad pueden llegar a compartir los supuestos implícitos de dichos contextos: el concepto de prolepsis referido a lo que pone el participante en una conversación para poder entender lo que efectivamente se dice, resulta muy útil para comprender cómo se llegan a compartir los contextos situacionales de la actividad.
- En relación a la comunicación de lo implícito, a eso que tienen que poner los niños para entender lo que no se dice, en este caso, sobre el contexto situacional de la actividad, la investigación ha mostrado el interés de seguir estudiando los aspectos emocionales y relacionales (afectivos) que como se ha visto en el trabajo (capítulo 7), constituyen el vehículo que lleva a la construcción de sentido y significado.
- La metáfora del baile para describir el papel del adulto en la zona de desarrollo próximo para ayudar a avanzar en la construcción de determinados conocimientos (en este caso la desvinculación de la actividad de sentido humano) ha resultado útil para comprender el funcionamiento interpsicológico y el paso al intrapsicológico en este trabajo. Creemos que merece la pena investigar su alcance descriptivo en otros contextos, respecto a otros conocimientos y sus efectos sobre el aprendizaje, no solamente del contenido explícito, sino sobre el sentido de la actividad de instrucción, el valor de la propia actividad, la identidad de aprendiz que promueve, etc., especialmente en los casos en los que como éste, resulta la forma privilegiada de ayuda y supone en consecuencia, el nulo espacio para la iniciativa y la exploración de los aprendices. Merece un estudio y una reflexión acerca de los efectos

de dejar sistemáticamente fuera de la actividad conjunta y valorar negativamente en el nivel interpersonal de la actividad la propia iniciativa desde edades tan tempranas, estudios que lleven a plantearnos preguntas tales como ¿qué hacemos con la actividad y con la propia iniciativa en las prácticas educativas? ¿qué diferencia hay entre autorregulación e inhibición? ¿qué consecuencias tiene lo que hacemos con la actividad, la espontaneidad, -la tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés- y la propia iniciativa en dichas prácticas y lo que valoramos sobre la misma en el funcionamiento interpsicológico para los niños y niñas que participan en los contextos de educación formal?

En relación a las consecuencias para los niños y niñas de la participación en el contexto situacional de la actividad:

- Estas consecuencias se refieren en palabras de Rogoff (1997) al plano personal de la actividad. Acerca de este plano y el proceso de apropiación que conlleva, la investigación ha mostrado cómo efectivamente tal como afirma Wertsch (1988) al caracterizar el funcionamiento interpsicológico en una tarea, necesariamente se caracteriza el funcionamiento intrapsicológico y resulta un procedimiento que proporciona información sobre los procesos individuales que a menudo no puede obtenerse por otras vías (1988). En este caso ha sido el análisis del funcionamiento interpsicológico en torno a las tareas propuestas para enseñar y aprender los números el que ha mostrado las consecuencias de la participación en el contexto situacional de la actividad y por tanto en la actividad conjunta, esto es, el funcionamiento intrapsicológico (los supuestos implícitos del contexto situacional de la actividad): el control permanente de la tendencia a la acción según el propio modo, ritmo e interés con la separación de la acción de lo que habitualmente está integrado en ella (el movimiento, el cuerpo, el propio interés, la emoción el propio modo y ritmo, el presente); el control del movimiento, de la atención, de las emociones y la regulación de la actividad en base al cálculo de futuro; la consideración únicamente de acciones de índole cognitivo en el uso de la mente y la desvinculación de la actividad mental de sentido humano.
- Estas consecuencias en el plano personal de la actividad o funcionamiento intrapsicológico pensamos que se describen más como proceso de apropiación tal como los definen Rogoff (1997) y Wertsch (1999) que con el de internalización. En este caso utilizar las metáforas dentro/fuera no parece que ayude a clarificar cuáles son las consecuencias de la participación de los niños en este escenario. La transformación de la actividad infantil que se ha descrito supone en realidad la apropiación de un tipo particular de actividad que no puede decirse que esté “dentro” de los niños sino que está en su propia manera de ejecutar el baile, está en los cambios que introduce en su actividad. Si bien es cierto que como decíamos al analizar el proceso de construcción del escenario en la interacción social, no se puede afirmar que las consecuencias para los niños de la participación en este escenario se reduzcan a la transformación de su actividad que se manifiesta en sus actuaciones. Por el contrario, las actuaciones de la maestra en el funcionamiento interpsicológico ponen de relieve otras posibles consecuencias para el funcionamiento intrapsicológico relacionadas con la valoración de uno mismo dependiendo la misma en última instancia de la vivencia del niño, -de su experiencia-. En cualquier caso, que dichas consecuencias no se perciban directamente en el presente en la interacción social analizada no quiere decir que ni que no se produzcan, -toda la literatura que se ha mencionado acerca del sentido y de la identidad de aprendiz indican lo contrario- ni que estén en algún lugar dentro de los niños.

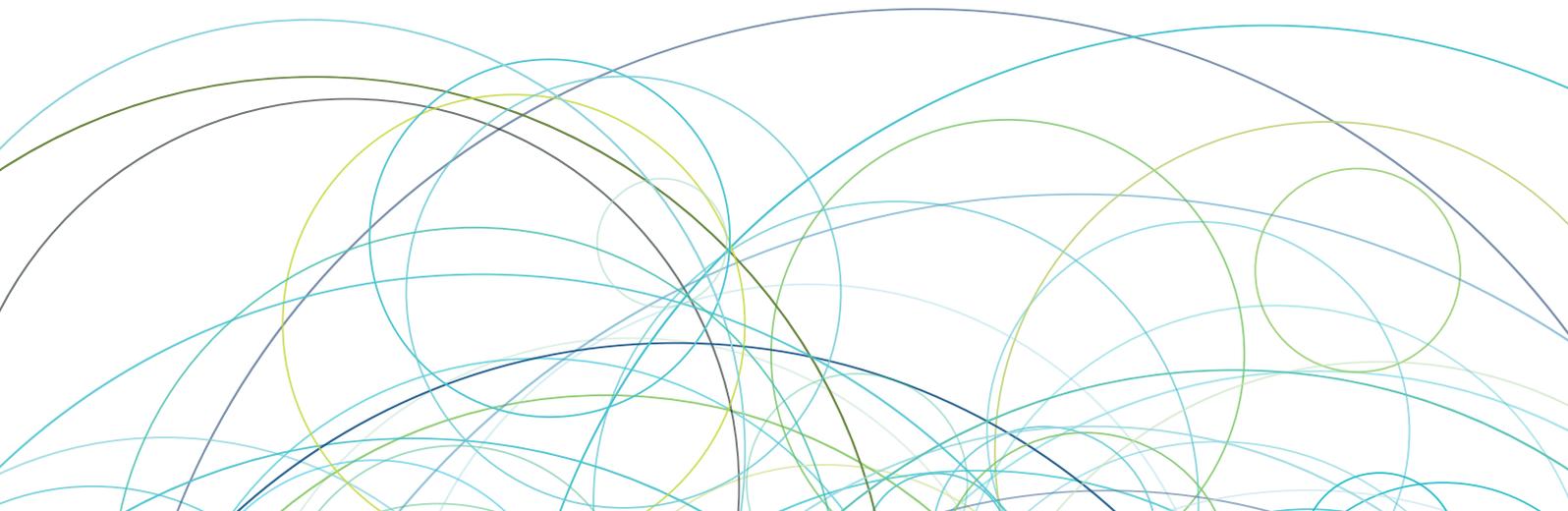
- Respecto entonces al proceso de internalización (Vygotski, 1979) que aquí se considera de apropiación, de lo que aparece en el funcionamiento interpsicológico que da lugar al funcionamiento intrapsicológico –a las consecuencias para los niños y niñas de la participación en el nivel interpersonal de este contexto situacional de la actividad-, la investigación pone de relieve el interés de reflexionar e investigar sobre esas consecuencias para el nivel intrapsicológico que no se ven directamente. Nos referimos a las consecuencias de la cualidad afectiva del funcionamiento interpsicológico en la relación con uno mismo que se construyen en el nivel intrapsicológico, en la atribución de sentido y en lo que los autores denominan identidad de aprendiz relacionada con las dos cosas. A este respecto, teniendo en cuenta: 1) el planteamiento de Vygotski (1979; Wertsch, 1988) según el cual puede hablarse en situaciones concretas de un isomorfismo entre la organización de los procesos en los dos planos y según el cual la estructura del funcionamiento interpsicológico tiene un enorme impacto sobre la estructura del funcionamiento interpsicológico resultante; 2) los resultados de la investigación que muestran la valoración que aparece en el funcionamiento interpsicológico de la actividad espontánea de los niños; 3) que como se ha dicho el niño *es su acción* y 4) que la valoración negativa de la actividad de los niños, -y en consecuencia de ellos mismos- aparece en el funcionamiento interpsicológico como rechazo que supone de forma atenuada “ignorar” (invisibilizar) la acción de los niños y de forma explícita valoraciones negativas expresadas a través del tono, los gestos, la expresión verbal y no verbal del enfado; 5) la importancia del reconocimiento en la atribución de sentido y la construcción de identidad (Coll, 1988, 1990; Solé, 1993; Coll y Falsafi 2008, 2010; Falsafi y Coll, 2011); 6) la importancia de las relaciones significativas en la construcción de la identidad de aprendiz y 7) el efecto de la manera de hablarse a sí mismo sobre la identidad de aprendiz (Kolb y Kolb, 2009), teniendo en cuenta todo esto, decimos, merece la pena investigar para poder responder a preguntas como éstas: ¿cómo se reconstruye esta cualidad emocional y afectiva en el plano intrapsicológico, esto es, este modo de relación con lo que el niño es –con su acción-, a qué modo de relación consigo mismo lleva en lo intrapsicológico: qué tono interno al hablarse a sí mismo, con qué emoción -¿disgusto?, ¿enfado?- , ¿lleva a ignorar lo propio, a separarse completamente de lo propio, -cuerpo, ritmo, modo, emoción, interés? ¿qué sucede en el funcionamiento intrapsicológico cuando “no estoy” en la interacción social, cuando el otro no me escucha? A este respecto, tendría mucho interés estudiar el fenómeno de la introyección en las experiencias de aprendizaje mencionado por Kolb y Kolb (2009) en los contextos de educación formal desde una perspectiva sociocultural. En definitiva merece la pena estudiar, especialmente en las edades tempranas pero también en otros niveles de la escolaridad, el efecto de los vínculos que se establecen en la relación educativa sobre la relación con uno mismo, con la identidad en general y especialmente con la identidad de aprendiz -¿mi acción, yo, es válida para aprender, es relevante en este contexto?- Y al investigar estas cuestiones dado la importancia que se atribuye a las relaciones entre profesores y alumnos en la atribución de sentido y al reconocimiento en el desarrollo del concepto de uno mismo, -su identidad- y específicamente en la identidad de aprendiz tiene interés en las edades tempranas partir de lo que sabemos sobre el apego y en general (Vila, 1995), -en estas edades y en todas-, sobre las necesidades relacionales (Erskein, 1996, 1997; Etxebarria y Orantia, 2010; Erskain 2015) es decir, sobre el efecto de cubrir o no esas necesidades en el sentido que puedan atribuir los alumnos al aprendizaje, a las actividades que se proponen para aprender, al propio contexto de educación y a sí mismos e igualmente el efecto que esto tenga en la construcción de la identidad de aprendiz.

- Los resultados invitan a una reflexión sobre las consecuencias de la actividad y a, tal como plantea Zinchenko (1997), al desarrollo de una psicología histórico-cultural de la conciencia y de la actividad que contribuya a que las consecuencias de la actividad sean lo más beneficiosas posibles para las personas.
- De todas formas en la perspectiva sociocultural, empezando por Vygotski no se considera que el paso del nivel interpsicológico al intrapsicológico es una mera reproducción de lo que aparece en el primero, se trata más bien una reconstrucción del sujeto con lo cual se enfatiza el papel de agente de éste. El concepto de vivencia desarrollado por Vygotski (1993, 1996) es una aportación a tener en cuenta para comprender cómo se da el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y el papel del sujeto en ese paso. Enlaza además con la preocupación por la experiencia, el sentido y la identidad de aprendiz y permite estudiar a su vez la responsabilidad de los contextos de desarrollo y educación en el tipo de vivencias, -de experiencias- que proporcionan a las personas (Esteban, 2011).

En virtud de lo dicho hasta ahora, y especialmente sobre este último comentario acerca de la relevancia de las vivencias que proporcionamos en los contextos formales de educación, parece oportuno cerrar este trabajo con una mención a las implicaciones educativas de esta investigación de mano de las siguientes palabras de Gergen (1995, p. 36):

“¿Por qué la educación debería ser preparatoria para la existencia en la comunidad antes que una forma significativa de existencia?”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- Acouturier, B. (2009). Conferencias. Escuela de Psicomotricidad Luzaro (Ed.).
- Alonso, M.J, Del Castillo, L., Arandia, M.T., Martínez, I., Rekalde, I. y Zarandona, E. (2012). El uso y experimentación de herramientas comunicativas en un equipo universitario de investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 1-11.
- Alvarez, A. y Del Río, P. (Ed.) (1994). Education as Cultural Construction. En del Río, P. y Alvarez, A. (Ed. Generales), *Explorations in Socio-Cultural Studies, Vol. 4*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M.W. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Arandia, M. y Zarandona, E. (1998). El registro narrativo e instrumentos de ayuda en el material de presentación del Practicum I de Educación Social. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 189-206.
- Arias, G. (2015). Contribuciones de los cubanos a lo Histórico-Cultural. Un debate constituyente. *Alternativas cubanas en psicología Vol 7*, 3, 13-24.
- Arrieta, E. (1997). *Mecanismos de influencia educativa y adquisición del euskara en preescolar -4 años- modelo D*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicodidáctica, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco, Leioa, España.
- Ayuste, A. et al. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- Bachelard, G. (1999). *La formación del espíritu científico*. (22ª Ed.) . Madrid: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1987/1988). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de Francois Rabelais*. Madrid, España: Alianza. (1ª reimposición). Madrid: Alianza.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1993a). ¿Qué es el lenguaje? En A. Silvestre y G. Blanck (Eds.) *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia* (pp. 273-243). Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M. (1993b). La construcción de la enunciación. En A. Silvestre y G. Blanck (Eds.) *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia* (pp. 245-276). Barcelona: Anthropos.

- Barbera, E. t all (1997). *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Gráo.
- Bassedas, M. (1996). LLOC de JOC, un proyecto de innovación. *Cultura y Educación*, 4, 85-90.
- Batenson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballentine.
- Beneito, N. (2009). *El acompañamiento en el desarrollo: Las ideas de Emmi Pickler*. Buenos Aires: Línea gráfica grupo impresor.
- Berger, P. (1998). *Risa redentora*. Barcelona: Cairos.
- Biesta, G. (2011). Learning Identity Agency Lifecourse. En G. Biesta, J. Field, P. Hodkinson, F. J. Macleod, e I. F. Goodson, *Improving Learning Through the Lifecourse: Learning Lives* (pp.3-14) London: Taylor & Francis.
- Bowlby, J. (1993). *El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- Brofenbrenner, U.(1985). Contextos de desarrollo y crianza del niño. Problemas y perspectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- Brofenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J.S. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J.S. (1995). *The Cultural Contexts of Education*. (Manuscrito no publicado). Girona, España.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J.S. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2005). Cultural Psychology and its Functions. *Constructivisme in the Human Sciencies*, 10, 53-63.
- Bruner, J. (2008). Culture and mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos*, 36, 29-45.
- Calviño, M (2014). Editorial. *Integración Académica en Psicología*, Vol 2, N° 6, 3.
- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC y Morata.
- Cole, M. (1992). Context, modularity, and the culture constitution of development. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context vol I Metatheory and theory* (pp. 5-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cole, M. (1994). A conception of Culture for a Communication Theory of Mind. En D.R. Vocate (Ed.), *Intrapersonal Communication: Different Voices, Different Minds* (pp. 77-98). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M. y Wakai, K. (1984). *Cultural Psychology and Education*. Gèneve: UNESCO.
- Cole M. y Griffin (1987). *Contextual Factors in Education*. Madison: Wisconsin Center for Education Research.
- Coll, C. (1985). Acción, interacción y construcción de conocimientos en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1993). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?. En J.A. Beltrán, V. Bermejo, M^aD. Prieto y V. Vence (Eds), *Intervención psicopedagógica* (pp. 230-247). Madrid: Pirámide.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. (1997). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll (Coord), *Psicología de la Instrucción* (pp.16-44). Barcelona: ICE/Horsori.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de a enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi, (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación* (pp.315-333). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M.J.(1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C. y Solé, I. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, J. Onrubia, I. Solé y A. Zavala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M.J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M.J. Melero Zabal, (Comps.): *La interacción social en contextos educativos* (pp 193-326). Madrid: Siglo XXI.

- Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumno. En C. Coll y D. Edwards (Eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Edwards, E. (Ed.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C. y Rochera, M. J. (2000). Actividad conjunta y traspaso del control en tres secuencias didácticas sobre los primeros números de la serie natural. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 109-130.
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C.; Mauri, T y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 10, 1, 1-18.
- Coll, C. y Falsafi, L. (2008). La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales se reconocen a sí mismos como aprendices. Ponencia presentada en el seminario sobre “Identidad, aprendizaje y enseñanza” organizado por la UAB, UAM y la UOC/IN3. Castelldefels, Barcelona. 25-26 de junio de 2008. Disponible en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CF_UOC_08.pdf
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación* 353, 211-233.
- Colomina, R. (1996). *Interacció social i influència educativa en el context familiar*. Tesis para optar al título de Doctor, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Colomina, R. y Rochera, M. J. (2001). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 56-62.
- Colomina, R.; Onrubia, J. y Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Corral, R. (comunicación personal, enero 2006 Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana).
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas*. Barcelona: Gráo.
- De la Mata, M.L. y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157-186.
- Del Río, P. Alvarez, A. y Wertsch, J. (General ed.) (1994). *Explorations in socio-Cultural Studies*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Del Río, P. y Álvarez, A. (1994a). Introducción: la educación como construcción cultural en un mundo cambiante. En A. Álvarez y P. Del Río, (Eds.), *Education as cultural construction* (pp. 239-252). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1994b). Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 21-45.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). Ensalmos, rezos y silogismos: las cambiantes arquitecturas de los sistemas de conciencia. En Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. *La mente sociocultural* (pp. 165-191). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Delval, J. (1997). Tesis sobre el constructivismo. En M.J. Rodrigo y J. Arnay (Comps.) *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 15-33). Barcelona: Paidós.
- Donalson, M. (1978). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.
- Donalson, M. (1996). *Una exploración de la mente humana*. Madrid: Morata.
- Edwards, E. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Edwards, E. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 35-52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. (original 1987). Barcelona: Península.
- Elías, N. (1987/1993). *El proceso de civilización*. (1ª reimpresión). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- Elías, N. (1995). *Mi trayectoria intelectual*. Madrid: Península.
- Elías, N. (1982/1999). *Sociología fundamental*. (2ª reimpresión). Barcelona: Gedisa.
- Erasmus de Róterdam, D. (1985) *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Madrid: MEC.
- Erikson, F. y Shulz (1977). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social comparison. *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative human Development*, 1 (2), 5-10.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación* (195-302). Barcelona: Paidós Educador/MEC.
- Erskein, R.G. (1996). Necesidades relacionales. Instituto de Psicoterapia Integrativa. Disponible en <https://www.integrativetherapy.com/es/articlesphp?id=21>.
- Erskein, R.G. (1997). Methods of an Integrative Psychotherapy. En R.G. Erskine, *Theories and Methods of an Integrative Transactional Analysis. A Volume of Selected Articles* (pp. 28-29). San Francisco: TA Press
- Erskein, R. G., Morursund, J. y Trautmann, R. (2012). *Más allá de la empatía*. Bilbao: Descleé de Brouwer.

- Erskein, R.G. (2015). *Attachment, Relational-needs and the child's processes of attribution, meaning and sense making* (Manuscrito no publicado). Institute for Integrative Psychotherapy. Vancouver: Canadá.
- Escofet, A. (1996). *Conocimiento y poder*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Esteban, M. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 2, 7-23.
- Esteban, M. (2009). Las ideas de Bruner: de la “revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere*, 44, 235-241.
- Esteban, M. (2010). *Geografía del desarrollo humano: una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: Aresta.
- Esteban, M. (2011). Una interpretación de la Psicología Cultural: aplicaciones prácticas y principios teóricos. *Suma Psicológica*, Vol. 18, 2, 65-88.
- Esteban, M. (2013). *Principios y aplicaciones de la Psicología Cultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Esteban, M. y Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de la Psicología*, Vo. 31, 2-3, 117-136.
- Etxebarria, Y. y Pérez Onrait, F. (2010). Lo que necesitamos de las relaciones. Disponible en <https://www.integrativetherapy.com/es/articlesphp?id=71>.
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de identidad de aprendiz. Coordinadas espacio-temporales. En C. Monereo y J.I. Pozo (Ed.), *La identidad en Psicología de la Educación* (77-99). Madrid: Nancea.
- Fariñas, G. (1999a). L. S. Vigotsky en la cultura y la subjetividad del psicólogo. *Revista Cubana de Psicología*, Vol 16, 3, 235-240.
- Fariñas, G. (1999b). Acerca del concepto de Vivencia en el enfoque Histórico-cultural. *Revista Cubana de Psicología*, Vol 16, 3, , 171-176.
- Fariñas, G. (2013). Lo emblemático en el enfoque Histórico Cultural: apuntes para una praxis de rigor. *Amazónica*, Vol 11, 2, 102-134.
- Fariñas, G. (2015). Acerca del pensamiento histórico culturalista desde la perspectiva de los psicólogos y pedagogos cubanos. *Alternativas cubanas en Psicología*, Vol 7, 3, 25-36.
- Fernández Enguita, M. F. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. F. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. F. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M.F. (1998). *La perspectiva sociológica*. Madrid: Técno.
- Flavell, J.H. (1979/1981). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget* (1ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.

- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. (10ª Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: Madrid.
- Galindo, E. (2005). *El análisis del proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico. Un estudio de casos desde los mecanismos de influencia educativa*. Tesis para optar al título de doctor, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- García Olalla, D. (2002). *Construcción de la actividad conjunta en el Bachillerato: una aproximación metodológica desde la perspectiva del aprendizaje situado*. Tesis para optar al título de doctor, Universidad Autónoma de México.
- Gee, J.P. (2005). *La ideología de los discursos*. Madrid: Morata.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1988/1996a). *La interpretación de las culturas*. (7ª reimpresión). Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1996b). *Tras los hechos*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1989/1997). *El antropólogo como autor*. (2ª Reimpresión) Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J. (1995). Social construction and de educational process. En L.P. Steffe, L.P.y J. Gale (eds), *Constructivism in education* (pp. 17-39). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gispert, I y Onrubia, J. (1997). Analizando la práctica educativa con herramientas socio-culturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula. *Cultura y Educación*, 9, 105-115.
- Goikoetxea, J. y García Peña, J. (1997). *Ensayos de Pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- Gordo López, A.J. y Linaza, J.L. (1996). *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Kolb, A. y Kolb, D. (2009) On Becoming a Learner: The Concept of Learning Identity. En Bamford-Rees et. al. (Eds.), *Learning never ends: Essays on adult learning inspired by the life and work of David O. Justice* (pp. 5-13). Chicago, IL: CAEL Forum and News.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Lamos de Espinosa, E. (2001). La sociología del siglo XX. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 96, 21-49.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Leontiev, A. (1977). *Actividad, conciencia y personalidad*. Argentina: Ed. Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. (1981). The problem of activity in psychology. En J.V. Wertsch (comp.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: Sharpe.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.

- Lapierre, A. y Acouturier, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Editorial científico-médica.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Crítica sociológica de la educación y de la cultura. Madrid: Akal.
- Lopez, F. (2008). *Necesidades de la infancia y de la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F. y Ortiz, M.J. (1999). El desarrollo del apego durante la infancia. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Eds.) *Desarrollo afectivo y social* (pp. XX). Madrid: Pirámide.
- Lyons, J. (1983/1995). *Lenguaje, significado y contexto*. (2ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Maiz, I., Zarandona, E. y Arrieta, E. (1996). Mecanismos de influencia educativa y formas de organización de la actividad conjunta. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 15-21.
- Maiz, I. (1999). *La interacción social en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estudio empírico de los mecanismos de influencia educativa en la identificación de figuras geométricas*. Tesis para optar al título de doctor en Psicodidáctica, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco, Leioa, España.
- Marcos, B. (2005). *Estudio del Desarrollo de la Identidad Profesional del Maestro. Un enfoque teórico y una propuesta de intervención*. Tesis para optar al título de doctor en Ciencias Pedagógicas, Departamento de Formación Básica, Universidad de La Habana, Ciudad de la Habana.
- María Moliner (1998) : *Diccionario de uso del español* (2.ª Ed.). Madrid: Gredos.
- Martí, E. (1996). Presentación. El constructivismo y sus sombras. *Anuario de Psicología*, 69, 3-18.
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Martínez, I., Arandia, M.T., Alonso, M.J., Del Castillo, L., Rekalde, I. y Zarandona, E. y (2011). Trabajar con metodologías participativas en la universidad, todo un desafío. *Investigación en la Escuela*, 75, 101-113.
- Mata, M.L. y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157-186.
- Mayordomo, R. (2003). *Interactividad y mecanismos de influencia educativa. La construcción del conocimiento en niños sordos integrados en la escuela ordinaria*. Tesis para optar al título de doctor, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Mercado, R. y Linaza, J.L. (1996). El discurso educativo como medio de enseñanza y modo de aprendizaje. En A. J. Gordo López y J.L. Linaza (Comps) *Psicologías, discursos y poder (PDP)* (pp. 195-215). Madrid: Visor.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 11-21). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. y Coll, C. (1994). Teaching, Learning and Interaction. En del Río, P. y Alvarez, A. (Ed. Generales), *Explorations in Socio-Cultural Studies, Vol. 3*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Miranda, M. (2012). *Estudio de la interactividad en el Contexto Escolar. El caso de aprendizaje de Ciencias en un Primer Año Básico*. Tesis para optar al título de doctor, Universidad del País Vasco, Leioa, España.
- Moll, L.C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Alvarez, A. (Ed.), *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- Nelson, K. (1988). *el descubrimiento del sentido*. Madrid: Alianza.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Onrubia, J. (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis para optar al título de doctor, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Onrubia, J. (1993). Interactividad e influencia educativa en la enseñanza/aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica. *Anuario de Psicología*, 58, 83-103.
- Páez, D. y Blanco, A. (Ed.) (1996). *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Penuel, W.R. y Wertsch, J.V. (1995). Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83-92.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Seix Barral.
- Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y Aprendizaje, Monografías 2*, 13-54.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J e Inhelder, B. (1971). *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- Piaget, J e Inhelder, B. . (1976). *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Piaget, J e Inhelder, B. (1981). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. y Szeminska, A (1967). *Génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Pizarro, N. (1998). *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Polman, J.L. (2010). The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*, 354, 129-155.

- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, I. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología*, 69, 127-139.
- Ramirez, D. (1993). Prólogo a la edición española. En J. Wertsch *Voces de la mente* (pp. 11-15). Madrid: Visor.
- Ramírez, D. (2011). La identidad en tiempos de cambio. Una aproximación sociocultural. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación* (pp. 27-45). Madrid: Narcea.
- Real Academia Española (ed.). Diccionario de la lengua española (22.^a Ed.). Disponible en: Real Academia Española: www.rae.es, Dyrectory: www.rae.es/recursos/diccionarios/drae, File: <http://lema.rae.es/drae/?val=transición>
- Rebollo, M.A. y Hornilla Gómez. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación* 353, 235-263.
- Recalde, M.I., Alonso, M.J., Arandia, M.T., Martínez, I. y Zarandona, E. (2014). Las tertulias literarias dialógicas en los procesos de enseñanza universitarios: Reflexiones desde la práctica docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3, 155-172).
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rincón, G. (2000). *Entre-textos: mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la Educación Primaria*. Tesis para optar al título de doctor, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P, Márquez, M.J. y Papua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.
- Rivière, A. (1984). *La psicología de Vygotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía*. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp.7-87.
- Rochera, M.J. (1997). *Interactividad e influencia educativa: análisis de algunas actividades de enseñanza y aprendizaje de los primeros números de la serie natural en Educación Infantil*. Tesis para optar al título de doctor, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Rodriguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (1997). Introducción. En María José Rodrigo y José Arnay (Comps.), *La construcción del conocimiento escolar* (9-10). Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Cubero, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: Reconstruyendo las relaciones. *Anuario Con-Ciencia Social*, 2, 25-44.
- Rogers, C. R. (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 63(2), 160-167.

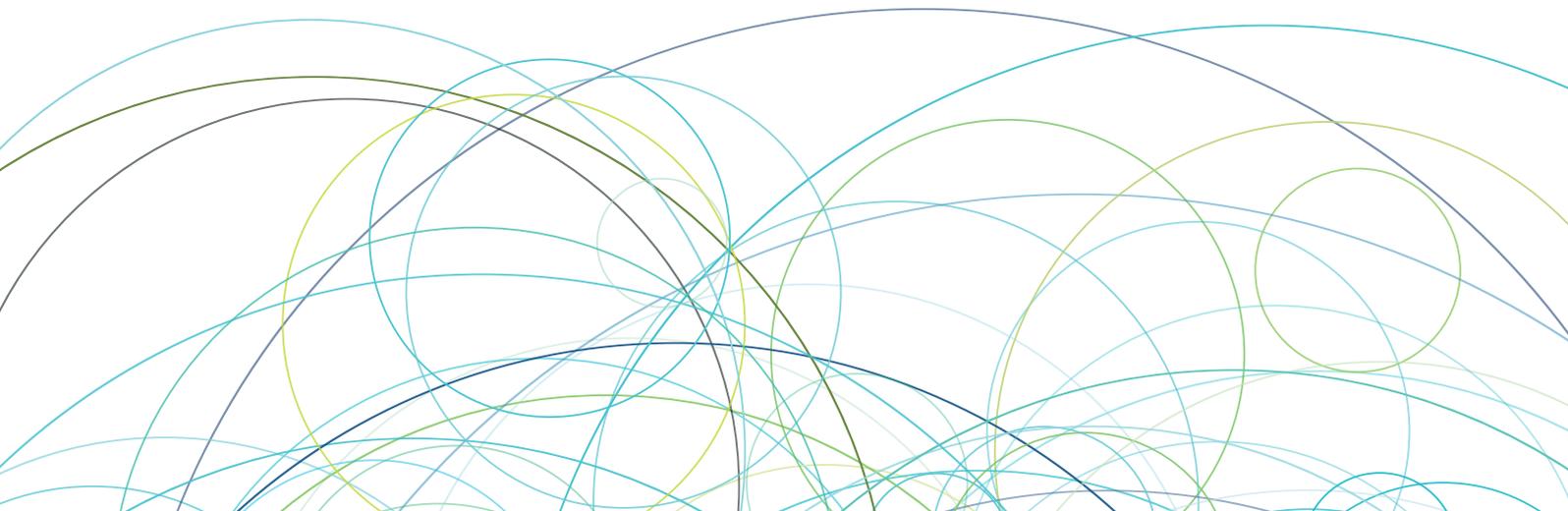
- Rogers, C. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Paidós Ibérica: Barcelona.
- Rogoff, B. (1993a). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1993b). Children's guided participation and participatory appropriation in socio-cultural activity. En R.E. Woznia y K.W. Fisher (Comps), *Development in context*, (pp. 1-8) Hillsdale, NJ: LEA.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J.V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.) *La mente sociocultural* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2012). Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (2), 242-250.
- Rosa, A. y Valsiner, J. (1994). Historical and Theoretical Discourse. En Del Río, P. y Alvarez, A. (Ed. Generales), *Explorations in Socio-Cultural Studies, Vol. 1*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Santamaría, A. (2004). ¿Es posible el diálogo entre la mente y la cultura? Hacia una psicología cultural de la mente. *Suma Psicológica*, Vol. 11, 2, 247-266.
- Segués, T. (2006). *Interacció entre infants i formes d'organització de l'activitat conjunta*. Tesis para optar al título de Doctor, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Antrhropos.
- Solé, I. (1993). Disponibilidad del aprendizaje y sentido del aprendizaje. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala, *el constructivismo en el aula* (pp. 25-47).
- Solé, I. (1996). A vueltas con el constructivismo. *Anuario de Psicología*, 69, 147-152.
- Spindler, G.D. (1993/2007). La transmisión de la cultura. En H.M Velasco Maillo, J. García Castaño y A. Díaz de Rada, *Lecturas de Antropología para educadores* (pp. 205-243) (3ª Reimpresión). Madrid: Trotta.
- Scriner, S. (1992). The Cognitive Consequences of Literacy. *Teh Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 84-102.
- Scribner, S. Y Cole, M. (1978). Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects. *Harvard Educational Review*, 48, (4), 448-449.
- Sinclair, J. McH y Coulthard, R.M. (1975). *Towards a analysis of dicourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Stoldolsky, S.S.(1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Stubbs, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- Valsiner, J. (1996). Indeterminación restringida en los procesos de discurso. En C. Coll y D. Edwards (Eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 23-34). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Varela, J. y Alvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica* (5ª Ed.). Madrid: Trotta.
- Velasco, H.; García, F.J. y Díaz de Rada, A. (1993/2007). *Lecturas de antropología para educadores*. (3ª Reimpresión. Madrid: Trotta.
- Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *Infancia y Aprendizaje* 62-62, 219-229).
- Vila, I. (1995). *Psicología de la Educación. Proyecto docente para Concurso-Opsición de Cátedra de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universitat de Girona* (Manuscrito no publicado). Girona.
- Vila, I. (1996). La idea de los orígenes sociales de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal. *Anuario de Psicología*, 69, 82-92.
- Vila, I. (1998). *Familia, Escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (2013). *Presentación proyecto de investigación Sentido e identidad de aprendiz en el proceso de escolarización del alumnado extranjero en Cataluña*. Departamento de Psicología de la Universidad de Girona. Girona: España.
- Vila, I., Esteban, M. y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65.
- Voloshinov, V.N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vygotski, L. S. (1935). El problema del entorno. Cuarta Conferencia pronunciada en el Izdanie Instituto de Leningrado publicada en base a las notas tomadas por sus alumnos (M.A. Levino) en 1935 por la Facultad de Podología del Instituto Superior Pedagógico Estatal "Herzen". Formato digital Cátedra de Vygotski Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana: Ciudad de La Habana, Cuba.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (1991a). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas Vol I* (pp. 257-413). Madrid: Visor y MEC.
- Vygotski, L. S. (1991b). El método instrumental en psicología. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas Vol I* (pp.65-71). Madrid: Visor y MEC.
- Vygotski, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L.S. Vygotski *Obras escogidas, Vol II* (9-287). Madrid: Visor/MEC.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas Vol III* (pp.11-341). Madrid: Visor y MEC.

- Vygotski, L. S. (1996a). El problema de la edad. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas Vol IV* (pp. 251-275). Madrid: Visor y MEC.
- Vygotski, L.S. (1996b). La crisis de los siete años. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas Vol IV* (pp. 377-386). Madrid: Visor y MEC.
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño* (4ª Ed.). Crítica: Barcelona.
- Wells, G. (1996). De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. En C. Coll y D. Edwards (Eds.) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 75-97). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wells, G. (2001). *La indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001/ 2011). *Comunidades de práctica* (2ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Wentworth, W. M. (1990). *Context and understanding: An inquiry into socialization theory*. New York: Elsevier.
- Wertsch, J. (1988). *La formación social de la mente* Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1989). *Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta*. *Infancia y Aprendizaje* 47, 2-22.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural. En En J. Wertsch, P. Del Río, A. Alvarez (Eds.) (1997). *La mente sociocultural* (pp. 50-62). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Wertsch, J. y Ramírez, D. (1994). Literacy and Other Forms of Mediated Action. En del Río, P. y Alvarez, A. (Ed. Generales), *Explorations in Socio-Cultural Studies, Vol. 2*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wertsch, J. ; Del Río, P. y Alvarez, A. (Ed.) (1997). *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Wolcott, H.F. (2007). El maestro como enemigo. En H. Velasco, F.J. García y A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores* (pp.243-258). Madrid: Trotta.
- Wood, D.J.; Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 17 (2), 89-100.
- Zarandona, E., Arrieta, E. y Maíz, I. (1997). Mecanismos de influencia educativa en los intercambios diádicos -profesora/alumno/a- en un aula de preescolar. *Revista de Psicodidáctica*, 3, 83-91.
- Zarandona, E. (2001). Ikuspegi vygotskiarrak duen balioa norberen irakasle jarduera aztertzeo. *Hik Hasi, Monografico Vygotski*, 64-78.

- Zarandona, E. (2004a). *Aprender a contar, aprender contando, aprender a escuchar, aprender hablando*. Comunicación presentada en la XX Reunión Nacional de la Asociación Española de Psicodrama, Pamplona, España.
- Zarandona, E. (2004b, mayo). *Acerca de la participación del alumnado de Educación Infantil*. Un estudio sobre mecanismos de influencia educativa. Comunicación presentada en el XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, Chile.
- Zarandona, E. (2005). El círculo mágico: una propuesta de participación en la universidad a partir de la puesta en común de la estructura psicodramática. En Asociación Española de Psicodrama (Ed.) *Psicodrama: un método científico para el mundo de hoy* (s/p.).
- Zarandona, E. (2007). *De la espontaneidad a la repetición: análisis empírico de la interacción social en un aula de Educación Infantil* en VI Congreso Iberoamericano de Psicodrama y conflictos culturales. A Coruña: Editorial Congrega S.L.
- Zarandona, E. (2011). ¿Necesita límites la espontaneidad? *Boletín de la Sociedad Española de Psicoterapia y Técnicas de Grupo*, 29, 35-63.
- Zarandona, E. (2014). Un encuadre psicodramático en la primera tutoría sobre el Trabajo Fin de Grado. En K. Pérez, B. Bilbao, E. Fernández Larrea, B. Molero y P. Ruiz de Gauna (Corrds.), *Actas del I. Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado. Retos y oportunidades en la sociedad del conocimiento* (pp. 366-375). Leioa: Servicio de publicaciones de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Zinchenko, V.P. (1997). La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. En J. Wertsch, P. Del Río, A. Alvarez (Eds.) (1997): *La mente sociocultural* (pp. 35-47). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

ANEXOS



ANEXO I

Transcripciones y observaciones organizadas en base de datos

taldeko haurri	ignorar las peticiones de parti	ignora	2689	accion
bandako haurri	adjudicación de turno	Zafoz hona Guria	2690	mensaje hablado
bandako haurri	directriz al niño	Hartu dadao	2691	mensaje hablado
		eta bota lurrera	2692	elipsis dadao mensaje hablado
bandako haurri	repetición de directriz al niño	bota lurrera	2693	mensaje hablado
niño del turno	1484			
	ejecución	Guriak bota egiten du dadao	2694	accion
profesora	1485			
bandako haurri	adjudicación de turno	Ea Joel	2695	mensaje hablado
bandako haurri	recapitulación al grupo	Guriak bota du dadao	2696	mensaje hablado
bandako haurri	directriz al niño	mesedez hartu	2697	elipsis dadao mensaje hablado
		eta ikusi zenbat pilota dau den hor	2698	mensaje hablado
niño del turno	1486			
	ejecución	Joieak hartu egiten du dadao	2699	mensaje hablado
profesora	1487			
bandako haurri	directriz de ayuda regular la	Begira zenbat dau den	2700	elipsis dadao mensaje hablado
		Zenbat?	2701	elipsis pilota duade hor mensaje hablado
1-87	uno detrás de ot	1488		

repe.	copi	contesta	fuerza iloc.	observacione	item de conteni	interrup.	caste.	e. pros.	e. para.	ate.	jueg	serieda	zalantzarik?
	<input type="checkbox"/>				ADT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		AT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		OB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		AT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		OB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
2692	<input checked="" type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		ADT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		enunciados inf	contar recapitul	AL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		AT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		OB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		N	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		OB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		N	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		ATE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		RP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		ordenes		OB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		preguntas		N	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		preguntas		OB	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>

101 orriak

ANEXO II

Los eventos interactivos en sus respectivos intensivos

Los eventos interactivos sobre los números en los intensivos

Los eventos interactivos sobre los números se intercalan de distinta manera en los intensivos. En la descripción de las actividades que se realizan durante los eventos interactivos, al objeto de contextualizarlos mejor, hemos incluido la descripción detallada de las actividades que se realizan antes y después en el intensivo. La tabla 5.1 recoge de forma resumida esta información que se detallará a continuación

Cuadro A. Los Eventos Interactivos y las actividades de los intensivos correspondientes		
Intensivo del Evento Interactivo 5	🕒	Duración del intensivo
Evento Interactivo 5 Sacar 1,2,3 dedos	4'30'	1. INTENSIVO: 5 DICIEMBRE 19'30'
Magia: el pez dentro-fuera de la pecera	9'	
Encima-debajo de la silla	2'	
¿Dónde está la muñeca? Encima-debajo	4'	
Intensivo del Evento Interactivo 7	🕒	Fecha y duración del intensivo
Inflar un globo	6'	2. INTENSIVO: 13 DE DICIEMBRE 28'
Evento Interactivo 7: ¿cuántos dedos? ¿cuántos puntos?	12'	
Dominó de colores: emparejar	10'	
Intensivo del Evento Interactivo 8	🕒	Fecha y duración del intensivo
Clasificar colores	18'	3. INTENSIVO: 10 DE ENERO 21'
Evento Interactivo 8: ¿Cuántos años? Contar dedos	3'	

Intensivo del Evento Interactivo 9	🕒	Fecha y duración del intensivo
Emparejar colores	8'	4. INTENSIVO: 14 DE MARZO 30'
Evento Interactivo 9: Emparejar número de puntos. Dados y fichas	11'	
Emparejar tizas de colores	6'	
Series de animales	5'	

Intensivo del Evento Interactivo 10	🕒	Fecha y duración del intensivo
Puzzle de colores	6'	5. INTENSIVO: 23 DE MARZO 22'
Evento Interactivo 10: Emparejar fichas mismo número de puntos	6'	
Vestidos de la familia	10	

Intensivo del Evento Interactivo 11	🕒	Fecha y duración del intensivo
Recorrer con el dedo formas geométricas	16'	6. INTENSIVO: 27 DE ABRIL 22'30"
Evento Interactivo 11: Contar al revés	6'30"	

Intensivo del Evento Interactivo 12	🕒	Fecha y duración del intensivo
Evento Interactivo 12: Sacar dedos/n úmeros y colores	28'	7. INTENSIVO: 2 DE MAYO 31'
Formas geométricas	3'	

Intensivo del Evento Interactivo 13	🕒	Fecha y duración del intensivo
Evento Interactivo 13 Representación gráfica de números	29"	8. INTENSIVO: 23 DE JUNIO 29'



**LA CONSTRUCCIÓN DEL ESCENARIO
EN LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO
TRANSFORMACIÓN ESPECÍFICA DE LA
ACTIVIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL**

Tesis doctoral presentada por:
M^a ESTHER ZARANDONA DE JUAN

Dirigida por el Dr. Ignasi Vila Mendiburu

2015