

Collana Materiali e documenti 5

Utilización interactiva del THAM-2

Pilar Núñez Delgado y María Santamarina Sancho



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2015



Universidad de Granada

El presente proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación (comunicación) es responsabilidad exclusiva de sus autoras. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

Copyright © 2015

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

ISBN 978-88-98533-68-8

Pubblicato a dicembre 2015



Quest'opera è distribuita
con licenza Creative Commons 3.0
diffusa in modalità *open access*.

In copertina: la *word cloud* è stata generata attraverso il sito www.wordle.net

Índice

i.	Naturaleza y función del producto	2
ii.	El THAM-2	2
iii.	Cómo utilizar el vídeo	4
iv.	Grupo de discusión sobre los ítems del THAM-2	4
v.	Transcripción y análisis de la interacción en el grupo de discusión sobre el test de habilidades metalingüísticas-2 (THAM-2) en español	5
i.	Comprensión	5
ii.	Sinonimia	14
iii.	Aceptabilidad	16
iv.	Ambigüedad	23
v.	Función gramatical	27
vi.	Segmentación fonémica	32
vi.	Discusión	45
1)	Los participantes durante la interacción	45
2)	El rol de la entrevistadora	48
vii.	Bibliografía mínima	49

I. NATURALEZA Y FUNCIÓN DEL PRODUCTO

¿Qué es un vídeo didáctico sobre el uso interactivo de un test de habilidades metalingüísticas?

Es el producto de la grabación de un grupo de participantes mientras discuten sobre los enunciados de un test metalingüístico, concretamente el THAM-2 (Test de Habilidades Metalingüísticas n.2, Pinto, Núñez Delgado, Santamarina, 2015).

Mientras la utilización habitual del test prevé exclusivamente la participación individual por escrito de los niños y la posterior evaluación por parte del examinador, en el uso interactivo de este instrumento la cumplimentación por escrito representa la primera fase de una experiencia cuya finalidad es potenciar las habilidades medidas. Con este fin, los participantes vuelven a analizar juntos, bajo la guía de un conductor más experto, cuáles serían las respuestas más adecuadas, y sobre todo cuál sea el modo más adecuado de enfrentar las distintas tareas.

II. EL THAM-2

(Pinto, Titone, González Gil, 2000; Pinto, Núñez-Delgado, Santamarina, 2015)

El THAM-2 es un test que mide la capacidad de reflexionar sobre la lengua, sus significados, sus formas gramaticales, en la franja de edad comprendida entre los 9 y los 14 años (desde 4.º curso de primaria hasta 3.º de Secundaria, aproximadamente).

El test incluye seis pruebas: *Comprensión, Sinonimia, Aceptabilidad, Ambigüedad, Función gramatical, Segmentación fonémica.*

Creado por primera vez en Italia a finales de los ochenta (Pinto y Titone, 1989), ha sido validado para el italiano a nivel nacional (Pinto, Candilera, Iliceto, 2003), y es de uso habitual entre psicólogos –escolares y clínicos–, enseñantes e investigadores de este país.

En el uso que proponemos aquí, el objetivo primario no es medir habilidades, ni diagnosticar posibles déficits (Melogno, 2014). Se trata, como ya se ha dicho, de potenciar estas habilidades a través de la confrontación entre las posiciones de los participantes, bajo la guía de un adulto experto en este test. De hecho, el test tiene una particularidad que no existe en ningún otro instrumento metalingüístico: en primer lugar se formula una pregunta de carácter general, a la que se puede contestar según la alternativa sí/no, correcto/equivocado, elemento x/elemento y, etc., y después, una pregunta que solicita la justificación de la respuesta anterior.

La utilización individual del test por sí misma estimula el razonamiento más allá (meta) del conocimiento de reglas y de significados de la lengua. En la utilización interactiva y oral del test esta característica resulta amplificada por la confrontación entre opiniones diferentes, y por el acicate que ofrece el tutor del grupo, que solicita a los participantes que verbalicen cuáles son los elementos donde se sitúa el núcleo del problema.

Las dinámicas que se establecen entre los participantes, cuando discuten sobre la mayor o menor adecuación de una respuesta dada, revelan el despliegue de *razonamientos sobre la lengua*, y no una mera exhibición de *conocimiento de la lengua*.

Como el reclutamiento de los participantes se hace con base en el suministro individual del test, el cual revela niveles heterogéneos de habilidades metalingüísticas, en la interacción que se muestra en el vídeo aparecen asimismo participantes de distintos niveles.

En total, según las indicaciones del test, puede haber tres niveles:

- ML0, que corresponde a una falta de análisis o a un análisis insuficiente;
- ML1, que corresponde a un análisis pertinente aunque todavía incompleto, y por eso unilateral;
- ML2, que revela al mismo tiempo análisis pertinente y búsqueda de coherencia en el razonamiento.

En la interacciones que este vídeo muestra, veremos un participante cuyo nivel dominante, tal como resulta del suministro precedente del test, ha sido ML0, dos participantes cuyo nivel dominante ha sido ML1, y un participante cuyo nivel dominante ha sido ML2. Excepcionalmente, en este vídeo, hay dos participantes ML1, porque manifestaron la voluntad de participar ambas, y se les concedió, aunque el esquema tradicional para formar este tipo de interacción es con tres participantes, cada uno con un nivel distinto, ML0, ML1 y ML2.

Con “nivel dominante” en los resultados del test, se entiende, idealmente, el 75% de respuestas en un determinado nivel (75% de respuestas ML0, o 75% de respuestas ML1, o 75% de respuestas ML2).

Según sus exigencias, la persona (investigador, docente, psicólogo de la educación, etc.) interesada en animar este tipo de interacción puede adaptar estos porcentajes al nivel general del grupo al que pertenecen los participantes, según los resultados obtenidos en la aplicación individual del test al grupo correspondiente. En función de su exigencias, se puede elegir un número menor de ítems sobre los cuales hacer interaccionar a los alumnos y profundizar más el análisis de estos.

En el curso de las interacciones, se notará cómo se encuentran y se oponen las posiciones de los distintos participantes, y cómo el tutor tratará de favorecer un estadio más avanzado de esa consciencia de las estructuras y de los significados de la lengua, que se denomina “consciencia metalingüística”.

El principio básico que se presume que favorece la toma de consciencia metalingüística se apoya sobre los *desniveles* y *los contrastes* entre los participantes. Son estos los que hacen avanzar la consciencia sobre el funcionamiento y las estructuras de la lengua, y el rol del tutor es de *explotar el potencial de estos desniveles* para hacer *razonar* a los participantes.

En este test, la noción de nivel metalingüístico está basada sobre la idea piagetiana de “regulación mental”, que puede ser de tipo “alfa”, “beta”, o “gama” (Piaget, 1975, en Pinto, Tittone, González Gil, 2000; Pinto, Núñez Delgado, Santamarina, 2015), y proporciona una evaluación *estática*.

Por otro lado, lo típico de la interacción es crear una “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1934; esp.:1977), en cada participante, cualquier que sea su nivel inicial, con posibilidad de superación y de expansión. Estos presupuestos ofrecen las bases para una evaluación *dinámica*.


A continuación presentamos el vídeo en el que se han registrado las las interacciones entre los cuatro participantes, 1)ML0, 2) ML1a y ML1b, c)ML2 y la tutora, discutiendo las respuestas que dieron a las seis pruebas del THAM-2.

III. CÓMO UTILIZAR EL VÍDEO

Dada la diversificación de las pruebas del test, la gran cantidad de ítems que incluyen, y la posibilidad de fijar las imágenes, el vídeo puede ser utilizado de forma muy flexible.

El usuario podrá centrarse en distintos segmentos para analizar lo que es más pertinente para sus objetivos: aprendizaje de alumnos, reflexión sobre procesos de aprendizaje, inspiración para construir materiales didácticos, y según sus interlocutores (alumnos, investigadores, enseñantes, etc.).

IV. GRUPO DE DISCUSIÓN SOBRE LOS ÍTEMS DEL THAM-2

<p>Duración: 52:07 minutos</p> <p>Fecha: Abril de 2015</p> <p>Lugar: Granada (España)</p>	
<p>Enlace a “Youtube” para ver la grabación del grupo de discusión.</p>	

V. TRANSCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN SOBRE EL TEST DE HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS-2 (THAM-2) EN ESPAÑOL

ML0	Anotaciones La mayoría de los alumnos suelen dar la respuesta que da el primer compañero que habla. Las respuestas que han dado en el test suelen ser cortas y faltas de argumentación. De forma general, el test les ha parecido fácil, pero demasiado largo. La interacción entre las dos ML1 y la ML2 es fluida, aunque la ML2 se muestra más cohibida durante el grupo discusión que cuando realizó el test.
ML1a	
ML1b	
ML2	
T: Todos	
E: Entrevistadora	

Duración: 51.40 minutos

E: Bueno, lo primero, me habéis dicho que muy difícil no os ha resultado, ¿no?	Fase de “calentamiento” del grupo. Son compañeros del colegio, por tanto, no se precisa realizar presentaciones, comenzamos directamente con la discusión sobre el test.
T: No, ha sido fácil.	
I. COMPRENSIÓN	
E: Más o menos todos tenéis la misma opinión... Vale, entonces, lo que vamos a hacer es que por bloques, ¿habéis visto que arriba aparece, I: Comprensión...? Nosotros vamos a ir viendo lo que habéis puesto en cada pregunta, por qué, ¿vale? Decid todo lo que se os ocurra, ¿vale? Es lo importante. Bueno, entonces, la primera: “la princesa besó al sapo”, ahí, ¿qué habéis puesto en la primera pregunta, quién fue besado?	La entrevistadora les explica en qué consistirá el ejercicio. Asimismo, les aclara que lo importante es, ante todo, que participen, independientemente de si creen que tienen bien o mal las respuestas.
ML1a: Yo he puesto que el sapo.	La interacción entre las ML1 y la ML2 es más fluida que con el ML0.
E: Tú has puesto que el sapo, ¿por qué?	

ML1a: Porque la acción la realiza la princesa.	<p>En este caso coinciden las ML1 y la ML2, pero no el ML0; él responde sin tener en cuenta quién realiza la acción, quién la inicia (sujeto); la contempla ya en su transcurso y no procesa semánticamente la información que deriva de la construcción gramatical de la oración. Por tanto, ML0 concluye que los dos son besados (acción recíproca), solamente observa la reciprocidad entre el sapo y la princesa: “si le está dando el beso a uno, también se lo están dando los dos”, asevera.</p> <p>Las ML1 y la ML2 sí tienen claro quién ejecuta la acción.</p> <p>A pesar de dar una respuesta diferente, el ML0 participa con positividad espontánea.</p>	
E: Vale, ¿qué más habéis puesto? ¿Todas y él habéis puesto el sapo?		
ML2, ML1a, ML1b: Sí, el sapo.		
ML0: Yo no.		
E: Tú no, ¿por qué?		
ML0: Yo he puesto que son los dos.		
E: Tú crees que son los dos, ¿por qué crees que son los dos?		
ML0: Yo qué sé, porque si le está dando el beso a uno también se lo están dando los dos, ¿no?		
E: Vale, ¿tenéis alguna algo que decir? ¿Por qué habéis puesto las demás que es el sapo?		<p>En la siguiente frase ocurre exactamente igual que con la anterior.</p> <p>El ML0 solo observa la reciprocidad existente en la frase (“si besa a uno, se besan los dos”), pero no se fija en quién realiza la acción ni en quién la recibe.</p>
ML2, ML1a, ML1b: Porque es quien realiza la acción.		
E: Vale, la segunda, “la princesa fue besada por el sapo”. Ahí, ¿quién fue besado?		
ML2, ML1a, ML1b: La princesa.		
E: La princesa vosotras tres, y ML0, ¿tú quién crees que es?		
ML0: Los dos.		
E: Los dos también, y ahí, ¿por qué?		
ML1a: Yo he puesto que porque la frase está en pasiva y el sapo realiza la acción.	<p>Una de las ML1 interviene de forma coherente y detalla quién realiza la acción de la frase que, además, afirma, está en pasiva, lo cual implica procesamiento tanto semántico como sintáctico del enunciado (relación entre sujeto paciente y complemento agente</p>	
E: Vale, porque está en pasiva y el sapo realiza la acción. ¿Y el resto qué pensáis? Tú, por ejemplo, ML0.		
ML0: Que es lo mismo que la primera.		

E: Porque es lo mismo que la primera, ¿y qué pasaba en la primera?	al pasar de voz activa a voz pasiva) así como conocimiento explícito de este tipo de oraciones pasivas perifrásticas cuyo uso en español es menor que las construcciones con “se” o que las correspondientes activas.
ML0: Que la princesa besaba al sapo, y ahora besa el sapo a la princesa.	La ML2 asiente. El ML0 comenta, nuevamente, que sucede lo mismo que con la primera frase, mostrando así el mismo nivel de profundidad en su análisis que se limita a lo semántico de forma genérica.
E: Vale, y ¿el resto qué habéis puesto?	Una de las ML1 hace hincapié en quién realiza la acción de la frase: “el sapo”, por ende, es el sapo el que besa a la princesa.
ML1b: Porque el sapo realiza la acción.	
E: En la tercera dice, “la princesa besó al sapo. La princesa fue besada por el sapo”. Ahí nos preguntan si significa lo mismo, o por el contrario, no.	En esa respuesta coincide todo el grupo. La entrevistadora les pregunta por qué han dado esa respuesta, además, insiste para verificar si todos opinan de igual forma.
T: No.	
E: Ahí los cuatro habéis puesto que no significa lo mismo. Y, ¿en qué os fijáis ahí para saber que no es lo mismo?	
ML2: Porque en la primera oración es la princesa la que besa y en la segunda es el sapo el que la besa.	La ML2 sostiene que el significado en ambas frases es diferente y los justifica con la diferencia de sujetos lógicos y gramaticales.
E: Vale, y el resto, ¿qué habéis puesto?	
T: Lo mismo.	
E: ¿Seguro, nadie tiene otra cosa? Vale. Ahora dice, la siguiente dice, “después de terminar de comer, el niño se puso a leer el cómic”. Ahí, ¿qué pasa, qué hizo el niño primero?	El ML0 comenzó con una actitud más participativa, pero ahora se muestra más retraído, quizá porque hasta ahora

T: Comer.	ha dado respuestas diferentes a las del grupo y siente que no es capaz de formular explicaciones del mismo tipo que las de sus compañeras.
E: Ahí también estáis todos de acuerdo. Y nos vuelven a preguntar, por qué lo sabemos con seguridad.	
ML0: Porque lo pone.	La ML2, aunque repitiendo el sentido de la frase, es la única que da una respuesta más detallada cambiando el orden de los elementos a modo de paráfrasis reflexiva.
ML2: Porque lee el cómic cuando termina de comer.	
E: Vale, lee el cómic cuando termina de comer, pero, ¿por qué lo sabemos con seguridad? O sea, ¿en qué os habéis fijado para saberlo?	La entrevistadora quiere saber en qué parte de la oración se han fijado para dar la respuesta. Una de las ML1 repite la frase haciendo hincapié, a través de su tono de voz, en el adverbio de tiempo, “después”. Su respuesta muestra que es el significado del adverbio el elemento clave que ella ha usado para interpretar el enunciado y no ha llegado a hacer la paráfrasis de la ML2.
ML1a: Porque está diciendo después de terminar de comer.	
E: ¿Todos estáis de acuerdo? ¿Sí? ¿Habéis puesto todos eso?	
T: Sí.	
E: Vale, la siguiente, dice, “el niño se puso a leer después de terminar la comida”. ¿Qué hizo después el niño?	
T: Leer.	En las siguientes respuestas el grupo coincide nuevamente.
E: ¿También habéis puesto lo mismo?	
T: Sí.	
E: ¿Por qué lo sabemos con seguridad?	
T: Porque dice que se puso a leer después de terminar la comida.	
E: ¿Sí? ¿También habéis puesto lo mismo? ¿Tú también, no, ML0?	La entrevistadora le pregunta directamente al ML0, puesto que ahora se muestra menos participativo.

ML0: Sí.	
E: Y ahora la siguiente dice, “se repiten las frases de antes. Después de terminar de comer, el niño se puso a leer el cómic, y el niño se puso a leer después de terminar la comida”. ¿Esas dos frases significan lo mismo, o no?	
T: Sí.	
E: También. ¿En qué os fijáis para saberlo, o sea, cómo me podéis decir a mí que es cierto eso?	Puesto que en las respuestas anteriores está todo el grupo de acuerdo, la entrevistadora insiste en conocer el porqué han dado esa respuesta, por ello, les vuelve a preguntar.
ML2: En las dos frases dice que el niño leyó el cómic después de comer.	
E: ¿Sí, todos habéis puesto igual? Vale. El siguiente, “el automóvil chocó contra el camión”. ¿Contra qué chocó el automóvil?	La ML2 insiste en que el mensaje que se transmite es el mismo en ambas frases, ambas dicen lo mismo.
T: Contra el camión.	
E: Contra el camión, y todos, ¿habéis puesto lo mismo? ¿Por qué lo sabemos con seguridad?	El ML1 interviene, pero no va más allá de la repetición de la frase.
ML1b: Porque el automóvil choca contra el camión.	
E: Vale, y tú, ML0, ¿compartes la opinión?	La entrevistadora le pregunta directamente al ML0 para fomentar su participación.
ML0: Yo he puesto que porque lo pone aquí.	
E: Porque lo pone aquí, ¿en qué parte lo pone?	El ML0 se limita a leer lo que tiene escrito en su test y, a pesar de la insistencia de la entrevistadora, no añade nada más.
ML0: En la oración.	
E: En la oración, pero, ¿en qué parte?	
ML0: Donde pone 1.3...	
E: Vale. Ahora dice, la siguiente, “el camión chocó contra el automóvil”. ¿Qué chocó contra el automóvil?	Coinciden nuevamente en la respuesta, pero es una de las ML1 la que detalla con más precisión el porqué. En este caso sostiene que el que choca contra el automóvil, porque realiza la acción, es el camión, por tanto, este es el sujeto
T: El camión.	
E: También, vale, ¿en qué os habéis fijado?	
ML1a: Porque el camión es el que choca contra el	

automóvil.	de la oración.
E: Vale, pero, en la frase, decidme la palabra en la que os habéis fijado para saber eso.	
ML1a: El camión chocó.	
ML1b: El que realiza la acción.	
E: Vale, ahora se repiten las frases anteriores, “el automóvil chocó contra el camión, el camión chocó contra el automóvil”. ¿Significan lo mismo, o no?	En esta también responden todos al mismo tiempo y vuelven a coincidir en la respuesta. Es, nuevamente, una de las ML1 quien responde, apunta, interviniendo espontáneamente, por qué las dos frases no significan lo mismo. Se fija para ello en quién inicia la acción. El resto del grupo asiente otorgándole la razón, aunque la entrevistadora insiste en la preunta por si el resto del grupo tiene otras respuestas o quiere añadir algo diferente.
T: No.	
E: Ahí, también, estáis de acuerdo. ¿En qué os habéis fijado para saberlo con seguridad?	
ML1: En la primera oración es el automóvil el que choca y en la segunda es el camión el que choca contra el automóvil.	
E: Vale, o sea, ¿es lo mismo que en la otra?	
T: Sí.	
E: Vale, la siguiente dice, “la casa fue destruida por el terremoto”, ¿qué destruyó la casa?	
ML0, ML2: El terremoto.	
ML1a, ML1b: No destruyó nada.	
E: Aquí tenemos varias opiniones, entonces, tú has puesto el terremoto, y el resto que no destruyó nada. Vale, las que habéis puesto que no destruyó nada, ¿por qué lo habéis dicho?	
ML2, ML1a, ML1b: Porque la casa es que la es destruida.	En este caso hay división de opiniones; el ML0 y la ML2 creen que la respuesta es “el terremoto”, mientras que las dos ML1 opinan que “no destruyó nada”. La ML2 no se muestra muy convencida de su propia respuesta. La entrevistadora les pregunta el porqué. Las dos ML1 tiene problemas al interpretar la oración para hacer coincidir la estructura sintáctica con el significado, están confusas sobre quién hace la acción, quién la recibe... es decir sobre el sujeto paciente y el complemento agente, aunque entienden perfectamente el significado y que es la casa “la que es destruida”.
E: Vale, ¿vosotros también has puesto eso?	
ML0, ML2: ¡Ah, no, no!	
E: ¿Cambiáis de opinión? ¿Seguro? Que no sabemos si será o no será...	
ML0, ML2: Sí, sí, es verdad.	

<p>E: ¿Sí, seguro? Vale. Ahora, la siguiente, es “el terremoto no destruyó la casa”. ¿Qué le sucedió a la casa?</p>	<p>En ese momento el ML0 y la ML2, al escuchar la respuesta de sus compañeras en voz alta, deciden cambiar de opinión.</p> <p>La entrevistadora evita inducir una respuesta o dar la correcta.</p>
<p>T: Nada, que no fue destruida.</p>	
<p>E: Vale, ahí sí estáis todos de acuerdo. ¿Por qué lo sabéis con seguridad? O sea, ¿en qué os habéis fijado en la frase?</p>	<p>En las siguientes frases el grupo está de acuerdo en las respuestas.</p>
<p>ML2: No destruyó.</p>	
<p>E: Ahora se repiten las frases de antes, ¿significan lo mismo las dos frases, o no?</p>	<p>La ML2 detalla en qué parte de la oración se ha fijado para contestar: “no destruyó”, es decir, el adverbio de negación delante del verbo.</p>
<p>T: No.</p>	
<p>E: Vale, y, ¿en qué os habéis fijado?</p>	
<p>ML1: En que en la primera oración la casa es destruida y en la segunda no.</p>	<p>En este caso es una de las ML1 quien da la respuesta indicando que en las dos oraciones el significado no es el mismo pero esta vez no se aventuran con ningún intento de explicación sintáctica, se quedan en el significado opuesto de ambas que captan sin dificultad fijándose en el adverbio de negación.</p>
<p>E: Vale, ¿todos estáis de acuerdo con eso?</p>	
<p>T: Sí, sí.</p>	<p>Todos están de acuerdo con la respuesta.</p>
<p>E: La siguiente dice, “¡qué tiempesito! Tu hermano no salió de casa”. Y ahora nos preguntan que por qué no salió de casa tu hermano.</p>	<p>Todos responden en voz alta y coinciden en la respuesta.</p>
<p>T: Por el tiempo.</p>	
<p>E: ¿Y por qué lo habéis sabido?</p>	
<p>ML2: Porque qué tiempesito va entre exclamación.</p>	
<p>E: ¿Y qué pasa cuando algo va con exclamaciones?</p>	<p>La ML2 justifica su respuesta; para ello aduce que en la frase aparecen signos de exclamación, es decir, interpreta que es la entonación y no el diminutivo</p>
<p>ML1b: Está como expresando sorpresa.</p>	

<p>E: Expresando sorpresa...entonces, ¿qué quiere decirnos con eso, cómo es el tiempo, hace mal tiempo, buen tiempo?</p>	<p>(<i>tiempecito</i>) el elemento que permite darse cuenta de que el tiempo era malo. Cuando la entrevistadora pregunta al respecto para que profundicen en la interpretación, es</p>
<p>T: Mal tiempo.</p>	<p>ML1b la que interviene y detalla que los signos de exclamación en la frase expresan sorpresa, no parece percatarse de que se trata más bien de una queja.</p>
<p>E: Vale. Porque cuando hace buen tiempo, ¿no solemos decir ¡qué tiempecito! o sí?</p>	<p>Este hecho quizás responda a lo que suele estudiarse en la escuela sobre el uso de los signos de exclamación y a las modalidades oracionales y ML1b no ha sabido ir más allá y captar o expresar otro posible valor para esa modalidad oracional y esas marcas ortográficas.</p>
<p>T: No.</p>	<p>La entrevistadora sigue indagando en las respuestas y pregunta nuevamente qué puede significar que “expresan sorpresa”, a lo que todos responden que “mal tiempo”.</p>
<p>E: Ahora la siguiente dice, “¡coge el paraguas! Le dijiste a tu hermano”. ¿Por qué le dijiste a tu hermano que cogiera el paraguas?</p>	<p>Ninguno de los tres sujetos repara en el valor negativo o irónico que en este caso tiene el empleo del diminutivo, mostrando así una cierta limitación en la interpretación pragmática de la ironía que, ciertamente, es compleja porque en español, el diminutivo, además del valor literal de ‘menor tamaño’, tiene un abundante uso metafórico, pero semánticamente positivo, con valor afectivo. El uso con valor negativo responde a ironías o sarcasmos, más difíciles de captar y, sobre todo, de explicar.</p>
<p>ML1b: Porque hace mal tiempo.</p>	<p>Con la siguiente oración ocurre igual que con la frase anterior, pero en ese caso, en lugar de hacer alusión a los signos de exclamación, ML2a indica que si le ha dicho que coja el paraguas</p>
<p>E: Vale, ¿por qué lo sabemos con seguridad?</p>	<p>que si le ha dicho que coja el paraguas</p>
<p>ML2a: Porque le ha dicho que coja el paraguas, estaría lloviendo.</p>	<p></p>

E: ¿Todos estáis de acuerdo con lo mismo?	<p>es porque está lloviendo; formula una hipótesis en su respuesta, es decir, si se dice a alguien que coja el paraguas la causa es que “estaría” (en condicional, de ahí el valor de hipótesis) lloviendo.</p> <p>Todos indican que están de acuerdo.</p>
T: Sí, sí.	
E: Ahora la siguiente dice, “para hacer dos kilómetros en coche he tardado una hora”. ¿Qué pasa aquí, ML0, tú qué has puesto, cuál es la causa de haber empleado tanto tiempo?	<p>En este caso la entrevistadora le pregunta directamente al ML0 porque lleva unos minutos sin intervenir espontáneamente, posiblemente porque en el test escrito no tiene las respuestas iguales que las de sus compañeras.</p>
ML0: O que va muy lento o que está “escarchá”.	<p>En este caso ML0 responde que si ha tardado tanto tiempo es porque va muy lento o “escarchá” (“escarchada”); este vocablo suele utilizarse en la jerga juvenil y en la lengua coloquial como sinónimo de ser o estar “despistado”, o ir pensando en otra cosa, lo que ralentiza, en este caso, la conducción del sujeto. Es decir, ha captado que una hora es demasiado tiempo para recorrer solo dos kilómetros y lo que expone son posibles motivos que centra en el comportamiento (va lento) o en el carácter (“está escarchá”) de una conductora, de una tercera persona. No se ha dado cuenta de que el verbo está en primera persona y seguramente eso ha condicionado el tipo de causas que aporta como explicación.</p>
T: (Risas).	
E: Y, ¿por qué? ¿Por qué sabes que va muy lento?	
ML0: Porque lo he pensado yo.	
E: Pero, ¿por qué, en qué te fijas en la frase para saber que esa persona no va conduciendo normal? ¿Alguien lo sabe?	
ML2: Yo he puesto que había tráfico.	<p>La ML2 responde espontáneamente que el principal motivo de conducir lento es, para ella, que había tráfico. A lo que ML1b apunta, además, que ese dato aparece en la siguiente frase y que ella ha usado esa información para</p>
ML1b: Yo me he fijado en la de abajo que dice que si no hay tráfico vas más rápido.	
E: Vale, tú te has fijado en la frase de abajo para responder la anterior. Vale, y en esa misma frase, ¿qué veis raro? En la frase “para hacer dos kilómetros en coche he tardado una hora”, ¿qué veis	

raro?	interpretar la oración anterior.
ML1b: Que tarda mucho para hacer solo dos kilómetros.	ML1b verbaliza también con precisión falta de correspondencia entre el espacio recorrido y el tiempo empleado.
E: Vale, ¿estáis todos, creéis que sí, o habéis puesto otra cosa?	
T: Sí, sí.	El ML0 se limita a asentir con la cabeza.
E: Y en la última dice, “se necesita menos tiempo para recorrer la misma distancia cuando no hay tráfico”, ¿por qué?	La entrevistadora le pregunta de nuevo al ML0; este responde que es cierta la frase porque cuando no hay tráfico “los coches no te impiden el paso”. La entrevistadora ha tenido que preguntarle varias veces para que le contestase, puesto que su participación activa ha descendido.
T: Porque no hay tráfico.	
E: ¿Por qué, ML0?	
ML0: Porque no te impide el paso.	
E: ¿Quién no te impide el paso?	
ML0: Los coches.	
II. SINONIMIA	
E: Vale. Pasamos ahora a la segunda parte, ¿vale? A la Sinonimia. Dice la siguiente, “la enfermera es llamada por el médico. Es a la enfermera a quien ha llamado el médico”. ¿Qué pasa, ahí significan lo mismo, o no?	II Parte del test: Sinonimia. Se inicia la segunda parte del test, “Sinonimia”. En la primera pregunta el grupo coincide; ML1a indica que ambas frases dicen lo mismo. “¿Qué quiere decir eso?”, insiste la entrevistadora para intentar que se entable una conversación más fluida y larga, pero las respuestas siguen siendo cortas y directas, aunque ML1a especifica que es el médico quien realiza la acción de llamar en ambos casos aunque las oraciones están construidas de forma distinta.
T: Sí, sí.	
E: ¿Sí? ¿ML0 también? Y, ¿por qué lo sabéis con seguridad?	
ML1a: Porque las dos significan lo mismo.	
E: ¿Qué quiere decir que significan lo mismo?	
ML1a: Que en las dos la llama el médico.	
E: Vale, y ¿tú qué habías puesto, ML0?	
ML0: Yo he puesto “porque en el A y en el B dicen	

lo mismo”.	ML0 ha respondido que ambos enunciados significan lo mismo pero no da ninguna explicación.
E: Vale. La segunda dice, “hay una manzana en el canasto”. Y la B, “el canasto contiene una manzana”. ¿Significan las dos frases lo mismo, o no?	<p>Las respuestas dadas en esta segunda parte del test son todas directas, cortas, y en todas ellas coinciden todos los integrantes del grupo.</p> <p>La entrevistadora pregunta, nuevamente, al ML0 para que no desvíe su atención; este responde repitiendo el enunciado de la frase.</p> <p>El procesamiento semántico no presenta problemas para los sujetos, sea cual sea la estructura o extensión de la oración.</p> <p>En este caso la ML2 utiliza un sinónimo para “rehacer” nuevamente las frases e indicar de esta forma que, según ella, sí significan lo mismo. Muestra que sabe procesar el significado de los adverbios de lugar “detrás” y “delante” en relación con los dos elementos personales que aparecen, aunque estos tengan diferentes funciones gramaticales (intercambiadas) en cada uno de los enunciados (sujeto y</p>
T: Sí.	
E: ¿Sí, ML0? ¿Por qué?	
ML0: Porque el canasto tiene una manzana.	
E: La siguiente dice, “el muchacho dio de comer al perro antes de ver la televisión. El muchacho después de dar de comer al perro se puso a ver la televisión”. ¿Significan lo mismo, o no?	
T: Sí.	
E: ¿Sí, por qué?	
ML1a: Porque ha añadido unas cuantas palabras más, pero dice lo mismo.	
E: La siguiente, “la viejecita está ante el niño. El niño está detrás de la viejecita”. ¿Significan lo mismo?	
T: (Asienten).	
E: ¿Sí? ¿Todos habéis puesto que sí? Vale. ¿Por qué?	
ML2: Porque en una te está diciendo que la viejecita está delante del niño y en la otra que el niño está detrás.	
E: ¿Y eso quiere decir que significan lo mismo las dos frases?	
T: Sí.	
E: Y la última dice, “hay más tarta que helado. Hay menos helado que tarta”. ¿Significan lo mismo?	
T: Sí.	

E: ¿Por qué lo sabemos con seguridad?	<p>complemento circunstancial). No hay ninguna reflexión sobre la sintaxis de las oraciones.</p> <p>En la última frase es la ML2 quien continúa participando de forma activa, de hecho, añade una explicación más amplia: “no cambia la cantidad”, es decir, se fija en que la cantidad sigue siendo la misma, por ello, significan lo mismo. Solo utiliza la semántica para su explicación.</p> <p>El resto del grupo asiente dándole la razón.</p>
ML2: Porque no cambia la cantidad, en la primera dice que hay más tarta que helado y en la segunda que hay menos helado.	
E: Vale, ¿y eso significa lo mismo? ¿Todos pensáis lo mismo?	
T: Sí.	

III. ACEPTABILIDAD

E: Vale. Pasamos al punto tres, a la tercera parte. Dice, “el gatito agarraba el cordón”. ¿Se puede decir?	<p>III Parte del test. Aceptabilidad.</p> <p>Se inicia la tercera parte del test, “aceptabilidad”.</p> <p>En la primera y segunda pregunta todos está de acuerdo en la respuesta: “sí se puede decir”, “no se puede decir”, acerca de esta última, una ML1a apunta que un cordón no puede “agarrar nada”, aunque ninguno de ellos detalla que no puede agarrar nada porque es un objeto inanimado.</p> <p>Las respuestas, por tanto, siguen siendo demasiado faltas de fundamentación, a pesar de que en el test escrito, la ML2, por ejemplo, ha desarrollado más sus respuestas.</p>
T: Sí.	
E: ¿Sí? Vale. Y la segunda dice, “el cordón agarraba al gatito”. ¿Se puede decir?	
T: No.	
E: ¿Por qué no se puede decir?	
ML1a: Porque el cordón no puede agarrar nada.	

E: El cordón no puede agarrar nada. La siguiente dice, “la niña acariciaba al perro”.	<p>En la siguiente conciden de nuevo.</p> <p>En este caso, la ML2 y las ML1 responden espontáneamente que sí se puede decir. ML2, además, ha captado que se trata de un verbo de semasia incompleta, es decir, que necesita un complemento, aunque no lo exprese en términos de funciones, sino de significados.</p> <p>ML0 no responde ni sí ni no. Por ello la entrevistadora le pregunta directamente a él, comprueba que no ha dicho la respuesta en voz alta porque es diferente a la de sus compañeras; él ha dicho que no se puede decir.</p> <p>La entrevistadora insiste en varias ocasiones para que el ML0 intente explicar por qué ha dado esa respuesta, quien termina indicando que a esa frase “le falta algo para acariciar”. Es decir para él si no se pone el complemento la oración no sería posible ni correcta incluso, mientras que ML2, ML1a y ML1b se quedan en una interpretación más superficial (“le falta algo para acariciar, se puede decir”) porque no parecen identificar la inaceptabilidad como una verdadera incorrección.</p>
T: Sí.	
E: ¿Sí se puede decir?	
T: Sí.	
E: Y la segunda que dice, “la niña estaba acariciando”, ¿se puede decir?	
ML2, ML1a, ML1b: Sí.	
E: ¿Sí? ¿Por qué se puede decir?	
ML2: Porque dice que estaba acariciando, aunque no sabemos lo que estaba acariciando.	
E: Vale, o sea, pensáis que se puede decir aunque no sepáis lo que está acariciando. Vale. ¿Tú también lo piensas, ML0?	
ML0: Yo he puesto que no.	
E: Tú has puesto que no, ¿por qué has puesto tú que no?	
ML0: Porque yo creo que es así.	
E: Pero, ¿por qué crees que no se puede decir? Si tú has puesto que no es porque crees que eso no se puede decir, ¿no? ¿Por qué crees tú que no?	
ML0: Porque le falta algo.	
E: ¿Le falta algo para qué?	
ML0: Le falta algo para acariciar.	
E: Vosotras no estáis de acuerdo en lo que dice, ¿no? Vosotras decís que sí se puede decir, y tú dices que no. Vale. Bueno, la siguiente dice, “la maestra tosía”, ¿se puede decir?	
ML2: Le falta algo para acariciar, pero se puede decir.	
T: Sí.	

	Las ML1 y la ML2 contraponen su parecer al de ML0 y repiten que sí se puede decir, aunque la ML2 ahora añade que es cierto que le falta “algo”, pero igualmente se puede decir.
E: Y, “la maestra tosía un automóvil”.	La ML2 detalla que la acción de toser se puede realizar dentro de un automóvil, pero no es posible toser uno. Ha captado la diferencia de significado asociada al uso de la preposición. La ML2 se muestra ahora más participativa que al principio.
T: No.	
E: ¿Por qué no se puede decir?	
T: Porque no se puede toser un automóvil.	
ML2: Se puede toser en un automóvil, pero no un automóvil.	
E: Vale, pasamos a la siguiente. La siguiente dice, “la señora iba al mercado”, ¿se puede decir?	En la siguiente frase coinciden nuevamente, además, todos dan la respuesta a la vez y en voz alta. Cuando están seguros de que la respuesta que van a dar está bien participan de forma más espontánea y positiva.
T: Sí.	
E: Y, “las aceras iban al mercado”. ¿Se puede decir?	
T: No.	
E: ¿Por qué?	
T: Porque las aceras no se mueven.	
E: ¿Todos de acuerdo?	
T: Sí.	
E: Vale. “La maestra leía un cuento”. ¿Se puede decir?	ML1b interviene, tras las preguntas de la entrevistadora para señalar que no se puede leer una gallina porque esta es un animal. Ni en este caso ni en los demás de esta
T: Sí.	
E: Y, “la maestra leía una gallina”.	
T: No.	
E: ¿Por qué no?	

T: Porque no se puede leer una gallina.	prueba ninguno propone la posibilidad de que en determinados contextos (texto literarios, por ejemplo) estas frases sí puedan aparecer. Tampoco hablan de posibles significados metafóricos o figurados que permitan interpretar con congruencia lo que literalmente es incongruente.
E: ¿Por qué no se puede leer una gallina?	
ML1b: Porque la gallina es un animal.	
E: ¿Qué, qué?	
E: Bueno, en esta estáis todos también de acuerdo. La siguiente dice, “el peñasco estaba en medio de la calle”. ¿Se puede decir?	Lo mismo sucede con las siguientes frases, aunque en esta ocasión el ML0 interviene de forma espontánea para decir que “una piedra no puede dormir”; para hacer entender que lo que se está diciendo es algo disparatado, utiliza un tono de voz elevado.
T: Sí, sí.	
E: Vale. Y ahora dice, “el peñasco dormido estaba en medio de la calle”.	
T: No.	
E: ¿Esa por qué no se puede decir?	
ML0: Porque una piedra ¡cómo va a dormir! Digo yo.	
E: Vale. La siguiente dice, “el gato cayó sobre sus patas”. ¿Se puede decir?	La entrevistadora pregunta al ML0, quien responde al contrario que sus compañeras; en un primer momento él cree que sí se puede decir que “el gato cayó sobre las patas del doctor”. Sin embargo, al dar la respuesta decide cambiar de opinión puesto que utiliza otra palabra que cambia el significado de la frase: pies. Es decir, en un primer momento, al realizar el test escrito, ha procesado “patas” y “pies” como sinónimos estrictos, sin caer en la cuenta de que el primer término no se aplica a las personas, sino a los animales y a objetos inanimados.
T: Sí.	
E: Vale. Y “el gato cayó sobre las patas del doctor”, ¿se puede decir? ¿Tú qué has puesto ahí, ML0?	
ML0: “El gato cayó sobre las patas del doctor”, que sí.	
E: ¿Por qué?	
ML0: Porque el gato se puede caer en los pies.	
E: ¿En los pies?	
ML0: ¡Ah, no, no!	
E: ¿Se puede decir o no?	
ML0: No, no, porque no tenemos patas, tenemos piernas.	

E: ¡Ah! Vale. ¿Y vosotras habéis puesto eso?	
ML2, ML1a, ML1b: Sí.	<p>El ML0 hace una reflexión en voz alta que justifica su cambio de respuesta: “no tenemos patas, tenemos piernas, por lo tanto, no se puede decir”. Es decir, tiene conocimiento explícito del uso de estos términos pero no lo ha aplicado de manera inmediata al procesamiento de los enunciados del test.</p> <p>Las ML1 y la ML2 están de acuerdo desde el principio.</p>
E: Vale, ahora dice, “el tiburón nadaba en la arena”. ¿Se puede decir?	
T: No.	
E: ¿No se puede decir?	<p>La ML2 asegura que el tiburón solamente puede nadar en el agua, por lo tanto la frase no se puede decir. El resto asiente.</p>
ML2: No, porque el tiburón solo nada en el agua.	
E: Vale. “El gato sacaban las uña”. ¿Qué pasa ahí, eso es verdadero o falso?	
T: Falso.	
E: ¿Por qué? ¿Dónde veis el error?	<p>La ML2 es la que sigue interviniendo de forma más coherente, participativa y fluida; en este caso el error, sostiene, se encuentra entre el verbo y “uña” (sustantivo complemento). El verbo, según ella, debería estar en singular, pero parece no haberse dado cuenta de que eso es así porque debe haber concordancia de este con el sujeto, que es lo requerido por la morfosintaxis del español, no con el complemento directo, que puede ir en plural o en</p>
ML2: En el verbo y en uña.	
E: En el verbo y en uña, ¿y qué pasa?	
ML2: El verbo debería de estar en singular.	
E: ¿Y tú, ML0?	
ML0: No sé qué he puesto ahí. ¡Ah, sí! Que no.	

	<p>singular.</p> <p>El ML0 está más despistado ahora y no recuerda la respuesta que ha dado en esa frase; la lee y coincide con sus compañeras en que no es correcta.</p>
E: Vale. “El niño no lava la cara”.	<p>Todo el grupo sostiene que es incorrecta, aunque el ML0 espera a que sus compañeras den la respuesta.</p> <p>ML1a apunta que no es correcta la frase porque le falta el pronombre reflexivo para que la frase se entienda correctamente: “para que la frase tenga sentido”, apunta.</p> <p>El ML0 sigue despistado, no entiende lo que escribió en esa parte, por lo que la entrevistadora se acerca y lee lo que tiene que escrito en el test: “no tendría sentido”.</p> <p>Ninguno parece caer en la cuenta de que “El niño no lava la cara” puede ser una construcción válida en español si se le añade un complemento indirecto. Todos han procesado la oración como reflexiva.</p>
T: Incorrecta.	
E: ¿Seguro, dónde veis el error?	
ML1a: Le falta el pronombre.	
E: ¿Qué pronombre?	
ML1a: Se.	
E: Entonces, ¿cómo sería la frase?	
T: El niño no se lava la cara.	
E: ¿Por qué tiene que ser así?	
ML1a: Para que la frase tenga sentido.	
E: ¿Tú qué has puesto, ML0?	
ML0: Sí, es que no entiendo lo que puse.	
E: A ver que lo vea... “porque entonces no tendría sentido”.	
ML0: Sí, eso.	
E: Vale. La siguiente, “la paella está hoy muy malo”.	
T: Incorrecta.	
E: Incorrecta, ¿por qué? ¿Dónde está el error?	

T: Malo, tendría que ser <i>mala</i> .	<p>En las últimas frases de esta parte del test se repiten las mismas actitudes: todos contestan más o menos a la vez, el ML0 espera a que sus compañeras den primero la respuesta y luego asiente.</p> <p>La entrevistadora vuelve a preguntar, en este caso, para saber si el grupo conoce qué función cumple la palabra que para ellos está mal escrita en la oración, es decir, “malo”.</p> <p>Es la ML2 quien interviene para decir que es un adjetivo y sabe que adjetivo y sustantivo deben concordar en género, aunque no es ella –sino la entrevistadora– la que menciona el nombre del morfema gramatical (“el mismo género”).</p> <p>Ninguno parece conocer la regla sobre el cambio del género del artículo en las palabras que empiezan por a- tónica para evitar la cacofonía, no advierten (al menos no mencionan) que <i>águila</i> es de género femenino y sin embargo lleva el artículo en masculino.</p>
E: ¿Malo debería de ser...?	
T: Femenino.	
E: ¿Por qué tendría que ser femenino?	
T: Porque la paella es femenino.	
E: Y tiene que ser femenino, entonces <i>malo</i> , ¿por qué <i>malo</i> ahí qué es? ¿Sabemos lo qué es? ¿Qué tipo de palabra es?	
ML2: Adjetivo.	
E: Adjetivo. Entonces, según lo que me decís, ¿el adjetivo tiene que tener el mismo género?	
T: Sí, que el nombre.	
E: A ver, la siguiente es, “los familiares daban una fiesta en casa”. Ahí, ¿qué habéis puesto? ¿Es correcta o incorrecta?	
T: Correcta.	
E: ¿Por qué?	
T: Está bien.	
E: Vale, pensáis que está bien escrita. Y la última dice, “el águila vuela alto”.	
T: Correcta.	
E: Correcta, ¿por qué es correcta?	
T: Tiene sentido la frase.	
E: Entonces, ¿no tiene error?	
T: No.	

IV. AMBIGÜEDAD

E: Pasamos al cuarto bloque, venga, dice, “la pluma era negra”. ¿Cuántos significados vemos en la palabra pluma?

T: Dos.

E: Todas y ML0, habéis visto dos significados. ¿Cuáles son?

ML0: Pues pluma de águila y pluma de gay.

ML2: Yo, pluma de pájaro y pluma de pintar.

ML1a, ML1b: Yo también.

ML0: Yo, pluma de gay.

E: Entonces, en el primer significado, en el que coincidís todos, es pluma de pájaro. Entonces en el primer sentido, ¿qué significaría?

T: Pues que el pájaro tiene la pluma negra.

E: Vale, ahí sí, pero en el segundo caso, ellas han puesto que la pluma es de boli, se refiere a bolígrafo, y tú has puesto que es de gay. Ahí, ¿cómo interpretaríamos la frase? O sea, en el segundo significado que tú has puesto, ¿qué significaría?

ML0: (Risas).

E: Ahí, ¿no sabrías qué decir? Entonces, ¿ahí qué sería?

ML0: ¡Ah, no, no, ya sé! Que el gay es negro.

IV parte del test: Ambigüedad.

Se inicia la cuarta parte del test, “ambigüedad”.

Todo el grupo responde que observan dos significados en la palabra, “pluma”, pero a la hora de dar las definiciones el ML0 difiere en una de ellas. Para él uno de los significados de “pluma” hace referencia a una persona homosexual (“gay”), con lo que se va al nivel de uso coloquial y, además, no repara en que en esta acepción el sintagma “pluma negra” no tiene sentido. En cambio, las ML1 y la ML2 solo expresan los significados más “ortodoxos” y coherentes con la construcción: “pluma de un ave y pluma de pintar”.

La entrevistadora les pregunta qué significado pueden tener las definiciones que han dado en las frases que muestra el test.

El ML0, quien tiene una de las definiciones diferentes, explica que “el gay sería negro”. Se trata de una forma de reafirmarse en su respuesta aunque realmente no tiene sentido porque decir que “pluma negra” es la denominación del comportamiento afeminado en el caso de que la persona sea negra, es

	<p>una invención suya.</p> <p>Tras esta respuesta el grupo “se distrae” y comienzan a reír.</p>
<p>E: ¡Ah! Tú lo has puesto porque el gay es negro. Vale, vale, pasamos a la siguiente. Dice, “tenía la muñeca rota”. ¿Cuántos significados vemos ahí?</p>	<p>Para no desviar el ambiente de concentración del grupo, la entrevistadora decide continuar con la siguiente pregunta.</p>
<p>T: Dos.</p>	<p>En este caso coinciden en el número de significados y en los que son.</p> <p>Intervienen todos en voz alta y no se producen interpretaciones divergentes.</p>
<p>E: Dos. Vale, la primera entonces, en el primer sentido, ¿qué significaría qué tenía la muñeca rota?</p>	
<p>T: Una parte del cuerpo.</p>	
<p>E: ¿Tú también, sí? Vale. Y en la segunda, en el segundo caso, ¿qué significaría?</p>	
<p>T: De juguete.</p>	
<p>E: Vale, o sea, ¿qué se le había roto...?</p>	
<p>T: El juguete.</p>	
<p>E: Vale, la siguiente dice, “hacerse ilusiones, hacerse kilómetros, hacerse mayor”. La palabra “hacerse”, ¿tiene el mismo significado en las tres frases, o no?</p>	<p>En un primer momento todos coinciden en que sí tiene el mismo significado la palabra “hacerse” en todas las frases.</p>
<p>T: Sí.</p>	<p>Sin embargo, cuando la entrevistadora vuelve a preguntar si están todos de acuerdo, el ML0, que sigue estando más despistado, se da cuenta de que él dio otra respuesta en el test: “no significa lo mismo”.</p> <p>Para él esas construcciones no significan lo mismo, y además propone sinónimos para cada una de ellas, por ende, no puede significar lo mismo la palabra “hacerse” en esos casos. Es decir, ha interpretado el conjunto de</p>
<p>E: Las tres frases para vosotros significan lo mismo, ¿no?</p>	
<p>ML0: ¡Ah, no, no! Yo he puesto que no.</p>	
<p>E: Tú has puesto que no, ¿por qué tú crees que no?</p>	
<p>ML0: Mira, la primera es imaginarse, la otra es andar, y la otra de crecer.</p>	
<p>E: Y, entonces, para ti eso, ¿no tiene el mismo significado?</p>	
<p>ML0: No.</p>	
<p>E: Vale. Y vosotras, ¿qué decís sobre lo que dice ML0?</p>	

<p>ML2: Pues que en realidad eso puedes buscarte sinónimos, entonces, pueden ser lo mismo.</p>	<p>verbo+sustantivo/adverbio como colocaciones (unidades léxicas), no se ha parado a procesar el significado del verbo <i>hacer</i> para comprobar si es el mismo en los tres casos. Esta explicación supone un nivel de explicación y reflexión por encima del que ha mostrado hasta ahora.</p> <p>La ML2 da su explicación muy segura, aunque es algo confusa, e indica que “puedes buscar sinónimos, por tanto, sí puede ser lo mismo”, con lo que parece adherirse a la explicación de ML0 en la que ella no había caído.</p> <p>La entrevistadora vuelve a preguntarle al ML0 si sigue opinando igual, a lo que él responde que ha cambiado de opinión. Parece que automáticamente acepta que las explicaciones de ML2 son más acertadas que las suyas y no profundiza sobre en qué coinciden o en qué no.</p>
<p>E: Vale, porque pueden buscarse sinónimos.</p>	
<p>E: ¿Tú sigues pensando igual, no?</p>	
<p>ML0: No, lo que ella dice.</p>	
<p>E: ¿Tú piensas ahora lo que ella dice? ¿Cuándo has visto su explicación cambias de opinión?</p>	
<p>ML0: La he escuchado y me parece lógica.</p>	
<p>E: Vale, te parece lógico lo que ha dicho, ¿y lo que ha dicho es...?</p>	
<p>ML0: Que se le puede buscar sinónimos.</p>	
<p>E: Que se le puede buscar sinónimos a “hacerse”. Vale. La siguiente, “la tía pinta. El retrato de la tía ya está terminado”. ¿Qué se quiere decir de la tía, la tía figura en el cuadro o que ha sido pintado por la tía?</p>	<p>En este punto del test la intervención más participativa sigue siendo la de la ML2, el resto se limita a asentir.</p>
<p>T: Que ha sido pintado.</p>	
<p>E: ¿En qué os habéis fijado para saberlo con seguridad?</p>	
<p>ML2: En que dice que la tía pinta, lo que dice antes.</p>	
<p>E: Vale, tú te has fijado en la primera frase. Vale, la siguiente dice, “Juan es fácil de contentar”. Eso, ¿qué</p>	

<p>quiere decir, que contenta Juan a los demás o que él es contentado?</p>	<p>Todos se han fijado en la construcción “es fácil de”.</p>
<p>T: Es contentado.</p>	
<p>E: Vale. ¿En qué os habéis fijado para decirlo con seguridad?</p>	
<p>T: Es “fácil de”.</p>	
<p>E: Vale, ML0 dice que “porque lo pone”, pero lo pone, ¿dónde?</p>	
<p>ML0: Aquí lo pone, “Juan es fácil”</p>	<p>La entrevistadora insiste en saber en qué palabra concreta se han fijado, a lo que todos responden “es”, es decir, el verbo. El verbo les indica quién realiza la acción.</p>
<p>E: Vale, pero si me tuviereis que decir una sola palabra en la que te fijas para saber...</p>	
<p>ML1a: “Es”.</p>	
<p>E: Tú dices que en “es”. ¿Y vosotras?</p>	
<p>ML0, ML2, ML1b: En “es”.</p>	
<p>E: También. Vale, la siguiente dice, “Juan es de lágrima fácil”. Eso, ¿qué quiere decir, que es el que llorar o el que hace llorar?</p>	
<p>T: El que llora.</p>	<p>Con la siguiente frase sucede de igual forma que con la anterior.</p> <p>ML1a repite la construcción que le permite saber si Juan está contento o pone contento a los demás: “está dispuesto a...”, el verbo de nuevo.</p>
<p>E: ¿En qué nos hemos fijado para saberlo?</p>	
<p>ML1a, ML1b: En “Juan es”.</p>	
<p>E: ¿Todos estáis de acuerdo?</p>	
<p>T: Sí.</p>	
<p>E: Vale, ahora dice, “Juan está dispuesto a contentar”, ¿eso qué quiere decir, está contento él o que pone contento a los demás”?</p>	
<p>ML1a: El pone a los demás.</p>	
<p>E: ¿Por qué?</p>	
<p>ML1a: Porque dice que “está dispuesto a...”.</p>	
<p>E: ¿Tú también has puesto eso, ML0?</p>	
<p>ML0: Yo sí.</p>	

V. FUNCIÓN GRAMATICAL

<p>E: Vale. La número cinco, dice, “María se peina los cabellos”, ¿quién realiza la acción?</p>	<p>V Parte del test: Función gramatical.</p> <p>El ML0 sostiene que es María porque la frase “lo pone”, se limita a repetir la frase.</p> <p>La ML2 apunta que el significado de la frase nos dice que María es la que se está peinando.</p> <p>La entrevistadora le pregunta directamente a ML1b, la que ha estado más callada durante toda la entrevista. Responde que se ha fijado en el verbo “se peina” para dar la respuesta, es decir, en que es reflexivo.</p> <p>Se repite la misma dinámica que en las frases anteriores. Para seguir fomentando la participación de una de ML1b, la entrevistadora vuelve a preguntarle por su respuesta.</p> <p>ML1b indica que se ha fijado en el “verbo y en el adjetivo”, señala correctamente que el verbo es “era” y el adjetivo “mimado”.</p>
<p>T: María.</p>	
<p>E: ¿En qué os habéis fijado para decirlo con seguridad?</p>	
<p>ML0: En que pone que es María.</p>	
<p>E: En que pone que es María.</p>	
<p>ML2: Porque te está diciendo que se está peinando.</p>	
<p>E: Dice que se está peinando. ¿Vosotros también habéis puesto eso? Léeme lo que habías puesto tú (ML1b).</p>	
<p>ML1b: En el verbo.</p>	
<p>E: Cuando hayáis puesto cosas diferentes, decídmelo. Entonces, en qué te fijas con seguridad, tú has puesto en el verbo, vale, dime en qué parte de esa frase está el verbo.</p>	
<p>ML1b: “Se peina”.</p>	
<p>E: Vale, o sea, que te has fijado en “se peina”. Vale. “El gatito era mimado por Mario”, ¿quién realiza la acción ahí?</p>	
<p>T: Mario.</p>	
<p>E: ¿En qué os habéis fijado?</p>	
<p>ML2: Que “el gatito era”.</p>	
<p>E: ¿Tú qué has puesto? (ML1b)</p>	
<p>ML1b: En el verbo y en adjetivo.</p>	
<p>E: En el verbo y en el adjetivo, ¿en el adjetivo? Vale, señálame cuál es el verbo y cuál es el adjetivo ahí.</p>	
<p>ML1b: “Era” y “mimado”.</p>	

E: “Era y mimado”, vale. “Juan ha roto el vaso”, ¿qué se ha roto?	<p>El ML0 se limita a responder que se ha fijado en la frase para dar la respuesta, no detalla en qué palabra o por qué ha dado dicha respuesta.</p> <p>La ML2, en cambio, sostiene que ella se ha fijado en el verbo, “ha roto”.</p>
T: El vaso.	
E: Vale, ¿en qué os habéis fijado para saberlo con seguridad?	
ML0: En la frase.	
ML2: En el verbo.	
E: En el verbo, ¿qué es?	
T: Romper, ha roto.	<p>En esta frase y tras ver que las explicaciones siguen sin ser más detalladas, la entrevistadora intenta que respondan de forma más exhaustiva.</p> <p>En un primer momento todos coinciden en que se han fijado en el verbo para saber quién realiza o quién padece la acción.</p> <p>La interacción con la entrevistadora la mantiene la ML2, quien, nuevamente, interviene de forma participativa y coherente para sostener que “el pan” es el sujeto y es el que “fue cortado en muchas rebanadas”. Mezcla conocimiento gramatical con interpretación semántica para completar la explicación.</p> <p>Según la ML2 “a partir del verbo todo</p>
E: Vale, o sea, que os habéis fijado en “ha roto”. Vale, ahora dice, “el pan fue cortado en muchas rebanadas”, ¿qué ha sido cortado?	
T: El pan.	
E: ¿En qué os habéis fijado para saberlo?	
ML1a: En “fue cortado”.	
E: Que, eso, ¿qué es?	
T: Verbo.	
E: Vale, y ¿por qué sabemos que ese verbo habla del “pan” y no de las “rebanadas”, por ejemplo?	
ML1a: Porque “rebanadas” sería el sustantivo del verbo.	
E: Vale, y, ¿por qué más puede ser?	
ML2: Porque “pan” es el sujeto.	
E: ¿Por qué sabemos que “pan” es el sujeto?	
ML2: Porque “fue cortado en muchas rebanadas” habla del pan.	
E: Pero, ¿por qué lo sabes? O sea, cómo sabes que en una frase...	
ML2: Porque a partir del verbo todo lo de detrás es	

el predicado.	lo de detrás es el predicado”. Aplica un criterio de colocación en la oración que no es cierto, aunque sea lo más habitual en español. La entrevistadora intenta que profundice y le pregunta cómo hace para saber cuál es el sujeto de una oración y en esta ocasión ML2 no aplica el criterio del orden de elementos (en correspondencia con su respuesta anterior, era esperable que dijera “lo que va antes de verbo”).
E: Entonces, ¿cómo lo sabes?	
ML2: Porque es lo único que queda.	
E: ¿Cómo sabes si en una frase hay sujeto ahí?	
ML2: Es el que está realizando la acción, al que le están realizando la acción.	
E: ¿Todos estáis de acuerdo?	Mantiene la conversación la ML2 con la entrevistadora, mientras que el resto del grupo se limita a asentir, pero no interviene.
T: Sí.	
E: “Los soldados desfilaban con la banda”, ¿qué se dice de los soldados?	En este caso responden todos a la vez en voz alta y coinciden en la respuesta. Se han fijado en el verbo, “desfilaban”, según ellos. ML1a se fija, como antes ML2, en la posición del complemento con respecto al verbo sin darse cuenta de que el orden de elementos en la oración es cambiante dentro de cierto margen. La entrevistadora les cambia la pregunta para intentar que reflexionen.
T: Que desfilaban.	
E: ¿En qué os habéis fijado para saberlo?	
T: En el verbo.	
E: ¿Qué, es?	
T: Desfilaban.	
E: Y, ¿por qué, por ejemplo ahí, el sujeto no es “la banda”?	
ML1a: Porque la banda acompaña al verbo.	
E: Vale, la siguiente dice, “Paco es un buen muchacho”.	
T: “Que es un buen muchacho”.	
E: ¿En qué os habéis fijado para saberlo?	En la siguiente cuestión interviene, nuevamente, la ML2, ella se fija, según sus palabras, en que en la frase se dice, se describe, cómo es Paco. En ese momento ML1a interviene espontáneamente y apunta que el verbo
ML2: En que describe cómo es Paco.	

ML1a: Porque lleva el verbo “ser”.	<p>“ser” es la palabra que nos indica cómo es Paco, el sujeto.</p> <p>La interpretación de ML1b, algo más reflexiva, se basa en la concordancia, aunque no está completa porque no incluye la totalidad del atributo (no considera el sustantivo <i>muchacho</i>, que también concuerda en género y número con el sujeto), es decir, se fija en la concordancia entre “Paco” y “buen”, pero separa “buen” del sustantivo con el que forma sintagma. La entrevistadora le pregunta directamente a ella porque está menos activa, para intentar que participe.</p>
E: Vale, ¿todos habéis puesto lo mismo? ¿Tú (ML1b) qué has puesto?	
ML1b: En el adjetivo.	
E: ¿Cuál es el adjetivo ahí para ti?	
ML1b: Buen.	<p>Se nota que estamos llegando al final del test puesto que los niños se muestran menos activos y cansados, es más difícil que mantengan la atención y que participen.</p> <p>En este caso hay división de opiniones. La ML2 y la ML1a comentan que se han fijado en el verbo para saber cuándo “se marchará el abuelo”, mientras que la otra ML1 añade, además, que se ha fijado en “el adjetivo”, refiriéndose al adverbio “mañana”, lo que revela un error de categorización gramatical.</p> <p>Por su parte el ML0 detalla la que él se ha fijado en lo mismo, aunque la entrevistadora insiste nuevamente y el ML0 concreta la palabra exacta, para él: “mañana”, es decir, el adverbio de tiempo.</p>
E: Buen muchacho, vale. La siguiente dice, “mañana se marchará...”, bueno, ¿estáis todos de acuerdo en lo que dice?	
T: Sí.	
E: ¿Sí? Pero vosotras (ML2, ML1a) os habéis fijado, me habéis dicho, en el verbo.	
ML2, ML1a: Sí.	
E: Y tú (ML1b) te has fijado en el verbo y en el adjetivo. Y tú, ¿en qué te has fijado para saberlo, ML0?	
ML0: En lo mismo.	
E: En lo mismo. Dice, “mañana se marchará el abuelo”. ¿Cómo sabes con seguridad el cuándo se marcha?	
ML0: Mañana.	
ML1a: Te lo dice la oración.	
ML2: Al principio te dice que “mañana se marchará”.	
E: Vale. Ahora dice, “el tráfico avanza con lentitud”,	

¿cómo sabemos el modo de avanzar?	En la siguiente frase interviene, nuevamente la ML2, es quien mantiene activa su participación. Se ha fijado en el final de la oración para saber el modo de avanzar, aunque no detalla si el final de la oración es un adverbio, un sustantivo, etcétera.
ML2: Porque lo especifica.	
E: ¿Dónde lo especifica?	
ML2: Al final de la oración.	
E: ¿Tú también piensas eso, ML0?	
ML0: Sí.	
E: ¿Qué habías puesto?	La entrevistadora le consulta al ML0 quien sostiene que él también se ha fijado en el final de la oración, pero él cree que “lentitud” es un adjetivo.
ML0: Que es el adjetivo.	
E: Dice, “cojo el paraguas porque está lloviendo”. ¿Cómo sabes con seguridad la causa?	La ML2 y las dos ML1 mantienen la participación, en este caso, las tres coinciden en que la misma frase nos indica que tenemos que coger el paraguas: “porque está lloviendo” (causa-efecto), es decir, la causa de que haya que coger un paraguas es que está lloviendo. El ML0 se limita a leer su respuesta, la cual sigue falta de fundamentación, “porque lo pone”.
ML2, ML1a, ML1b: Te está diciendo por qué lo tienes que coger.	
E: ¿Tú qué dices, ML0? ¿Qué has puesto?	
ML0: ¿Yo? Que porque lo pone.	
E: Porque lo pone. Vale. Ahora dice, “pongo la alarma porque hay peligro de robo”. Ahí, ¿qué pasa? ¿Cómo sabemos con seguridad la causa?	
ML2: Porque me está diciendo que pongo la alarma por si te roba.	La entrevistadora intenta que reflexionen acerca del sentido de la frase, a lo que todos concluyen que cuando roban suena (“salta”) la alarma.
E: Porque la alarma, ¿qué pasa? ¿Qué pasa se pone cuándo roban?	
T: Porque cuando te roban salta.	
E: Vale, ahora dice, “me marchó rápido para no llegar tarde”. ¿Cómo sabes con seguridad la finalidad? “Me marchó rápido para no llegar tarde”. ¿Cómo sabemos con seguridad la finalidad?	La ML2 repite la frase, pero en su interpretación ha mezclado la finalidad con la causa y añade que al sujeto no le
ML2: Yo he puesto porque dice que se marcha antes porque no le gusta llegar tarde.	
E: Porque dices que se va antes porque no le gusta	

llegar tarde, ¿tú qué dices, ML0?	gusta llegar tarde y por eso se marcha antes. Ella supone que si se marcha rápido es por ese motivo.
ML0: Para no llegar tarde.	
E: Vale, ¿vosotras qué habéis puesto?	El ML0 y las dos ML1 coinciden en la respuesta: “para no llegar tarde”.
ML1a, ML1b: Lo mismo.	
E: ¿Sí, lo mismo? Vale. Dice, “estudio todos los días para conseguir el aprobado”. ¿Cómo sabes con seguridad el motivo?	<p>Interviene la ML2 enunciando la primera parte de la oración: “porque estudia todos los días”. Sus compañeros están de acuerdo.</p> <p>La entrevistadora intenta que reflexionen más allá de lo que dice la frase, es decir, ¿por qué se estudia todos los días, para aprobar hay que estudiar?</p>
ML2: Porque estudia todos los días.	
E: Porque estudia todos los días, ¿todos habéis puesto lo mismo?	
ML0, ML1a, ML1b: Sí.	
E: Y, ¿por qué? ¿Por qué se estudia todos los días?	
T: Porque quiere aprobar.	
E: Porque quiere aprobar. ¿Para aprobar hay que estudiar o qué?	
T: Claro.	
T: Claro.	
VI. SEGMENTACIÓN FONÉMICA	
E: Vale, dice, la última parte ya, “toca/boca”, ¿qué tienen igual?	<p>VI Parte del test: Segmentación fonémica.</p> <p>Última parte del test.</p> <p>La atención por parte de los alumnos disminuye, además, el ML0 ha repetido varias veces que el test es demasiado “largo” y es difícil seguir manteniendo su atención. La ML2 se mantiene participativa y las ML1, aunque siguen interviniendo lo mismo, se mantienen algo menos atentas.</p> <p>La ML2 y las ML1 indican que se han</p>
ML2, ML1a, ML1b: La terminación.	
E: ¿Tú qué has puesto, ML0?	
ML0: La o y la a.	
E: ¿Qué tienen diferente?	
ML2, ML1a, ML1b: La t y la c.	
E: ¿Y tú qué has puesto, ML0?	
ML0: Las consonantes.	
E: ¿Qué significa toca?	

T: Del verbo tocar.	fijado en las mismas consonantes. ML0 se ha fijado en un primer momento solo en las vocales como elementos comunes a las dos palabras, que son los elementos acústicamente más perceptibles; esto se ve reafirmado por la otra parte de sus respuesta: la diferencia está en las consonantes, es decir, no advierte que tienen una consonante en común, que la diferencia está solo en la inicial. La entrevistadora ha de preguntarle directamente.
E: ¿Y boca?	
ML2: Por donde comemos.	
ML0: Parte de la cara, he puesto yo.	Nuevamente intervienen en voz alta y levantando la mano, las ML1 y la ML2, las tres se han fijado en la terminación de la palabra. La entrevistadora le pregunta al ML0 quien da la misma respuesta. Todos coinciden en los significados de ambas palabras.
E: Vale. La siguiente dice, “cara/vara”. ¿Qué es igual en esas palabras?	
ML2, ML1a, ML1b: La terminación.	
E: La terminación, ¿tú qué has puesto, ML0?	
ML0: La terminación.	
E: ¿Y qué es diferente?	
T: La c y la v.	
E: ¿Sí? Y, ¿qué significa “cara”?	
ML2: Rostro de la persona.	
E: Rostro de la persona. Y, ¿qué has puesto tú? (ML0)	
ML0: Parte del cuerpo.	
E: Vale, y, ¿vara?	
ML1a: Rama delgada.	
ML1b: Rama fina.	
ML0: Un palo.	
E: Vale, y ahora la siguiente, ¿quién me la lee?	Para no mantener inducir interpretaciones, la entrevistadora pide voluntarios para leer las palabras. La
ML2: Yo. “Cántara y cantará”.	
E: “Cántara y cantará”, ¿qué tienen en común?	

ML2: La terminación.	ML2 se ofrece y las lee.
ML1b: Las vocales.	
ML0: Que ponen lo mismo.	
E: ¿Igual, igual?	
ML0: No porque significa otra cosa.	
E: Significa otra cosa, pero tú dices que lo mismo.	
ML0: Se escribe igual, pero tienen otro significado.	
E: Vale. ¿Qué significa “cántara”?	
ML2: Medida de capacidad.	
E: Medida de capacidad, ¿tú también has puesto eso? (ML1b)	
ML1b: Sí.	ML1b es más precisa en su respuesta y detalla que para ella esas palabras tienen en común las vocales. El ML0 se contradice al principio: piensa que ponen lo mismo, pero significa otra cosa, es decir, la lectura en voz alta de las palabras hace que cambie de opinión, aunque no observa que las tildes son diferentes en cada palabra. No utiliza las tildes como criterio para saber cómo han de leerse las palabras. La ML2 es más precisa y exacta en su definición (“medida de capacidad”) aunque no es ese el significado exacto de la palabra. El ML0 solamente da uno de los significados.
ML0: Yo he puesto que no lo sé.	
E: Vale, y, ¿cantará?	
T: Verbo, de cantar.	
E: De cantar, vale. Ahora dice, eh, ¿quién me lee la siguiente?	
ML1a: “Choco y chocó”.	
E: ¿Qué tienen en común?	
ML1a: Que son verbos.	
E: Que son verbos, o sea, que lo que tienen en común es que sean verbos, ¿estáis todos de acuerdo?	
T: Sí.	
E: ¿Tú qué has puesto? (ML1b)	La siguiente también la lee, en este caso, ML1a, quien detalla que lo que tienen en común es su forma o categoría gramatical, es decir, ambas palabras, dice, “son verbos”. No precisa que se trata de formas distintas del mismo verbo.
ML1b: Que tienen en común que son verbos.	
E: ¿Tú qué has puesto, ML0?	
ML0: Yo he puesto, todas las letras.	

E: Todas las letras, y ¿qué tienen de diferente, entonces?	El ML0 se ha detenido en que, según él, lo que tienen en común es que ambas palabras se escriben de igual forma, y difieren en su significado y pronunciación.	
ML0: El significado.		
E: El significado, vale, ¿solamente el significado o tienen algo más diferente?		
ML0: La pronunciación.		
ML2: ¡Ah, sí! La tilde.		
E: ¿Qué significa “choco”?		
ML2: Pescado.		
ML1a: Verbo en presente.		
ML0: Yo he puesto “que te chocas”.		
E: Que te chocas, ¿tú qué has puesto? (ML1b)		
ML1b: Pescado.		
E: Pescado. Y, ¿”chocó”?		En las definiciones la que es más precisa es la ML2 que, junto a ML1b, ha buscado un significado menos habitual (choco=sepia, en Andalucía) y una de las ML1.
ML2: Verbo en pasado.		
E: ¿Tú qué has puesto, ML0?		
ML0: Que chocas.		
E: Vale, la siguiente dice, “casa/caza”, ¿qué es igual en estas palabras?	Nuevamente es la ML2 la que interviene activamente, ella sostiene que la posición de las vocales es igual en ambas palabras.	
ML2: La posición de las vocales.		
E: ¿Y tú, ML0?		
ML0: La “ca”.		
E: ¿En qué se diferencian?		
ML1a: En su significado.		
E: ¿Solamente en su significado?		
ML1b: Que una tienen z y la otra s.		
E: Vale, tú has puesto que una tiene s y la otra z, entonces, se diferencian en eso y en su significado		

según tú. ¿Tú qué has puesto, ML0?	señalado la diferencia de significados. El ML0 observa y explica con sencillez la diferencia en el significado de ambas palabras.
ML0: Yo he puesto en su significado.	
E: ¿Qué significa casa?	
T: Vivienda, hogar.	
E: ¿Y caza?	
ML0: De matar animales.	
E: La siguiente dice, “acto y ato”, ¿qué tienen en común?	Nuevamente intervienen de forma espontánea las dos ML1 y la ML2. La entrevistadora le pregunta al ML0 que es más preciso e incluye también la consonante en común. ML1a da una respuesta más precisa y coherente: una de las palabras es sustantivo y la otra es un verbo, tienen diferente categoría gramatical. La entrevistadora retoma la afirmación de ML0 para ver si los demás caen en la cuenta de que también la t es una consonante en común, pero ML1a y ML1b solamente observan la diferencia de las vocales, mientras ML2 se suma al parecer de ML0 y cambia su afirmación inicial
ML2, ML1a, ML1b: Las vocales.	
E: ¿Tú has puesto las vocales, ML0?	
ML0: Yo he puesto la a, la t y la o.	
E: Vale, la a, la t y la o para ti, vosotras me habéis dicho que las vocales. Vale, y, ¿en qué son diferentes?	
ML1a: Una es sustantivo y la otra es verbo.	
E: Vale, y, ¿estáis de acuerdo con lo que ha dicho ML0 de que lo que tienen en común son la a, la t y la o?	
ML1b: Yo creo que solo son las vocales.	
ML2: Sí.	
E: ¿Sí, tú estás de acuerdo con ML0? ¿Por qué?	
ML2: Porque tienen las mismas letras.	
E: ¿Tú también crees que es así? (ML1a)	
ML1a: Yo creo que eran las vocales.	
E: Vale, ¿qué significa acto?	
ML2: Acto de un teatro.	
ML0: Algo que vas a ver.	
ML1a, ML1b: De un teatro.	

E: ¿Y ato?	En las definiciones el grupo está de acuerdo, aunque es la ML2 quien da voluntariamente la primera definición.
T: De atar.	
E: De atar, ¿qué es?	
T: Verbo, un verbo.	En el caso de la división de sílabas, el grupo comienza participando en voz alta y de forma más activa que con las anteriores. Se observa que les resulta más fácil.
E: Vale. La siguiente dice, ahora vamos con la división de sílabas, dice, “duerme”, ¿cuáles son las sílabas de esta palabra?	
ML0: Duer-me.	
E: ¿Todos estáis de acuerdo?	
T: Sí.	
E: ¿Cuántas son?	
T: Dos.	
E: La siguiente, “finalizar”, ¿cuáles son las sílabas?	
ML0: Fi-na-li-zar.	
E: ¿Estáis todas de acuerdo?	
T: Sí.	
E: ¿Cuántas son?	
T: Cuatro.	
E: “Caballero”; ¿cuántas son?	
ML0, ML2: Ca-ba-lle-ro.	
E: ¿Cuántas son?	
T: Cuatro.	
E: Cuatro, vale, todas cuatro. “Deberían”, ¿cuántas son? Vale.	Difieren en esta respuesta porque las ML1 y la ML2 piensan que “deberían” tiene 4 sílabas, mientras que para el ML0 son 3, es decir, este último no sabe segmentar el hiato.
ML0: De-be-rían.	
ML2, ML1a, ML1b: De-be-rí-an.	
E: Vale, o sea, ¿para ti cuántas son? (ML0)	

ML0: Tres.	La entrevistadora les anima a que expliquen al ML0 su respuesta.
E: ¿Y para vosotras?	
ML2, ML1a, ML1b: Cuatro.	
E: Y, ¿por qué, qué le decís a ML0?	
ML2, ML1a, ML1b: Porque hay hiato.	
ML0: ¡Ah, es verdad!	
E: ¿Sí?	
ML0: Sí, estoy de acuerdo con ellas.	Las tres coinciden en que en la palabra existe un hiato y por eso son cuatro sílabas. El ML0 cambia de opinión.
E: La siguiente dice, “desafortunadamente”. ¿Cuáles son las sílabas de esa palabra?	
ML2: De-sa-for-tu-na-da-men-te.	
E: ¿Cuántas os salen?	
T: Ocho.	
E: “Maravilloso”, ¿cuántas os salen ahí a todos?	En estas dos últimas palabras coincide todo el grupo. Responden todos en voz alta.
T: Cinco.	
E: Vale, dice, ahora, “avanzado”, ¿qué sonidos se repiten?	
ML0: La a.	En este caso interviene el ML0 de forma espontánea; para él, el sonido que se repite en la palabra es la “a”. El resto asiente y concluye que se repite tres veces.
E: ¿La a? ¿Cuántas veces se repite?	
T: Tres.	
E: “Potente”, ¿qué sonidos se repiten?	
T: La t y la e.	En este caso el ML0 observa como sonido “completo” la “te”; las ML1 y la ML2 especifican que los sonidos son dos, es decir, “t” y “e”. ML0 parece tener dificultad para dividir en sonidos menores a la sílaba (conciencia
ML0: Yo he puesto la te.	
E: Has puesto “te”, no, “t” y “e”, vale, no las has separado, ¿y vosotras las habéis separado?	
ML2, ML1a, ML1b: Sí, “t” y “e”.	
E: ¿Cuántas veces se repiten la “t” y la “e”?	

ML2, ML1a, ML1b: Dos.	silábica/conciencia fonémica).
E: ¿La “e” y la “t” otras dos? Vale. ¿Tú qué has puesto, ML0?	
ML0: Dos.	
E: La siguiente dice, “efervescente”, ¿qué sonidos se repiten?	De nuevo intervienen todos a la vez en voz alta y coinciden en la respuesta.
T: La “e”.	
E: ¿Cuántas veces?	
T: Cinco.	Quando piensan que la respuesta es cierta intervienen de forma positiva y mucho más activa.
E: “Murmullo”.	Diferentes opiniones. El ML0 no está muy seguro de su primera respuesta y rectifica. La ML2 añade que también la “l”, aunque “suenan como una sola”. El ML0, muy seguro de su respuesta, le dice que él cree que es solamente la “m” y la “u”, seguramente porque ve que la doble grafía de la palatal en realidad corresponde a un solo sonido; se repite la letra, pero no el sonido.
ML2: La “m” y la “u” y la...	
ML0: Y la “m”.	
E: O sea, a ver, ML0, tú dices que la “u”, la “m” y...	
ML0: Y la “l”.	
E: Vale.	
ML0: No, no, no, la “m” y la “u”.	
E: ¿Y vosotras?	
ML2: La “m”, la “u”, y la “l”.	
E: ¿Y por qué la “m”, la “u” y la “l”?	
ML2: La “m” se repite dos veces, la “u” otras dos y la “l” dos.	
E: ¿Aunque vayan juntas y...?	
ML2: Suenan como una sola.	
E: ¿Tú qué piensas? (ML0)	
ML0: Yo que no, que solo es la “m” y la “u”.	

E: Vale, “rompecorazones”.	
ML2: “R”, “o” y e”.	
E: ¿Tú qué has puesto?	
ML0: Lo mismo. Yo había puesto solo la “o”, pero creo que es lo mismo.	
E: Tú habías puesto la “o”, pero ahora crees que es lo mismo que habían puesto ellas. Y, ¿por qué crees, cuántas veces?	
ML0: La “r” dos, la “e” dos y la “o” tres.	Nuevamente, el ML0 cambia su respuesta al escuchar a la ML2. ML2 no ha tenido en cuenta que se le pregunta por sonidos y que la r en posición inicial e intervocálica suena de forma distinta y realmente no se repite el sonido, solo la grafía.
E: La siguiente dice, “forma las palabras que puedas uniendo cada letra de la izquierda con la parte de la palabra que está a la derecha”, vale, ¿cuáles son las que os han salido?	<p>Interviene el ML0 de forma espontánea.</p> <p>La ML1 no incluye ni “lira” ni “pira” porque cree que no poseen significado.</p> <p>La otra ML1a había escrito todas las palabras, pero al escuchar a su compañera, cambia de opinión. Elimina aquellas dos cuyo significado no conoce y cree que ha cometido un error.</p> <p>Están más distraídas.</p>
ML0: “Gira, mira, lira, tira y pira”.	
ML1a: “Gira, mira y tira”.	
E: Vale, ¿a todas os han salido las mismas que a ML0?	
ML1a: A mí, “gira, mira y tira”.	
E: Vale, ¿por qué no habéis puesto todas?	
ML1a: Porque “lira” y “pira” no tienen significado.	
E: ¿Tú también has puesto lo mismo? (ML1b)	
ML1b: Yo he puesto todas.	
E: ¿Crees que todas tienen significado?	
ML1b: Ahora ya no.	
E: ¿Por qué, seguro?	
(Risas)	
E: ML0, ¿tú crees que todas tienen significado?	
ML0: Yo creo que sí.	

E: ¿Seguro? Tú (ML1b) habías puesto que sí, pero ahora crees que no. Vale, “gira”, ¿qué sería?	<p>El ML0 se replantea su respuesta inicial y cambia de opinión sumándose a las demás, seguramente porque no está seguro de que existan todas las palabras que él mismo ha formado.</p> <p>En este caso piensan que los sustantivos “lira” y “pira” no existen, que no significa nada porque ellas no los conocen; la entrevistadora insiste, pero ellas se limitan a asentir con la cabeza y no se les ocurre pensar que puede ser que existan pero que el grupo no sepa qué significan.</p>	
ML2, ML1a, ML1b: Un verbo.		
E: ¿Mira?		
T: Otro verbo.		
E: ¿Lira?		
ML2, ML1a, ML1b: Nada.		
E: Nada, ¿porque creéis que no existe, porque no lo sabéis...? ¿Seguro?		
E: Vale, la siguiente, “tira”.		
T: Un verbo.		
E: ¿Y pira?		
T: Nada.		
E: Nada porque no lo sabéis o porque...		
ML2: No significa nada.		La ML2 concluye que no significa nada.
E: La siguiente dice lo mismo... ¿cuáles son las que te salen, ML0?		<p>Sucede igual que con el caso anterior.</p> <p>No escriben la última palabra porque piensan que no tiene significado. Es la ML2 quien concluye la explicación; el resto asiente dándole la razón.</p>
ML0: “Caro, faro, paro y raro”.		
E: ¿La última no?		
ML0: No.		
T: Igual.		
E: Igual, “caro, faro, paro y raro”. ¿Por qué la última no?		
ML2: Porque no tiene significado.		
E: ¿Cuál?		
T: “Faro”.		
E: Vale, y “caro” ¿qué sería?		

ML2: Adjetivo.	
E: ML0, ¿tú piensas qué sería?	
ML0: Sustantivo.	
E: “Faro”.	
T: Sustantivo.	
E: “Paro”.	
ML0: Adjetivo.	El ML0 interviene de forma espontánea.
ML2: Verbo.	
ML0: Verbo, verbo.	
E: “Raro”.	Todos coinciden en que la palabra “taro” no significa nada, por tanto, no existe, según ellos.
T: Adjetivo.	
E: Y “taro” es la que decís que no...	
T: No, no.	
E: Vale, las últimas son, ¿cuáles son las que salen ahí?	
T: Todas. “Cala, gala, mala, sala y pala”.	Intervienen todos en voz alta y con espontaneidad (saben que se acerca el final del test).
E: Vale, ¿y todas para vosotros tienen significado, sabéis lo que significan...?	
T: Sí.	
E: Vale, “cala”, ¿qué es?	En este caso conocen el significado de todas las palabras, por tanto, las forman todas.
ML0, ML1a, ML1b: No sé.	
E: “Cala” no sabéis qué es... ¿tú qué piensas ML0?	El ML0 y las ML1 las han dicho todas porque, a pesar de que desconocen el significado de la palabra “cala”, saben que existe y, además, la ML2 ha dicho que sí se puede formar.
ML0: Ni idea.	
E: “Cala”, ¿qué puede ser?	
ML2: De calar.	La ML2 detalla que “cala” procede de “calar”, pero no pasan de ahí, nadie dice nada sobre el significado de este
ML0: ¡Ah, sí, yo sí! De una cala de la playa.	
E: De una cala de playa, si es una cala de playa, por	

ejemplo, como dice ML0, ¿qué sería? ¿Qué tipo de palabra sería, un sustantivo, un adjetivo...?	<p>verbo ni lo utilizan en un ejemplo. En ese momento el ML0, al leer la palabra en voz alta, dice que sí existe, que se refiere a “la cala de la playa”.</p> <p>Por tanto, explica ML1a, sería un sustantivo.</p> <p>La entrevistadora les pregunta una frase con esa palabra para que se entienda mejor.</p> <p>Una de las ML1 y la ML2 sostienen que en la frase propuesta la palabra “cala” sería un sustantivo.</p> <p>La ML2 vuelve al verbo y ella sí es capaz de poner un ejemplo ahora cuando la entrevistadora le indica que realice una frase con ese sentido. La ML2 responde de forma coherente y clara.</p> <p>El ML0 desconoce el significado de “gala”, por ello no forma dicha palabra.</p> <p>La entrevistadora indica a la ML2 y las ML1 que construyan una frase con la palabra “gala” para que el ML0 pueda entender el significado.</p>
ML1a: Sustantivo.	
E: Por ejemplo, ponédme una frase.	
ML0: Yo fui anoche a la cala.	
E: “Yo fue anoche a la cala”, dice ML0. ¿Qué sería entonces ahí?	
ML2: Un sustantivo.	
E: ¿Por qué, nos indica algo?	
ML2, ML1b: Donde vamos.	
E: Vale, entonces, para vosotras ahora, ¿puede ser sustantivo, o no?	
ML2: O verbo, de calar.	
E: ¿Cómo me pondrías una frase?	
ML2: Me caló el frío.	
E: Vale, ¿qué pensáis vosotros?	
T: Sí, sí.	
E: La siguiente dice, “gala”.	
ML2, ML1a, ML1b: Sustantivo.	
ML0: Yo nada.	
E: ¿No lo sabías?	
ML0: No.	
E: Haced una frase con “gala” a ver si ML0 puede saber lo que es.	
ML2: Anoche estuve en la gala.	
ML0: Sustantivo.	
E: Pero, ¿por qué, una “gala” qué es?	

ML0: Es que lo sé, pero no sé explicarlo.	<p>El ML0 entiende el significado, pero no sabe explicarlo.</p>
ML1b: Una gala de cine.	
E: Vale, una gala de cine. La siguiente dice, “mala”.	
T: Adjetivo.	
E: Dime una frase con “mala” (ML1b).	
ML1b: Esa niña es mala.	
E: “Sala”.	
ML1a: Adjetivo.	
ML2, ML1b: Sustantivo.	
E: Dime una frase con “sala”, ML0. ¿Tú también piensas que es sustantivo? Dime una frase con “sala”.	
ML0: Yo estoy en una sala o juego al fútbol sala.	
E: Vale, la última dice “pala”, esa, ¿qué puede ser?	
ML2, ML1a, ML1b: Sustantivo.	
E: Por ejemplo, hazme tú una frase (ML1a).	
ML1a: Me llevé la pala a la playa.	
E: ¿Tú también estás de acuerdo, ML0?	
ML0: Sí.	
E: ¿Sí? Vale, entonces, una última cosa, ¿qué os ha parecido el test? ¿Corto, difícil...?	<p>En la siguiente palabra están todos de acuerdo. Aunque el ML0 se limita a asentir con la cabeza, por ello, la entrevistadora le pregunta directamente para ver si entiende el significado.</p> <p>El ML0 ejecuta bien la frase: “estoy en una sala” (sustantivo).</p>
ML0: “Mu tontico”.	
ML2: Largo y bastante entretenido.	
E: ¿Por qué creéis que se hacen las segundas preguntas?	
ML2: Para que razonemos.	
ML0: Para razonar.	
	<p>Aunque están cansados y su atención ha disminuido (ya saben que el test ha finalizado), la entrevistadora les pregunta qué les ha parecido el ejercicio. Intenta que reflexionen acerca del mismo: ¿para qué puede servirles?</p> <p>Curiosamente, aunque ML0 es el que ha obtenido peores resultados, afirma que es “mu tontico”, es decir, muy fácil.</p>

E: ¿Sobre qué tenéis que razonar?	<p>La ML2 es la que interviene mientras el resto asiente o repite directamente sus palabras.</p> <p>La ML2 piensa que las segundas preguntas sirven para que reflexionen, para que duden y se cuestionen acerca de las respuestas que dan a las primeras, a las lingüísticas.</p>
ML2: Que hay que leer más, antes de contestar “a voleo”, para que nos demos cuenta de las cosas.	
E: ¿Por eso creéis que estaban las preguntas segundas, porque las primeras qué pasa...?	
ML1a: Dudamos.	
E: Las segundas son las que os hacen dudar, ¿las primeras no?	
ML2: No, claro. Porque las primeras las lees más rápido y las segundas te hacen dudar a ver si las tienes bien o no.	
E: Vale, bueno, pues ya hemos terminado...	

VI. DISCUSIÓN

1) Los participantes durante la interacción

Por lo general, los niveles de los participantes que se habían revelado el año pasado a través del test THAM-2 se confirman, a pesar de la distancia temporal que separa el momento del suministro con respecto al momento de realización del vídeo.

La presencia de dos participantes de nivel ML1, a y b, enriquece la discusión, aportando argumentos diversificados que se completan entre sí. Al mismo tiempo, se observa que las respuestas de ML1, a y b, y ML2 frecuentemente forman un bloque que hace aparecer de forma muy evidente el desfase con respecto a ML0. Este participante revela todas las características típicas del nivel ML0, prueba tras prueba.

a) Desde el punto de vista **semántico**,

su interpretación de los significados de las palabras es **concreta y pragmática**.

Un ejemplo para todos: el ítem de la prueba de *Comprensión*: “La princesa besó al sapo” - “la princesa fue besada por el sapo”, que explora la comprensión de la complementariedad entre forma activa y pasiva.

Mientras que las dos ML1 y ML2 miran sin vacilar a “quien realiza la acción” *en la frase que traduce en palabras* esta dinámica, ML0 sigue el criterio de la *realidad extralingüística*.

Cuando dos seres se besan, en la realidad material de los hechos, la acción es recíproca, y no se puede distinguir entre quién hace y quién padece la acción.

Entonces, ML0 mantiene la misma respuesta para las dos oraciones: “son los dos, la princesa y el sapo”.

Sin embargo, cuando se pregunta si las dos oraciones significan lo mismo o bien no, ML0 niega esa identidad al igual que los demás, lo que contradice sus posiciones previas.

b) Desde el punto de vista **gramatical**,

a diferencia de los demás, ML0 no categoriza los segmentos de oraciones, y se contenta con decir que:

“porque así lo pone la frase”, “porque lo he pensado yo”,

“porque yo creo que es así”, etc.,

o bien, cuando categoriza algo, muchas veces lo hace con categoría inapropiada (ej: “adjetivo” en lugar de “adverbio”, o “complemento”, etc.).

c) desde el punto de vista **fonético-fonológico**,

los análisis de ML0 son más aproximativas que los de ML1, a y b, y ML2.

En las palabras de la prueba de *Segmentación fonémica*, ML0 considera como relevantes un número inferior de unidades que sus compañeras, sean sonidos o sílabas.

Por su parte, ML1, a y b, y ML2, a pesar de ciertas ingenuidades (véase, por ej., la sistematicidad del criterio del “verbo” para resolver todos los problemas, aun cuando no es relevante), de ciertos vacíos en los procedimientos, de ciertos huecos en el vocabulario (véasen algunas faltas de conocimiento de términos en la prueba de *Segmentación fonémica*), **siempre reaccionan a nivel “meta” sobre la lengua**.

Los ítems a los que se les someten los consideran con *categorías lingüísticas*, más o menos apropiadas, pero con una **búsqueda de coherencia fundada sobre las formas de la lengua, considerada en sí y de por sí**. Esta característica cumple precisamente con un criterio que define el plano metalingüístico, según Cazden (1976), que es el de tratar la lengua como “un objeto opaco, en sí, y de por sí”. Un ejemplo: “La niña acariciaba al perro” “¿Se puede decir?” *vs.* “La niña estaba acariciando” “¿Se puede decir?” (Prueba de *Aceptabilidad*).

Mientras ML0 sostiene que la segunda frase no se puede decir porque “le falta algo”, basado sobre un criterio de implausibilidad extralingüística (es implausible que alguien acaricie en general, sin un objeto particular), ML2 **acepta este criterio, pero lo distingue de un argumento gramatical**. Consecuentemente, ML2 es capaz **a la vez de distinguir y coordinar** el plano de la implausibilidad práctica con el plano de la aceptabilidad formal de la lengua. Esta reacción ejemplifica una característica distintiva del nivel ML2, y de las **“regulaciones gama”** en general, en el sentido del modelo de la equilibración de Piaget (1975), expuesto en Pinto, Titone, González Gil (2000), y en Pinto, Núñez Delgado, Santamarina Sancho, (2015), aplicado al área metalingüística.

El sujeto que pone en acción este tipo de regulación es capaz **de recomponer las aparentes contradicciones entre datos dentro de una estructura o de un sistema**, lo que confiere a los datos singulares el estatus de casos particulares de una estructura o de un sistema. En el ejemplo de arriba, ML2 recompone la aparente contradicción entre lo **incompleto en el plano práctico** con **las reglas formales de la lengua** que pueden autorizar este uso.

El esquema de interacción que se ha aplicado aquí explota precisamente esos desniveles para **fomentar y diversificar**, y no para impedir el intercambio entre los participantes.

Los niños no reaccionan como si se tratara de nuevo del test en forma individual, que alguien evaluará enseguida, sino como una situación donde está permitido expresar su pensamiento sobre frases de sentido común y sobre los puntos de vista de los demás.

Las dos participantes ML1, a y b, por ejemplo, aunque sean del mismo nivel, no proporcionan siempre los mismos argumentos, o no se expresan siempre juntas.

La participante ML2, aunque confirme su mayor facilidad para encuadrar los materiales lingüísticos de forma más abstracta que los demás, no es siempre participativa durante la interacción, y sus argumentos no son uniformemente los más adecuados.

ML0, por su parte, tras sus primeras reacciones ingenuas, ha escuchado a los demás, y ha sabido cambiar su opinión. A mitad de la interacción, en el ítem “el gato cayó sobre las patas del doctor”, ¿se puede decir? (prueba de *Aceptabilidad*), ha sido suficiente con que la entrevistadora repita la respuesta ya dada por el niño, para que este se dé cuenta de su error anterior: “*¡No, no tenemos patas, tenemos piernas!*” En la prueba de *Segmentación fonémica*, apartado “división en sílabas”, cuando ML1, a y b, y ML2 explican a ML0 que los hiatos también se dividen en sílabas (en la palabra “Deberían”), este reconoce que “*¡Es verdad!*”.

Las reacciones más reveladoras de cómo los participantes han vivido la experiencia colectiva y oral de discusión sobre los ítems del test las encontramos en la fase final, al concluir, cuando la entrevistadora les pregunta qué les ha parecido la experiencia, y, más en profundidad, cómo han interpretado este elemento tan característico del THAM-2, que es la secuencia entre **“la primera y la segunda pregunta”**. A pesar de la caída de atención

causada por la longitud del ejercicio, ML2 opina que ha sido “bastante entretenido”. ML0, pese a sus respuestas más elementales, ha encontrado que ha sido “tónico”, es decir, fácil.

ML2 expresa de forma ejemplar su comprensión del rol central de “las segundas preguntas”: ***“Para que razonemos” “Hay que leer más, antes de contestar ‘a voleo’, para que nos demos cuenta de las cosas”***.

Su formulación no puede expresar mejor la finalidad del test, que es la de medir nuestra manera ***“de darnos cuenta de las cosas”***, es decir, en términos más técnicos, de nuestra consciencia metalingüística.

ML1, sin que nadie se lo pidiese, añade algo también muy significativo: ***“para que dudemos”***. Este, quizás, es el elemento más desafiante que los participantes han sabido coger espontáneamente en la estructura del test: el hecho de que las preguntas no se limitan a medir el ***conocimiento de la lengua***, sino la capacidad ***de poner en duda la fundamentación*** del pensamiento sobre la lengua.

2) El rol de la entrevistadora

Para implementar el tipo de interacción entre niños que hemos analizado, la persona que hace la entrevista tiene que gestionar un ***equilibrio muy delicado*** entre dejar que los participantes se expresen espontáneamente, por un lado, y presionarlos de forma más insistente, por otro, hasta que se den cuenta de algo importante que no habían sabido captar espontáneamente.

La gestión de los desniveles entre participantes supone otro problema delicado en el sentido de que un participante que proporciona una respuesta inadecuada no debe sentirse el mismo/ella misma inadecuada en la experiencia en sí. En el otro extremo, un/una participante que proporcione casi siempre respuestas ejemplares no debe ser demasiado apreciado por su perfección, porque eso no estimula el esfuerzo ni el proceso de pensamiento de los demás.

En el caso de los ítems del THAM-2, es esencial que el/la entrevistador/a insista en ***por qué*** tal o tal otro participante opina como lo hace, y particularmente que le haga buscar ***dónde se encuentra/n materialmente el elemento/los elementos*** que le hace/n pensar lo que piensa. Este procedimiento de hacer preguntas crea gradualmente en el participante ***un método para mirar la estructura de las frases*** de forma sistemática.

Al mismo tiempo, en situación de interacción, en caso de respuestas claramente inadecuadas, este procedimiento ofrece una manera neutral para que el sujeto se enfrente con sus propias respuestas y con las de sus compañeros y que cada uno ***se responsabilice de lo que elige expresar***.

VII. BIBLIOGRAFIA MÍNIMA

Cazden, C. B. (1976). *Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience.* In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.). *Play: Its role in development and evolution* (pp. 603-608). New York: Penguin.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives.* Paris, P.U.F.

Pinto, M.A., Candilera, G., Iliceto, P. (2003). *Tam-2. Test di abilità metalinguistiche n.2 (9-14 anni). La valutazione dello sviluppo metalinguistico tra scuola elementare e scuola media. Manuale di istruzioni.* Roma: Scione Editore.

Pinto, M.A., Titone, R., González Gil, M.D. (2000), *La consciencia metalingüística. Teoría, desarrollo e instrumentos de medición.* Pisa-Roma, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali.

Pinto, M.A., Núñez-Delgado, P., Santamarina, M. (2015). *El THAM-2. Manual de instrucciones.* www.matelproject.com.

Vygotsky, L.S. (1934, Esp. 1964). *Pensamiento y lenguaje,* Buenos Aires, Lantaró.

COLLANA MATERIALI E DOCUMENTI

1. La plastica nell'arte e per l'arte. I polimeri come materiali di base e di restauro per i beni culturali
a cura di Luigi Campanella, Alice Hansen, Ezio Martuscelli, Antonella Russo
2. Museo di Merceologia, Sapienza Università di Roma. Catalogo ragionato degli strumenti scientifici / Museum of Commodity Science, Sapienza University of Rome. Catalogue Raisonné of scientific instruments
Małgorzata Binięcka, Patrizia Falconi, Raffaella Preti
3. Video didattico sull'uso interattivo del TAM-2
Federica Micale, Irene Bracone, Maria Antonietta Pinto
4. Video didattico sull'uso interattivo del TAM-3
Federica Micale e Maria Antonietta Pinto
5. Utilización interactiva del THAM-2
Pilar Núñez Delgado y María Santamarina Sancho
6. Utilización interactiva del THAM-3
Video didáctico sobre un grupo de discusión
Jon Ander Merino y David Lasagabaster
7. Utilisation interactive du THAM-3
Vidéo didactique à partir d'items du THAM-3
Isabelle Monette & Sonia El Euch
8. Tham-2 test de habilidades metalingüísticas nº 2 (9-14 años)
Pilar Núñez Delgado y Maria Antonietta Pinto
9. The "MATEL" Project: Research Results
edited by Maria Antonietta Pinto
10. Metalinguistic Exercises as Classroom Activities
edited by Maria Antonietta Pinto

ISBN 978-88-98533-68-8

