

INTERACCIÓN EN EL AULA Y LENGUAJE: ¿CÓMO ENFRENTAR SU INVESTIGACIÓN?¹

Gloria Rincón B.*
Elizabeth Narvaez C.**
Claudia A. Roldan M.***

Artículo recibido el 15 de agosto de 2005. Aprobado el 30 de septiembre de 2005.

Como miembros de la civilización humana, somos herederos, no de una pregunta sobre nosotros mismos y del mundo, ni de un cuerpo acumulador de información, sino de una conversación iniciada en el bosque primitivo y extendida y convertida cada vez más en algo articulado a lo largo de los siglos. Es una conversación que continúa en público y en el interior de cada uno de nosotros... La educación, estrictamente hablando, es una iniciación a la habilidad y a la participación en esta conversación, en la que nosotros aprendemos a conocer las voces, a distinguir las formas correctas de expresión, y a través de la cual adquirimos los hábitos intelectuales y morales apropiados a la conversación. Y es esta conversación la que, finalmente, da paso y carácter a toda actividad humana y a toda expresión.

Michael Oakeshott, 1962 (En Richards, 1991)

¹ El presente trabajo se deriva de la investigación "Interactividad en el ámbito universitario y enseñanza de la comprensión de textos escritos en cursos presenciales y no presenciales", adelantada con la participación de COLCIENC1AS, el 1CFES, el Convenio Andrés Bello y la Universidad del Valle.

* Doctorado en Formación del profesorado e innovación curricular, Universidad de Barcelona. España. Maestría en Lingüística y Español, Universidad del Valle. Licenciatura en Educación Español y Literatura. Coordinadora del programa de mejoramiento docente en Lengua Materna Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. Entre muchos proyectos de investigación, coordina "Interactividad en el ámbito universitario y enseñanza de la comprensión de textos escritos en cursos presenciales y no presenciales". Es coautora de varias publicaciones y artículos científicos. Dirigió la Revista Lenguaje de la Universidad del Valle entre julio de 2002 y enero de 2005. Integrante del Grupo de Investigación en textualidad, cognición, lectura y escritura, GITECLE. glrincon@univalle.edu.co

** Magíster en Lingüística y Español. Fonoaudióloga; Especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura en Lengua Materna. Entre sus publicaciones se destaca "Enseñar a comprender textos en la universidad. Análisis de dos casos", libro del cual es coautora. Integró el comité editorial para el libro "Una pedagogía de la lectura y la escritura desde el discurso", publicación apoyada por la Cátedra UNESCO para la enseñanza de la lectura y la escritura en América latina, sede Universidad del Valle, Cali, 2001. Ponente en el encuentro "Lectura y escritura en la educación superior", en la Universidad de Medellín, en junio del 2004. Docente en la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Occidente. Integrante del Grupo de Investigación en textualidad, cognición, lectura y escritura, GITECLE. percunche@hotmail.com

*** Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Estudios de actualización de maestros en educación en el Instituto Tecnológico de Monterrey, México. Licenciatura en Español y Literatura. Ponente en el Encuentro "Lectura y escritura en la educación superior". Universidad de Medellín. Junio de 2004. Coautora del artículo "Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: qué y cómo se está haciendo", publicado en la Revista Lenguaje No.30, Universidad del Valle. Coautora del libro "Enseñar a comprender textos en la universidad. Análisis de dos casos". ocre28@hotmail.com

RESUMEN

Este artículo da cuenta de una reflexión en torno de las implicaciones que tiene el reconocimiento de la relación entre interacción y lenguaje, en los modelos de análisis de la interacción en el aula. Para tal efecto, en un primer momento se explica brevemente de qué modo las autoras comprenden la enseñanza y el aprendizaje; posteriormente se caracteriza la interacción en el aula como una práctica social particular; enseguida, se pretende evidenciar la relación entre enseñanza, aprendizaje y lenguaje; en el cuarto momento se presenta una revisión histórica sobre los enfoques de investigación centrados en este objeto de interés, seguida de una reflexión sobre algunas de las implicaciones derivadas de la toma de decisiones metodológicas acordes con las concepciones expuestas en los primeros apartados. Finalmente, el artículo cierra con algunos planteamientos que se espera sirvan de reflexión para los interesados en abordar la investigación de la interacción en el aula.

PALABRAS CLAVE

Interacción en el aula. Lenguaje. Práctica social. Enfoques de investigación. Discurso pedagógico.

ABSTRACT

This article refers to a reflection about the implications the recognition of the interaction and language relation has in analysis models of classroom interaction. For this purpose, at the beginning, there is a brief explanation about the way authors understand learning and teaching; later, interaction in the classroom is characterized as a particular social practice; then, it is intended to put in evidence the relation teaching-learning and language. In the fourth moment, there is a historical review about research approaches focused in this objective, followed by a reflection about some of the implications derived from methodological decision making in agreement with conceptions presented in the first part. Finally, the article closes with some ideas which the authors hope help as a reflection for those interested in research in classroom interaction.

KEY WORDS

Classroom interaction. Language. Social Practice. Research approaches. Pedagogical speech.

1. La enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos

Gracias a los desarrollos de la psicología cognitiva, hoy se ha transformado la mirada unidireccional y estática de la enseñanza, para avanzar hacia un reconocimiento de la naturaleza social, intersubjetiva y cultura! de la misma.

Desde esta consideración, la enseñanza puede entenderse como *influencia educativa* (Coll, 1996), es decir, como la colaboración o la ayuda prestada por otro 'más capaz', en el proceso de aprendizaje (resolver una tarea o un problema), para potenciar y desarrollar las funciones psicológicas superiores. Así, los procesos educativos son vistos como motor del desarrollo (dando así una nueva dimensión al papel de la escuela), porque los procesos interpsicológicos estructuran los intra psicológicos, tal como lo sostuvo Vigotsky (1979 en Werscht, 1988) al proponer la ley general del desarrollo cultural con la que plantea que:

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 (intrapsicológica). 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.

Desde este enfoque, el estudiante se entiende como un sujeto activo cuyos conocimientos, capacidades y destrezas evolucionan, en relación con y por contraste, con los conocimientos, las capacidades y destrezas de los otros, que son los maestros, otros estudiantes o agentes educativos¹. En particular, el maestro es un intermediario, a veces transmisor y siempre mediador entre los saberes, destrezas y habilidades que el estudiante ha elaborado antes y fuera de la escuela y los contenidos escolares (Coll, 1996). Por consiguiente, el aprendizaje escolar, más que un proceso cognitivo o psicológico individual, es un proceso que se construye y depende de la relación intersubjetiva que se establece entre el maestro, los estudiantes y el material semiótico que circula y se construye entre ellos (Mercer, 1997). La educación, entonces, es un fenómeno socio-cultural, no sólo por el carácter interactivo en el que se dispone la enseñanza entre el maestro y los estudiantes, sino porque también los objetos de estudio de la escuela, es decir, los contenidos curriculares, son considerados como formas culturales que hacen parte de la herencia histórica de un grupo social.

¹ Término para designar al sujeto que lidera un proceso de enseñanza; es, en la mayoría de los casos, el maestro, pero también puede ser un invitado al aula o un "par" más capacitado en la resolución de la tarea propuesta.

La interacción y la intersubjetividad son principios constitutivos de la enseñanza y el aprendizaje escolar, en particular, la influencia del maestro sobre el aprendizaje que desarrolla el estudiante en el marco social que le ofrece la escuela y el aula. En consecuencia, para analizar la actividad conjunta que se efectúa en las aulas cuando se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es fundamental considerar la interacción de las actuaciones del maestro en consideración simultánea con las del alumno y viceversa. Ahora, estos procesos no necesariamente se dan en interacciones cara a cara (tal como se comprende habitualmente la interacción), pero como siempre se manifiestan a través de prácticas discursivas mediadas por sistemas semiológicos –tanto verbales como no verbales–², para hacer posible una perspectiva más integradora, Coll (1996) propone llamar a la interacción construida entre maestros y estudiantes como interactividad.

Junto a éste, para comprender mejor lo que implica impulsar el desarrollo desde la escuela, retoma el concepto de *zona de desarrollo próximo* (ZDP) acuñado por Vigotsky (1979 en Werscht, 1988) comprendido como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

También retoma como complementaria la metáfora del andamiaje propuesta por Bruner, que se refiere al carácter necesario de las ayudas que los agentes educativos (maestros, invitados al aula u otros estudiantes) prestan al aprendiz. Integrando estos dos conceptos, se entienden estos apoyos como transitorios debido a que se retiran de forma progresiva, en la medida en que se observa que quien aprende logra control sobre su aprendizaje, por eso se desechan en la medida en que el aprendiz evidencia la resolución de un problema de manera independiente.

2. La interacción en el aula: Una práctica social particular

Ahora bien, las aulas son contextos sociales que se distinguen de otros por las reglas de organización y comunicación entre los actores –maestros estudiantes– y porque el propósito que los convoca es la construcción conjunta de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A pesar de que la interacción verbal que se produce en las aulas comparte algunas características con la

² Si asumimos el discurso desde una perspectiva semiótica, apoyándonos en particular en los planteamientos de Serrano (1995), éste se entiende como la actualización mediante sistemas significantes verbales y no verbales que presupone en los interlocutores una competencia semiológica (gestual, icónica, proxémica), además del conocimiento y uso de las reglas de encadenamiento de las secuencias significantes verbales (lingüísticas).

interacción de la conversación cotidiana (por lo que es posible también hablar de la conversación en el aula) difiere de ésta en que los participantes de las conversaciones escolares, en especial los estudiantes, deben aprender las reglas mediante las cuales se regula su discurso para poder participar. En el aula, los maestros son los agentes, los modelos y promotores del aprendizaje de dichas reglas (los nativos), encargados de introducir a los estudiantes (los extranjeros) en el micromundo social de la escuela, particularmente el del aula.

Lemke (1997) considera que “una clase es una actividad social” un modelo de organización, con una estructura que “tiene un principio y un final, y como todos los otros tipos de actividades sociales, se construye”. Por eso, la clase se presenta como un tipo de actividad social organizada y configurada que permite a los involucrados compartir un mismo sentido de la estructura, es decir, es posible saber qué sucederá después. Aunque Lemke (op. cit) define la estructura de una clase como imprecisa y complicada, afirma que presenta secciones con estructura propia, así: sección de inicio, de episodio, el inicio de la clase principal –contenido temático– sección de cierre. Cada sección constituye una actividad en sí y de menor escala que la clase en su conjunto.

Este autor también sostiene que los conflictos que se presentan en clase, entre alumnos y maestros, evidencian la existencia de roles y reglas “oficiales” –que no están escritas en ninguna parte–. Estas reglas se aprenden gracias a las tácticas de control que utilizan los profesores, ante las cuales ceden los alumnos, lo que permite afirmar que son reglas interconstruidas dentro de los patrones de estructuras de actividad. Un ejemplo de estos acuerdos implícitos se presenta en el diálogo triádico (IRF – inicio, respuesta y retroalimentación). Este consiste en que el profesor hace preguntas, los alumnos responden –generalmente, levantando la mano y esperando que el profesor ceda la palabra para responder– y finalmente, el profesor toma de nuevo la palabra para evaluar la intervención del estudiante. Mercer (1997) considera que esta estructura de interacción tradicional sirve al maestro en casos en los que necesita la comprobación de la comprensión de algunos asuntos prácticos y metodológicos, pero aún y así sigue siendo riesgosa debido a que limita las oportunidades de los estudiantes para darle sentido propio a lo que se enseña, es decir, dinámicas de interacción que promuevan razonamientos, argumentos y explicaciones. Lemke (op. cit.), por su parte, afirma que desde la estructura de actividad tradicional los profesores controlan la dirección de los temas, deciden qué es lo correcto o no y quiénes deben intervenir en la interacción y hasta legitiman o no la respuesta del estudiante.

En relación con las tácticas de control de los profesores, el autor las divide en dos tipos: estructurales y temáticas. Las primeras dependen del control ejercido por el maestro sobre las estructuras de actividad de la clase. Las segundas dependen de cómo se presenta el contenido del curso. Sin embargo, se reconoce que los alumnos también presentan sus tácticas, que tienen como objetivo

controlar al profesor y a las actividades de clase; éstas son por ejemplo: las respuestas vociferadas, a coro, las interrogativas, o negarse a responder. El propósito fundamental de las dos últimas es evitar la responsabilidad de asumir una respuesta o evitar avergonzarse ante la equivocación. La transgresión más común es hablar entre sí o simplemente hablar sin que el profesor lo haya pedido. Sostiene el autor que para los estudiantes el hablar en clase tiene tres funciones principales:

La primera, proporciona un canal de comunicación entre los alumnos que están manteniendo la dinámica de sus relaciones interpersonales, ya sean amistosas, en bromas u hostiles. Esto es esencial para el desarrollo del espíritu de grupo, una funcional dinámica dentro del aula-, la segunda satisface la necesidad que tienen los alumnos de hablar con alguien más que con el profesor sobre lo que está sucediendo en ese momento en la clase-, y la tercera proporciona la oportunidad a los alumnos para desentenderse de la actividad principal de la clase y hablar con el vecino de algo completamente diferente (1997).

Las pautas de interacción en el aula, descritas hasta el momento, son aprendizajes que se logran en la escuela y hacen parte del conocimiento invisible que se ha tenido que aprender para desempeñarse como estudiante (Barnes, 1994). Lo anterior sustenta la defensa del aula como un espacio social en que se disponen las personas, los objetos y las relaciones entre ellos de manera particular y, en especial, la interacción durante la conversación exhibe ciertas características o pautas comunicativas y de comportamiento que hacen que la clase funcione y que se asuman unos roles determinados.

Los agentes educativos³, por lo general maestros, actúan como asistentes expertos. Son éstos, entonces, los creadores del andamiaje, en términos de Bruner; ellos facilitan a los estudiantes las ayudas transitorias que les permitirán ir asumiendo control sobre lo aprendido. Este rol de líder también implica que sean éstos quienes ejerzan, por tradición, el mayor control sobre el qué, quién, cómo, cuándo y por qué se dice “algo” en el aula; en otras palabras, representan el rol de autoridad y arbitraje sobre lo que se aprende y cómo se hace.

Uno de los recursos discursivos que caracteriza este rol de liderazgo por parte de los maestros es la formulación de preguntas con función sancionatoria sobre el saber. Como lo han planteado varios autores, entre estos Edwards y Mercer (1994) retomando a Dillon (1982), las preguntas que más comúnmente se formulan en las aulas estimulan y desarrollan un tipo particular de pensamiento debido a que, por lo general, no buscan respuestas con información no conocida por el interlocutor, sino que con ellas el profesor está comprobando lo que los estudiantes saben o deberían saber y si prestan atención. En otros casos, preguntar no sólo se relaciona con el conocer sino con el proceder del maestro, es decir, que se cuestiona a los estudiantes para encontrar una guía o

³ Ver nota 3.

permiso para hacer algo. Mercer (1997) afirma que estas preguntas –cuya función es “controlar la clase”– presionan más a los estudiantes a hacer lo que deben, en algunos casos el exceso de preguntas puede hasta confundirlos, en lugar de llevarlos a analizar lo que hacen.

De modo, pues, que en el aula se ejerce un control constante sobre la conversación. Así, para comprobar si todos los estudiantes están en la misma frecuencia de la conversación se pregunta sobre lo que están entendiendo (como una retroalimentación), sobre lo último que se dijo o se pide repetir alguna información considerada como relevante. También se ejerce control al abrir o cerrar canales de comunicación y controlar la cantidad de información que se presenta, el contenido de la misma, la relevancia de lo que se dice, las formas de lenguaje utilizadas para comunicarse y el nivel de comprensión alcanzado (Stubbs: 1984 op. cit).

Otros comportamientos verbales y no verbales de los maestros son: saludar, pedir aclaraciones, hacer preguntas cuando no se entiende algo, escuchar con atención, dirigirla mirada al que habla, aprobar o desaprobar con gestos, silenciar y esperar hasta que termine de hablar su interlocutor, entre otras.

Mercer (op. cit) cataloga como situaciones no efectivas aquellas en las que el conocimiento que se está construyendo no tiene cimientos seguros; se trata de aquellas en las que el maestro se basa en las respuestas “correctas” para avanzar y en las situaciones en las que se considera que el conocimiento se ha elaborado por el recuerdo de información literal. Por lo anterior, propone que cuando el maestro invita a los alumnos a definir conclusiones después de haber compartido las propias, se logra que el aporte de las respuestas y otras elaboraciones sea más largo y animado.

Responder a lo que dicen los estudiantes es otra de las estrategias usadas por los maestros para incorporar las observaciones de los estudiantes a través de: confirmaciones sobre los aportes considerados como válidos, repeticiones de enunciados que tienen significación educativa y parafraseos o reformulaciones de versiones revisadas por el maestro. Finalmente, describir las experiencias compartidas en el aula es una técnica que ayuda a los alumnos a percibir la continuidad de lo que se está haciendo. Las estrategias son: las frases del tipo “nosotros” para indicar la experiencia colectiva de conocimiento y comprensión, y la recapitulación en beneficio de la clase.

El autor considera que algunas de las estrategias con propósitos definidos que son usadas por los profesores varían en cantidad y calidad, pero los maestros no son necesariamente conscientes del uso que hacen de ellas. Entre los propósitos identificados por él en sus investigaciones, se encuentra: la obtención de conocimiento relevante de los estudiantes. El uso de esta técnica se basa en la necesidad que tiene el profesor de conocer algunos aspectos (progreso de las

actividades y razones que justifican las acciones); sin embargo, los maestros también preguntan lo que ya saben. En últimas, considera que es una técnica que se usa para involucrar de forma activa a los alumnos.

Mercer (op. cit) también afirma que las estrategias de guía para la construcción del conocimiento cambian según lo que el profesor considera que se debe aprender y las características particulares de la cultura a la cual pertenecen los participantes, debido a que el valor de la interacción se modifica de una comunidad a la otra y es constitutivo de lo que el autor llama tradiciones educativas. Además, afirma que la conversación en el aula no está definida simplemente por el estilo personal del profesor ya que “las conversaciones de las aulas tienen historias y futuros e implican personas que tienen relaciones con otras personas y distintos niveles culturales” (1997).

Calonje y Correa (1995) consideran que los maestros tienden a organizar secuencias de interacción por medio de actos de habla, cuya regularidad termina por convertirlas en convenciones para el funcionamiento de la conversación en el aula. De esta forma, lo que ellos esperan es que el valor que asignan a los comportamientos lingüísticos y no lingüísticos en dichas secuencias, sea el mismo que le asignan los estudiantes y así funcionen de forma coherente con ellas.

Teniendo en cuenta el reconocimiento de la naturaleza sociocultural de las conversaciones en el aula, Mercer (op. cit) enfatiza en que cada una de las formas de interacción no es más o menos efectiva que otras, sino que promueven diferentes tipos de comprensión, conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

En lo que tiene que ver con la aplicación de las estrategias de desarrollo temático y de interacción social, Lemke (1997) considera que no se pueden aplicar al mismo tiempo. Casi siempre, el profesor privilegia una de las dos por razones de contexto en clase. El patrón temático se sostiene a través del diálogo triádico (IRF); cuando éste se rompe entra en crisis el control del maestro sobre el desarrollo temático por lo que intenta restaurarlo con estrategias patrón de interacción social.

Ahora bien, debido a la heterogeneidad de historias, experiencias y conocimientos previos, en el diálogo del aula siempre se cruzan varios patrones semánticos –es decir, sentidos o comprensiones del contenido de lo que se dice–. Como afirma Lemke (op. cit), “si existe más de un patrón semántico donde se pueda encajar lo que se ha dicho, entonces esto adquiere varios significados que pueden entrar en conflicto. Todo lo que el profesor dice y todo lo que dicen los alumnos puede significar una cosa para el profesor y otra para los alumnos”. Cuando el significado entra en conflicto y aparecen varios patrones semánticos, se presenta un nuevo patrón de actividad, distinto del diálogo triádico: el debate profesor-alumno.

El debate es una estrategia funcional en la actividad de clase, mientras que el diálogo triádico es únicamente estructural. Se produce cuando el patrón temático que tienen los alumnos es diferente al generado por el profesor y éstos ponen en tela de juicio la autoridad del profesor sobre el patrón temático y mantienen sus objeciones y su “temática alternativa por medio de, por lo menos, algunos intercambios con el profesor”.

Para sostener el debate, el profesor acude a estrategias comunes: concede cierta validez a la impugnación del alumno (concesiva), pero luego confirma su tesis como correcta (adversativa), apelando a argumentos de autoridad al apoyar su argumento en la “verdad” científica y en las leyes de un saber específico. Así, deja por fuera la posibilidad de un argumento alternativo a la tesis en conflicto. Se genera con ello un conflicto doble: el primero, con la estructura de actividad del debate (profesores que invocan su autoridad y estudiantes sometidos a ésta); el segundo, entre dos sistemas temáticos contrarios.

Debido a que los profesores no están atentos a la semántica que utilizan los estudiantes, al hablar de los patrones temáticos especializados de la ciencia no tienen en cuenta el sentido común de los estudiantes. Por esto, la comunicación de los patrones temáticos no se produce de forma adecuada y los “malentendidos son más difíciles de enderezar”.

Por todo lo anterior, para el análisis del diálogo en clase, Lemke (1997) plantea que la estructura de la actividad y el diálogo triádico se deben tener en cuenta en su permanente relación. Ellas son parte fundamental de la forma en que el contenido se enseña y se aprende.

Como se anunciaba en el apartado anterior, los maestros no son los únicos participantes en la construcción de la interacción en el aula, por eso es relevante destacar el punto de vista del alumno en la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido Mercer (1997) pretende responder a la pregunta ¿cómo contribuyen los alumnos a la construcción guiada del conocimiento, teniendo en cuenta la influencia de las diversas maneras en que los profesores hablan y actúan? Para ofrecer una respuesta posible, analiza cómo se es alumno y qué oportunidades se tienen; también propone espacios para que se generen nuevas oportunidades de aprendizaje desde la interacción.

El autor afirma, retomando la propuesta de Edwards sobre el perfil del alumno ideal para algunos maestros⁴, que las interacciones en la relación pedagógica requieren que los participantes sigan ciertas reglas –básicas e incuestionables– o concepciones para funcionar. Estas reglas ponen en evidencia la posición de los estudiantes en relación con el maestro y les ofrecen un limitado

⁴ “Alumno ideal” es aquel que escucha largos períodos de tiempo, pide el turno al hablar, responde de forma relevante y correcta para mostrar que sabe, se enfrenta a la repetición de un concepto ya entendido o a la mediana comprensión cuando el profesor avanza, hace preguntas sobre la estructura de la lección y no sobre el contenido.

espacio de oportunidades para utilizar el lenguaje como forma social de pensamiento. No obstante, Mercer (op. cit) considera que, aunque los maestros son quienes lideran el desarrollo de una clase, hasta cierto punto las conversaciones son cooperativas; de ahí que el análisis de la construcción guiada del conocimiento deba hacerse desde las realizaciones conjuntas.

También menciona la relación que hay entre las identidades sociales y culturales de los estudiantes con su cantidad y calidad de participación en la conversación en el aula –es el caso de factores étnicos y de género, entre otros–. Por eso, retomando la naturaleza sociocultural de la conversación en el aula, enfatiza que en el análisis de la enseñanza y el aprendizaje hay que tener en cuenta las relaciones sociales y culturales implicadas, en tanto permiten reconocer y validarlas identidades personales y sociales tanto de maestros como de estudiantes.

Respecto a algunas consideraciones que los maestros podrían tener en cuenta para favorecer la participación de los estudiantes, sugiere: apreciar el punto de vista del alumno para reconocer su propia interpretación; ayudar a los estudiantes a comprender qué tiene de educativo su experiencia; promover espacios de debate racional con el maestro, en los que cada participante justifique sus puntos de vista; e incorporar el humor como forma necesaria del desarrollo de la conversación en el aula.

En la misma línea de Goll, Mercer (1997) se refiere a la construcción guiada del conocimiento como el espacio compartido en y desde las conversaciones entre profesores y alumnos que trabajan juntos, que construyen significados de forma conjunta en la medida en que cada uno manifiesta las representaciones a las que ha llegado por fuera de aquello que sería reconocido como lo oficial. Dado que esta forma de construir conocimiento –con la guía de otro– no es exclusiva del sistema escolar, es posible retomar algunas de las características de las experiencias de situaciones de enseñanza y aprendizaje no escolarizadas:

- El que enseña explora el alcance del conocimiento previo del que aprende.
- Enseñante y aprendiz se implican en una actividad conjunta.
- Los participantes tienen autocontrol sobre sus respectivos estados de conocimiento; por eso comprueban la interpretación de las ideas de cada uno para hacer convalidaciones y acuerdos.
- La discusión es una parte necesaria del proceso de enseñanza y aprendizaje.

- La actividad práctica y mental genera nuevos significados. Así mismo, el autor formula que la caracterización de la construcción guiada del conocimiento en el aula incluye, además de las características anteriores, las siguientes:
- Las relaciones de poder implicadas en la interacción maestro-estudiantes.
- Las condiciones específicas en las que fluyen los diálogos: continuidad que tiene el trabajo, comprobación del concepto, “interrupción de la incredulidad” (separación temporal del mundo real), rutinas de conversación (estructura pregunta-respuesta). Además, de acuerdo con las maneras en que construye el diálogo a partir de dichas condiciones, los métodos del maestro pueden ser tradicionales, progresivos y personalizados.

3. Aprender en y sobre el lenguaje

La consideración de la naturaleza intersubjetiva de la escuela resalta el papel de los signos, del lenguaje en tanto discurso⁵, en la Interacción. Los sistemas de signos se convierten, según la contribución que hizo Vigotsky, en herramientas psicológicas mediadoras –cumplen funciones interpsicológicas– para la constitución de las funciones intrapsicológicas.

En estos sistemas semióticos, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos que se están abordando y con ciertas intenciones pragmáticas y comunicativas, es posible identificar la presencia dominante de determinados géneros discursivos⁶. Silvestri (2000) afirma que los géneros discursivos, además de ser construcciones sociales e históricas del lenguaje, se convierten en entidades de mediación semiótica inter e intrasubjetivas; es decir, los géneros al ser interiorizados se convierten en reguladores de procesos cognitivos. Como herramientas cognitivas pueden catalogarse en tanto su forma y contenido como dimensiones interdependientes y como factores que inciden en el funcionamiento de las estructuras psicológicas superiores al involucrar lo que se dice y las formas en que se dice.

Este proceso pone de manifiesto el círculo constitutivo del funcionamiento humano, es decir, la incidencia de lo interpersonal desde el discurso en la estructura intrapersonal (y así de manera reconstructiva, se continúa en esa mutua relación). Silvestri (op. cit) ilustra este fenómeno con la aparición de los géneros escritos, que si bien en un primer momento compartieron las características de la oralidad, poco a poco fueron reconstruyéndose como enunciados ligados a otro tipo

⁵ Ver nota 4.

⁶ Término acuñado por Bajthín y entendido como el uso del lenguaje como conjunto de enunciados que comparten características estables y están asociados a ciertas prácticas (Silvestri: 2000).

de prácticas sociales y con exigencias cognitivas pertinentes a ellas; de este modo permitieron el surgimiento de áreas de conocimiento y desde éstas, los géneros correspondientes a sus contenidos y formas.

En conclusión, la autora pretende mostrar que el cambio de las características discursivas en los géneros ocasiona, a su vez, transformaciones cognitivas en las formas de pensamiento; pero dichos procesos no se dan en la relación causa-consecuencia, sino que son asuntos simultáneos y no lineales. Por eso, concluye que el dominio del conocimiento va de la mano con la construcción discursiva que permite comprenderlo, reelaborarlo y utilizarlo.

Toda esta explicación sobre la mutua implicación entre conocimiento y lenguaje, en tanto práctica discursiva, permite evidenciar, según Silvestri (2000) las relaciones entre el lenguaje y la ciencia. Si se trata de comprender que el conocimiento científico también está organizado en géneros y, por ende, materializado en el lenguaje a través de ellos, puede afirmarse que la construcción y el desarrollo cognitivo de los sujetos es interdependiente de la forma y el contenido en que las ciencias se presentan y representan a través de distintas formas discursivas en la escuela. En este sentido, es posible afirmar que la interacción en el aula implica que aprendemos a través del lenguaje, sobre el lenguaje mismo y sobre el aprendizaje de las ciencias.

Mercer (1997) caracteriza el *conocimiento educativo* y la forma de construirlo en la escuela como un género, el pedagógico. Considera que sus características son las siguientes: a) el conocimiento en la escuela requiere que se presenten las “cosas” con palabras, incluyendo los saberes de las matemáticas y otras ciencias exactas; b) el propósito de la escuela es compartir el conocimiento de las ciencias como patrimonio cultural e histórico; y c) la meta educativa está, entre otros, en que los estudiantes utilicen los marcos de referencia estudiados en el aula para resolver problemas y, además, para justificar las soluciones.

Este autor considera que el conocimiento educativo depende del discurso educativo, no obstante diferencia –sin negar su interdependencia– *el discurso educativo* del *discurso educado*. El primero se refiere a las formas de utilización del lenguaje que implican el intercambio entre los estudiantes y el maestro; y el segundo es el desarrollo de nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse; se trata de aprender a “hablar” el lenguaje de las ciencias. Ambos tipos de discurso merecen atención de su uso en las aulas.

En esta línea, Lemke (1997) afirma que “hablar ciencia” en la escuela no es sólo aprender a “hablar” acerca de la ciencia, sino también es aprender a “hacer ciencia” a través del lenguaje, lo

que significa: observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hacer hipótesis, teorizar, cuestionar desafíos, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concernir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia. Específicamente, el autor explica que durante el diálogo en clase las reglas de ese diálogo gobiernan las actividades a través de las cuales aprendemos a hablar científicamente”. El análisis pone en evidencia tanto patrones de interacción social en el aula, como formas en las que se comunica el contenido científico a través de éstos.

Considera que la comunicación del contenido científico se produce desde un patrón temático, es decir, “... es un patrón de relaciones semánticas que describe el contenido temático...” Es una especie de red de interrelaciones que se establecen entre los conceptos científicos dentro de un campo descrito semánticamente. Explica que un diálogo científico contiene dos patrones: el primero está representado por su *estructura de actividad*, es decir, su organización; y el segundo, por el contenido temático. La estructura de actividad está relacionada con la interacción, en ella las personas actúan estratégicamente dentro de un juego de expectativas de lo que puede suceder; el patrón temático se observa en la elaboración de significados complejos, es decir, cuando se relacionan palabras y símbolos sobre un tema en particular.

Por consiguiente, afirma Lemke (op. cit) que “el elemento esencial más significativo para aprender a hablar científicamente es el dominio de los patrones temáticos de cada tema científico”. Los patrones son relaciones semánticas entre cada término científico, que están ampliamente aceptados en cada especialidad de la ciencia:

Un patrón temático muestra lo que tienen en común las diversas formas de decir la misma cosa. Describe un patrón compartido de relaciones semánticas. Este patrón se repite en diferentes momentos durante la clase y de una clase (o curso) a la siguiente. Es el mismo patrón que se encuentra en el libro de texto y en el examen. Es el patrón que los alumnos deben dominar para lograr hablar ciencia de forma aceptable sobre el tema en cuestión. Es asimismo el patrón que deben utilizar para razonar a su manera sobre un problema o proporcionar la respuesta esperada en un examen. (1997).

Para comprender de qué modo se han construido las concepciones de enseñanza, aprendizaje e interacción, así como sus relaciones con el lenguaje, en tanto discurso, que se han explicado hasta el momento es importante reconocer el aporte de la investigación de la interacción en el aula en su consolidación.

4. Enfoques para la investigación de la interacción en el aula

Hay diversidad de propuestas teóricas y metodológicas que se han tomado como opción cuando se investiga la interacción en el aula; lo que se observa es que están sustentadas en los intereses o preguntas-problema que formulan los estudios.

Aproximadamente desde los años 60 se empezaron a realizar las investigaciones sobre la interacción entre el profesor y los alumnos con el fin de describir la naturaleza de los fenómenos educativos, particularmente los de las aulas. Cada uno de dichos estudios ha utilizado variedad de instrumentos de recolección de la información como registros narrativos, audiovisuales o magnetofónicos y la observación participante.

También se han elegido diferentes perspectivas de interpretación de los datos teniendo en cuenta el punto de vista de los participantes y/o los significados atribuidos a los comportamientos observados; en dicha interpretación se ha privilegiado desde los análisis cuantitativos hasta los cualitativos o una combinación entre ambos. Con la realización de estas investigaciones se empezó a conceder importancia al habla del profesor y de los estudiantes en la construcción del discurso educacional (Mercer, 1996).

En medio de esta diversidad de desarrollos en investigación, es pertinente presentar algunas de las clasificaciones propuestas por diferentes autores en relación con los enfoques de investigación utilizados hasta el momento.

La profesora María Elvira Rodríguez (S/F) de la Universidad Distrital presenta en su documento «Discurso pedagógico y cultura escolar» una posible clasificación sobre el desarrollo de propuestas de investigación del discurso pedagógico. Para esta autora el objeto de estudio, es decir, el discurso pedagógico, forma parte de la actividad discursiva en el contexto de la educación:

(...) se puede decir que el discurso pedagógico es un tipo discursivo especializado que se organiza atendiendo funciones particulares de transmisión, regulación y reproducción de modelos culturales y formas de conciencia y práctica social de acuerdo con el momento histórico-social. (pp. 209).

Considera que el análisis del discurso ha mostrado la relación existente entre los discursos sociales y el contexto en el cual se producen y circulan, asunto que ha sido tratado desde diferentes disciplinas de las ciencias humanas que se interesan por enfoques que estudian aspectos históricos, pedagógicos, lingüísticos, sociológicos o su interrelación.

Rodríguez (op. cit) considera que el análisis del discurso pedagógico responde a una concepción interdisciplinar de la investigación; no obstante, es posible determinar criterios y enfoques en los que se privilegian ciertas estructuras sobre otras y desde las cuales se orientan los procesos educativos. Por consiguiente, afirma, las perspectivas implicadas en investigación sobre el discurso pedagógico han enfatizado en los aspectos referentes a una disciplina desde la cual articulan los otros componentes. Así identifica a la lingüística, la psicología o la sociología como los constituyentes nucleares para la determinación de campos interdisciplinarios más complejos.

a. Perspectiva lingüística funcional –la conversación en el aula–. Uno de los representantes de esta perspectiva aplicada a la educación es Cazden, quien se interesa por la comprensión de lo que ocurre en la interacción entre maestro y alumno en el aula para determinar los efectos de los sistemas de comunicación que se construyen según los contextos culturales específicos. Para tal efecto, toma en consideración los aspectos etnográficos de la comunicación, se analiza en qué sentido ciertos usos del lenguaje afectan los procesos de aprendizaje y en qué medida las estrategias conversacionales influyen de manera determinante en la igualdad o desigualdad de oportunidades para la adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos.

En esta perspectiva, para hacer el análisis de los corpus, se parte de la descripción de las clases en condiciones naturales. Se identifica la distribución del tiempo compartido durante el habla de maestros y estudiantes, la organización de la estructura de la clase y la función que cumple cada uno de los segmentos discursivos en relación con los propósitos de la enseñanza. En este tipo de estudio hay preocupación por la dimensión secuencial de la clase.

También el registro de las interacciones entre maestro y alumno se utiliza para analizar las variaciones en el discurso teniendo en cuenta aspectos estructurales (fonéticos, sintácticos y léxicos), referenciales (variaciones temáticas) y etnográficos (según se trate de rasgos étnicos). Considera Rodríguez (op. cit) que se trata de una perspectiva sociolingüística. Por eso, el análisis desarrollado por Cazden también se ocupa de las variaciones estructurales de la comunicación en tanto la participación, roles y fines de los participantes.

Otros investigadores que aparecen en esta misma perspectiva son Sinclair, Coulthard y Stubbs. Se centran en el estudio de lo que ocurre en las aulas teniendo la concepción de que la enseñanza es fundamentalmente materializada a través de la conversación. Su objetivo es mostrar en qué medida el orden de una clase típica también corresponde con un orden lingüístico, una estructuración del habla que representa la manera en que se desenvuelve la comunicación en el aula. Dichos estudios superan el análisis del nivel oracional del lenguaje y pasan al análisis de la comprensión

de estructuras del discurso en segmentos mayores, como son la identificación de secuencias coherentes logradas mediante mecanismos de cohesión textual.

Una limitante de esta perspectiva de investigación puede ser que se centra en el interés descriptivo hacia la determinación de las estructuras lingüísticas más que en la indagación sobre procesos educativos o cognitivos de la interacción; es decir, el análisis opta por la reflexión sobre la forma y no sobre el contenido de los discursos.

b. Perspectiva psicológica –el conocimiento compartido entre profesores y estudiantes en clase–: Este enfoque es desarrollado principalmente por Derek Edwards y Neil Mercer. Su preocupación es el contenido, es decir, aquel conocimiento que constituye el currículo de la escuela, que se comparte en la interacción escolar partiendo de la manera como se presenta, se recibe, se controla, se discute y se comprende por parte de los maestros y los alumnos. Teniendo en cuenta que concibe la educación como comprensión compartida, este tipo de investigación se ubica en la interrelación entre lenguaje y pensamiento.

Esta perspectiva, por consiguiente, se fundamenta en los postulados de Vigotsky, Bruner y Wertsch. Uno de sus objetivos es determinar si los niveles de conocimiento compartido en cuanto saber y pensamiento son intrínsecamente sociales y culturales. También determinan cómo se construye el conocimiento común mediante la acción conjunta y el discurso. Por eso, estudian aspectos relacionados con el contexto y la continuidad.

c. Perspectiva sociológica –el discurso pedagógico como forma de control simbólico–: Basil Bernstein es uno de los investigadores más representativos en el estudio del discurso en este campo. El discurso pedagógico se asume como «un recurso para el control simbólico, entendido como un medio por el cual se asigna a la conciencia una forma especializada a través de estrategias de comunicación que transmiten una distribución dada del poder así como las categorías culturales dominantes». Por ende, mediante el análisis del discurso pedagógico, en esta perspectiva, es posible identificar estructuras de poder, tipos de relaciones sociales y formas de conciencia y prácticas que caracterizan una sociedad en particular.

El análisis del discurso pedagógico se centra en la determinación de los códigos que lo caracterizan, entendiendo éstos como dispositivos de reproducción cultural. Por eso en dicha perspectiva se estudian dos aspectos básicos del discurso pedagógico:

- En cuanto modalidad de comunicación especializada a través de la cual la transmisión/adquisición (es decir el aprendizaje) se ve afectada.

- En cuanto medio de recontextualización o reformulación de un discurso primario (campo de producción del discurso) que en el proceso de reproducción es seleccionado, delimitado, transformado, reorganizado, distribuido y reubicado en un campo diferente (o campo de reproducción discursiva). De esta forma se crea un campo nuevo y especializado.

El análisis del discurso pedagógico desde esta perspectiva ha permitido determinar ciertos principios que lo fundamentan, la explicación de las reglas que orientan su funcionamiento y la comprensión de las estructuras sociales en las cuales se produce. En consecuencia, se ha podido demostrar que siempre se presenta una distribución social de los significados especializados en el contexto escolar, cuando también se realizan procesos selectivos en la organización, transmisión y evaluación de los medios.

Así como María Elvira Rodríguez (Op. Cit) presenta una clasificación de los enfoques de investigación, Mercer –ubicado por Rodríguez en la línea psicológica– se autoinscribe en la perspectiva sociocultural del estudio del discurso en el aula. Para justificarlo, hace un recorrido sobre las otras perspectivas metodológicas que, desde su punto de vista, también han intentado comprender los fenómenos que se generan y construyen en las aulas.

El estudio de la *observación en el aula* es el criterio utilizado por Mercer (1997) para proponer su clasificación de los enfoques. Se trata de una explicación y descripción de tres métodos que ofrecen la base crítica y constructiva a la perspectiva sociocultural. Afirma, al igual que Rodríguez, que explicarlos comporta aclarar que se han desarrollado desde los aportes de diferentes disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología, la psicología, entre otras. Los tres métodos a los que se refiere son: la observación sistemática, el análisis lingüístico del discurso y la investigación etnográfica.

El primer método, la *observación sistemática*, es la tradición más veterana en la investigación de la observación en el aula. Se utiliza recogiendo los enunciados de los maestros en diferentes situaciones educativas y cuantificando la frecuencia de dichos comportamiento lingüísticos. Esto porque su principal objetivo es la categorización de las actividades verbales de los maestros con el fin de identificar cuáles inciden en el mejoramiento de los procesos de enseñanza. El análisis permitió comprender las normas de estilo para la enseñanza y el aprendizaje; como cualidades de este método se identifica el procesamiento de datos de muchas sesiones de clase para tener un panorama global de la práctica en la clase. Es también atractivo para aquellos estudios en los que se desean identificar resultados estadísticos para contrastarlos con otros estudios. De ahí que su dificultad es que no concibe la comunicación en clase como una actividad dinámica continua, sino que se reduce a las categorías de actos verbales discretos; tampoco avanza en el desarrollo

de una teoría psicológica del proceso discursivo relacionado con el desarrollo de la comprensión, la enseñanza y el aprendizaje.

El segundo, el *análisis lingüístico del discurso*, ha sido un método utilizado desde los años 70. Su objeto de trabajo ha consistido en la descripción lingüística del discurso de la clase. Sus aportes se centran en el reconocimiento del aula como espacio en el que se desarrolla un tipo de comunicación particular que comparte características con la conversación fuera de ella, pero que no las hace modalidades de conversación iguales; este reconocimiento le concede un espacio de reconocimiento como objeto de investigación. En esos términos, la estructura de conversación en el aula IRF (inicio, respuesta y retroalimentación) ha sido una de las descripciones lingüísticas que ha podido identificarse gracias a este método (Sinclair y Coulthard, 1975). No obstante, como limitante está la poca relevancia que, se da al contexto como interdependiente de las realizaciones lingüísticas de las interacciones; esta carencia se traduce en la dificultad de comprender que los enunciados verbales no son los únicos que comportan la construcción colectiva del conocimiento.

El último método, la *investigación etnográfica*, se inició a finales de los años 60 y principios de los 70 cuando los investigadores sociales empezaron a interesarse por contextos micro, como la escuela. Específicamente empezaron a aparecer experiencias de investigación en antropología social, por ende la perspectiva de investigación se basó en la etnografía. Entre las características metodológicas está el uso de los diarios de campo y los registros audiovisuales que, al ser transcritos, constituyen los corpus de análisis de las situaciones observadas. Entre los avances de este tipo de investigación se encuentran:

- El control implícito que hacen los maestros cuando hablan.
- La cualidad de la participación de los estudiantes en las situaciones restringidas a las que se enfrentan.
- Las características de la construcción social del conocimiento entre profesores y alumnos o entre alumnos como pares. Sobre este último aspecto se han realizado estudios sobre los malentendidos a los que se enfrentan los alumnos ante los conceptos y las actividades propuestas en el aula.

Esta perspectiva metodológica avanza al darle relevancia al contexto para el registro, descripción y análisis de datos, lo que evita que los investigadores corten las experiencias de aula por conveniencia método-lógica. Sin embargo, Mercer (1996) también identifica como debilidades la “aproximación intuitiva” que se hace a los resultados y conclusiones; en otras palabras, la inter-

pretación que a la luz de un marco conceptual se realiza para describir y explicar los fenómenos observados en el aula. Además de estos tres métodos, dentro de la línea de la investigación de la observación en el aula, Mercer (Op. Cit) considera que la *investigación psicológica del desarrollo cognitivo y el aprendizaje* también aporta en la construcción de una perspectiva sociocultural del estudio del discurso en el aula. Presenta la tradición en investigación psicológica sobre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, como una línea que ha prestado poca importancia al empleo del lenguaje en dicho proceso, porque ha entendido por “investigación del aprendizaje” centrarse en el comportamiento o el pensamiento de los alumnos sin importar el papel del maestro. Por eso no concede preocupación al papel del discurso como mediador y, por ende, a su influencia en los comportamientos de los sujetos estudiados.

Otro asunto problemático de las primeras investigaciones es que no se realizaron en el espacio real de la escuela, sino que trasladaron los resultados de estudios realizados por fuera de ella como indicadores para la comprensión de los fenómenos educativos escolares (Bruner, 1971; Donaldson, 1978; Woods, 1992, Piaget).

Por último, la *teoría sociocultural*, que es la perspectiva de investigación defendida por Mercer, se fundamenta en los aportes de la psicología sociocultural de Vigotsky porque aporta uno de los sustentos teóricos más sólidos y pertinentes: el concepto de zona de desarrollo próximo⁹. Otro de los desarrollos teóricos en este sentido es el de Bruner y su concepto de andamiaje, con el que intenta representar el proceso por el cual un adulto ofrece ayuda a un niño para apoyar, mediante el habla y la acción, el desarrollo de una tarea. La limitante de ambos estudios, como se afirmaba, es que se concentraron en el discurso doméstico, es decir, la interacción entre padres e hijos, y no en el de las aulas.

Por eso, Mercer (1996) propone algunos asuntos pendientes y lanza preguntas que funcionan como justificaciones implícitas de la necesidad de consolidar una matriz disciplinar e investigativa en la línea de análisis de la interacción en el aula:

Consideramos por ejemplo, la importancia enormemente mayor que tiene la palabra escrita en los marcos educativos formales, con la creación de formas de discurso con modos orales y escritos que se encuentran “entretnejidos” (...) Ver apartado La enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos. ¿La relación dinámica entre estos modos debería recibir una consideración teórica explícita en la investigación en clase? También nos deberíamos preguntar si las estrategias de apoyo al aprendizaje utilizadas en clase por los enseñantes, tienen mucho en común con la cualidad ingenua en las respuestas de los padres dentro esas formas de discurso íntimas, informales sostenidas descritas por Bruner. (1996).

Para terminar, Mercer (op. cit) defiende que una perspectiva teórica del estudio del discurso en el aula, debe concebir «(...) que la educación se lleva a cabo como una actividad discursiva en su contexto institucional cultural». De esta manera, la investigación de la interacción en el aula debe asumirse como un proceso que se comprende con la colaboración de los sujetos investigados. Así, propone que la investigación cualitativa se caracterice por el componente intersubjetivo y deje entonces abierta la discusión con aquellas posturas que plantean que el investigador se mantenga «claramente» separado de sus sujetos de investigación.

Consecuentemente, el autor exalta el valor de la investigación sociocultural para el campo de la educación ya que, entre otros aspectos, posibilita que tanto los maestros como los investigadores trabajen en equipos de investigación, en el que cada miembro aporta con sus conocimientos y sus experiencias y, además, confronta la recolección y el análisis de los datos. Propone esta modalidad de trabajo investigativo en lugar de la «investigación-acción educativa» considerando como problemática la dificultad del maestro- investigador por tratar de forma crítica su propio proceso y, de otro lado, que tiende a ver como riesgosa la entrada de cualquier investigador externo al aula, asumiéndola como coactiva y destructiva. Afirma:

En mi opinión la investigación sociocultural ofrece los mejores medios y las mejores oportunidades para explorar estos temas básicos⁷, y probablemente muchos otros en el estudio del lenguaje y del pensamiento. Una de las atracciones más destacables del enfoque sociocultural consiste en que es reflexivo, es decir, justifica el propio proceso de investigación. Reconoce que un investigador que observa y analiza la conversación es fundamentalmente otro usuario más del lenguaje, un oyente, un participante pasivo del proceso de enseñanza y aprendizaje. El propósito del investigador es comprender lo que los participantes activos comprenden, y utilizar los mismos medios que ellos utilizan –el lenguaje– para realizar tal propósito. Al hacerlo el investigador deja de ser un simple observador pasivo, no sólo porque pasa a formar parte del proceso que está observando, sino porque tiene que implicarse inevitablemente en la conversación con la gente que está observando para poder realizar su análisis. Esto es lo que sucede en todas las investigaciones sobre el lenguaje y el pensamiento, a pesar de que muchas teorías y métodos de investigación no lo admitan de forma explícita. Y admitirlo no supone la triste pérdida de la «objetividad» sino el primer paso de la transformación de la investigación en un proceso en que las distinciones tradicionales entre «educadores» e «investigadores» ya no son aplicables (1997: 132).

⁷ Estos temas son, entre otros: la construcción del conocimiento como un proceso no homogéneo, las conversaciones en el aula, la forma en que el lenguaje se utiliza en ellas, la relación entre la lengua hablada y los textos escritos, la organización de una clase y los efectos que tiene en la conversación, y la influencia que las identidades personales y las relaciones sociales tienen sobre las conversaciones más «intelectuales». Así como la continuidad, la cooperación y el comportamiento en la construcción del conocimiento a expensas de la individualidad, la contradicción y la creatividad.

Implicaciones metodológicas de los enfoques

Como mostramos antes, existe diversidad de aproximaciones metodológicas a la investigación del discurso en el aula según las concepciones sobre lenguaje, discurso, aprendizaje o enseñanza, y según el objeto de investigación en el que se centran los estudios. Aunque desde cada enfoque hay principios metodológicos y categorías de análisis que se denominan de diferente manera, puede observarse acuerdo en las concepciones que le dan a los mismos. ^por eso, es posible identificar algunos criterios que vale la pena resaltar como principios de una propuesta metodológica para investigaciones que integran la perspectiva psicológica y lingüística, como las clasificaba Rodríguez.

En relación con las categorías de análisis puede decirse que son de dos tipos: unas, que están tratando de resolver el problema de la segmentación y que intentan definir las unidades desde las cuales se realiza el análisis desde lo más micro hasta lo más macro; otras, que parece son las que más varían, son elegidas en función de lo que se está investigando, se desprenden de las preguntas que los estudios se formulan.

En las primeras categorías de análisis se retoma la segmentación, se intenta resolver la preocupación sobre cuándo empezar a tomar una muestra y cuando terminarla, es decir, enfrentar la problemática de la temporalidad para la selección de los corpus de análisis. Al respecto pueden retomarse las afirmaciones de César Coll (1997) quien propone, desde la perspectiva llamada “el estudio de los mecanismos de influencia educativa”, que un estudio empírico de la interacción escolar debe realizarse desde unidades completas de enseñanza y aprendizaje. Él les llama secuencias didácticas (SD). Éstas van desde la planificación y preparación de la tarea hasta la evaluación final. Asumir una «unidad didáctica» como eje de observación se justifica en que cada uno de los momentos que la componen tienen gran variación en las características de la interacción y significación de cada proceso y que cada uno de ellos tiene sentido por el anterior y por el que le sigue; en otras palabras, son momentos interdependientes para la comprensión de lo que se observa.

Dado lo anterior, el estudio de la incidencia de los procesos interactivos en el aprendizaje no se puede centrar en la relación entre las pautas interactivas observadas en el transcurso de las tareas escolares, con el nivel de rendimiento final alcanzado en dichas tareas por parte de los alumnos. Una investigación de la interacción no puede ser asumida como una valoración del resultado; todo lo contrario: este tipo de estudios exige que se explique la enseñanza como un proceso y, por eso, centre los esfuerzos en la articulación de las modalidades interactivas con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje, durante la ejecución de las tareas escolares.

Por esta razón, Coll (1996) considera que la investigación de la interacción en el aula ubica al investigador en la necesidad de:

(a) observar la evolución del aprendizaje en los alumnos en el transcurso de una *unidad didáctica* para identificar los momentos más destacados de su evolución, como por ejemplo: procesos, errores, bloqueos, reestructuraciones, regresiones, entre otros; y

(b) disponer de un modelo de los procesos psicológicos implicados en aproximación del objeto aprendizaje o de la ejecución de la tarea, por parte los estudiantes. Esto quiere decir que se necesita contar con un *modelo de funcionamiento cognitivo* que posibilite la formulación de hipótesis sobre la construcción del conocimiento según la evolución del aprendizaje.

La dificultad de contar con un modelo de funcionamiento cognitivo también complica encontrar un sistema de categorización de las pautas interactivas que sea compatible y/o pertinente con el modelo formulado. En últimas, lo que se busca es establecer el nexo conceptual entre los procesos psicológicos del modelo de funcionamiento cognitivo y las categorías o modalidades de interacción.

En cuanto a las unidades de análisis, éstas dependen de los conceptos de contexto y continuidad propuestos por Mercer (1997), debido a que permiten explicar cómo se utiliza la conversación en el aula. El primero se refiere a aquellos aspectos que van más allá del habla y que contribuyen a la comprensión de la conversación. El segundo implica que la creación del conocimiento en las aulas es un proceso que se realiza, acepta y repasa para ser consolidado. Al introducir los dos conceptos anteriores, se afirma que las conversaciones de la enseñanza y el aprendizaje pueden ser vistas como «largas conversaciones», concepción que permite referirse al hecho de que la longitud de una sesión de aula se introduce en una unidad mayor sobre la cual se podrá explicar la naturaleza histórica de la comprensión compartida.

Además de plantear la existencia de una unidad mayor de observación que una sesión de clase, como la secuencia didáctica, también se buscan unidades menores de segmentación. Para tal caso, Lemke (1997) precisa que en el aula de clase se presentan movimientos de un tipo de actividad a otra, transacciones que se pueden observar por medio de pausas largas y de palabra señal como «bien” y «yo». Afirma que «la estructura de la clase como un todo, es básicamente episódica”. Un episodio, como le llama a esta unidad menor, se puede identificar cuando se buscan los cambios en el tipo de actividad y los cambios en el tema. Es posible encontrar episodios largos vividos por cambios de temas, pero manteniendo la misma actividad; es decir, el criterio de transición es estructural y/o funcional.

Sin embargo, Lemke (op. cit) considera que los criterios para definir el principio y el final de un episodio no siempre coinciden. Es posible que el tema a veces no cambie, mientras la estructura de la actividad sí; e igual puede suceder con la estructura de actividad: puede persistir a través de múltiples cambios en el tema. Pero, por lo general, se observan varias señales como los límites entre los episodios. En medio de dicha complejidad que se genera en el aula, el autor termina por definir la clase de forma amplia:

(...) como un esfuerzo exitoso hecho por profesor y alumnos de mantener un foco de atención común y de una cierta medida de estructuras de actividad compartidas durante el mayor tiempo posible de entre los 40 minutos que dura una clase normal. En el transcurso de ésta se puede observar actividad preciase, inicio, actividades preliminares, clase principal (con interrupciones) discusión y actividad posclase (muy parecidas a la actividad preciase).

La actividad preliminar es una rutina que incluye el pasar lista, información administrativa, revisar los deberes, etc.; la fase preliminar está relacionada con el repaso y la demostración; la clase principal es una especie de segunda salida y casi siempre incluye la palabra «hoy» (o ayer).

Esta misma estructura, llamada episodio, Sinclair y Coulthard (1974 en Mercer: 1997) la denominan *intercambio delimitador* y responde a las situaciones de la sesión de clase. Está conformada por los movimientos llamados marco-enfoque. Los marcos indican los límites de las lecciones y se realizan por un número de palabras como: bien, de acuerdo, bueno, las cuales anuncian los momentos de la clase; los enfoques tienen como función indicar qué va a hacerse en la sesión de trabajo.

También Bellack y otros (1996 en Mercer: 1997) proponen cuatro movimientos como unidades básicas del cambio en los diálogos del aula:

- Los movimientos estructurales, que indican la dirección que el hablante piensa que debería tomar la discusión.
- Los movimientos de demanda, que sirven para conseguir una respuesta de otro hablante.
- Los movimientos de respuesta, que conllevan una relación recíproca con los movimientos de demanda.
- Los movimientos de reacción, que modifican o clarifican una expresión anterior.

Los movimientos representan el funcionamiento del diálogo entre profesor(es) y alumno(s) y definen posibles secuencias en la conversación entre ellos; también, los movimientos se convierten en

un conjunto de ciclos repetitivos en los que se desarrolla la clase. Los estudios sobre los roles de maestro y estudiante durante la interacción evidencian que, la mayoría de las veces, la regulación está en manos del primero y la actitud pasiva, en términos de la respuesta, en el segundo.

El flujo de la información en el aula, según Onrubia (1992) se presenta como compuestos específicos de la actividad que enmarcan y regulan las actuaciones de los participantes. Coll y este autor –exponente también del modelo de estudio de *Los mecanismos de influencia educativa*– eligen una unidad llamada *segmentos de interactividad (SI)* como los constitutivos o componentes básicos que forman la estructura de la actividad de aula. Para definir dichos segmentos hay que tener en cuenta la presencia e interdependencia entre los siguientes componentes: (i) los sujetos: estudiantes, maestros e invitados–; (ii) los objetos de mediación: el discurso oral, los escritos en diferentes portadores textuales, los lenguajes propios de las disciplinas, los audiovisuales; (iii) los objetos de conocimiento: qué se aprende, y (iv) las relaciones que se establecen entre ellos: la lectura, la escritura, la observación, las formas de organización social y física del aula.

Onrubia (1992) afirma, entonces, aportando otros posibles principios de este tipo investigaciones, que la organización de la actividad de clase varía según cuatro aspectos básicos, relacionados con los sujetos, los objetos de mediación, los saberes y sus relaciones:

- Cómo se organizan los participantes (en grupos, con él maestro, de forma individual, etc.).
- Los tipos de apoyo y los recursos de información básicos para la realización de las tareas (lectura del libro, vídeo, etc.).
- Los roles y responsabilidades en la realización de determinadas actuaciones (responder preguntas del maestro, escribir, etc.).
- Los patrones de comportamiento permitidos y no permitidos (hacer silencio, hablar en voz alta el grupo, etc).

La identificación de estos aspectos en una actividad de clase permite identificar un conjunto de restricciones específicas sobre el comportamiento de los participantes, especialmente el de los estudiantes, para responder a la lógica del propio contenido o la tarea que se lleva a cabo; al mismo tiempo, delimita sus derechos y obligaciones en la interacción y participación como miembros de la clase.

Es por esto que Coll y Solé plantean que la investigación de la interacción en el aula resuelva preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo lleva a cabo el profesor la cesión gradual de la responsabilidad?
- ¿Cómo consigue que el alumno asuma paralelamente la responsabilidad que él cede?
- ¿Qué procedimientos utiliza para cerciorarse de que se produce el traspaso de forma efectiva?
- ¿Cómo actúa al constatar que el traspaso no se ha producido?
- ¿Por qué el traspaso resulta en ocasiones imposible?
- ¿Existen diferentes formas de llevar a cabo el traspaso?

En estas preguntas salta a la vista la esencia intersubjetiva de la enseñanza que se materializa en la necesidad de la acción de un mediador, el maestro u otro agente educativo, sobre los procesos de los otros participantes, los estudiantes.

Ahora, en relación con los niveles de análisis en los que pueden incluirse estas unidades menores descritas hasta el momento, también hay concordancia en medio de la diversidad. Mercer (1997), por ejemplo, propone tres niveles de análisis para describir y evaluar las conversaciones reales que tienen lugar en cualquier actividad educativa, el primer nivel es lingüístico y examina la conversación como texto hablado. De ahí que se formulen preguntas para este nivel como: ¿Qué «actos de habla» realizan los estudiantes? ¿Qué intercambios tienen lugar? ¿Qué temas se discuten? El segundo nivel, psicológico, es el análisis de la conversación como pensamiento y acción. Las preguntas que se pretenden resolver en este nivel son: ¿Qué reglas básicas parecen seguir los hablantes? ¿Cómo se reflejan los intereses y los asuntos de los hablantes en la forma en que interactúan, en los temas que discuten y en las cuestiones que plantean? ¿Hasta qué punto se está siguiendo claramente un razonamiento a través de la conversación? Y, por último, el nivel cultural, que presenta las consideraciones sobre la naturaleza del discurso «educativo»⁸ y sobre la clase de razonamientos que se valoran y promueven en las instituciones educativas en tanto instituciones culturales.

En el primer nivel de análisis se encuentra, como unidad micro dentro del episodio o segmento de actividad, la estructura “intercambio”, descrita por Sinclair y Coulthard (1974), que se considera

⁸ Ver distinción entre el discurso educativo y el discurso educado en el apartado *Aprender en y sobre el lenguaje*.

un intercambio típico de la interacción de clase cuando la situación que se da es la de estar «enseñando algo». Se trata de un intercambio educativo conformado por tres partes: la iniciación del profesor, la respuesta de los alumnos, y la retroalimentación del profesor, que de forma abreviada se denomina 1RF (por su nombre en inglés). Los autores llaman “movimientos” a cada una de estas partes constitutivas.

Otra propuesta de análisis es la de Coll y Onrubia (1996). Es el estudio de los mecanismos de influencia educativa, modelo que se detalla a continuación.

El estudio de los mecanismos de influencia educativa

En este modelo propuesto por Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) también se pretende integrar las miradas tanto lingüísticas, como psicológicas y socioculturales en la investigación sobre la interacción en el aula. Antes de definir las categorías analíticas, estos autores proponen tres tesis centrales del modelo:

La primera se refiere al papel del discurso en la construcción de significados compartidos. El discurso como instrumento al servicio de la construcción de significados es entendido como una entidad semiótica que se inserta en la actividad conjunta, por ende, es la mediación semiótica la que ajusta y reajusta el proceso a lo largo de un eje temporal. Afirman:

Desde esta perspectiva, el discurso se concibe como formando parte de la actividad conjunta –es decir, como actividad discursiva–, de tal manera que la comprensión de su papel en los procesos de construcción de significados compartidos entre profesores y alumnos debe situarse en un marco más amplio y su contribución a la aparición y organización de dicha actividad conjunta.

La segunda defiende que el análisis del discurso debe contemplar, integrar interrelacionar diversos niveles de análisis de la actividad conjunta y en la propia actividad discursiva, para obtener información sobre los mecanismos y recursos semióticos que organizan y redefinen la actividad (su evolución) y su impacto en las diferentes formas de organización. La tercera, y última, se propone delimitar tres dimensiones en las que se organiza y concreta la actividad conjunta en el aula:

- La estructura de participación social y comunicativa de los participantes (maestro, estudiantes e invitados).
- La tarea académica que articula la actividad conjunta.

- La intencionalidad instruccional que preside dicha actividad. Teniendo en cuenta que este modelo concibe la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva constructivista, el interés central es indagar cómo los profesores consiguen –cuando lo consiguen– ejercer sobre sus alumnos una influencia educativa eficaz. Esta búsqueda se justifica en dos postulados: centrarse en la importancia de los contenidos del discurso educacional, es decir, el contenido del que se habla y la función educativa de lo que se dice; e identificar los dispositivos y mecanismos a través de los cuales los participantes utilizan el habla para presentar y representar los contenidos que son objeto de enseñanza-aprendizaje en el aula. Con la convicción de que múltiples factores que se entrecruzan influyen en la relación discurso-actividad, estos autores retoman tres dimensiones interdependientes de la actividad discursiva:
- La dimensión social y comunicativa, que se refiere los derechos y obligaciones interaccionales de los participantes.
- La dimensión cognitiva y el aprendizaje, para referirse a las propias reglas discursivas de la lógica interna de los contenidos u objeto de la actividad conjunta. El sustento para postular estas dos dimensiones es que la actividad conjunta entre profesor y alumnos es el resultado de la concreción y evolución progresiva de estas dimensiones.
- La dimensión instruccional o de intencionalidad pedagógica, relativa a los objetivos más o menos explícitos que presiden la situación, trata de la intencionalidad que marca la dirección de la actividad conjunta.

El modelo se compone de dos niveles de análisis para hacer seguimiento a dos mecanismos de influencia educativa. Coll y otros (1992) –en el marco de la comprensión de los procesos educativos como motor del desarrollo y del reconocimiento del papel de los procesos interpsicológicos– definen el concepto de mecanismos de ayuda educativa como la colaboración o la ayuda prestada por otro “más capaz”, como un camino posible para lograr la potenciación y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, específicamente en relación con los mecanismos mediante los cuales la intervención pedagógica influye y posibilita el aprendizaje, apoyándose en el resultado de distintas investigaciones centradas en el concepto de interacción social (Wertsch, 1988; Bruner, 1984; Coll y otros 1979-1981 entre otros), en el concepto de “zona de desarrollo próximo” (Wood, 1980; Newman y otro 1991), en la metáfora del andamiaje (Wood, 1976; Bruner, 1984 entre otros), en la comunicación y la mediación semiótica (Wertsch, 1986; Mercer y Edwards, 1988), identifican, por lo menos, dos mecanismos de influencia educativa: el primero, la cesión y el traspaso progresivo de la responsabilidad y del control; el segundo, la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos.

Vamos a referirnos brevemente a estos dos mecanismos:

La cesión y el traspaso progresivo de la responsabilidad y del control en el aprendizaje: Este mecanismo está relacionado con la metáfora del andamiaje propuesta por Bruner, quien afirma que las ayudas o andamios que ofrecen los agentes educativos a sus aprendices son transitorias y discontinuas, debido a que dependen de las dificultades y los progresos que ellos van logrando en la realización de sus aprendizajes.

La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos: Con este mecanismo se busca una aproximación a los diferentes procedimientos y dispositivos semióticos que permiten que se dé la comunicación en el aula así como la comprensión de lo que se habla y los ajustes que hacen los interlocutores para adecuar sus sistemas de interpretación.

Las unidades básicas de análisis se ocupan de diferentes niveles jerarquizados, de manera que las unidades de análisis ubicadas en el nivel superior incluyen las situadas en el nivel inferior. Estas unidades son:

La secuencia didáctica (SD): es la unidad básica del registro, análisis e interpretación, es decir, procesos completos de enseñanza aprendizaje en torno a determinados objetivos, contenidos y tareas en los que es posible diferenciar un inicio, un desarrollo y un final. Según Coll (1983, citado en Coll y otros, 1995), puede ser definida como un proceso de enseñanza y aprendizaje en miniatura.

Las sesiones o clases (S): Son los cortes temporales de la secuencia didáctica (SD).

Estas dos unidades corresponden a períodos definidos, bien por el profesor, o bien por la institución.

Los segmentos de interactividad (SI): son el producto de la identificación de las formas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por determinados patrones de actuación tanto del maestro como de los estudiantes. Éstas son establecidas por los investigadores de acuerdo con tres criterios básicos: estructura de la participación social que rige obligaciones y derechos comunicativos de los participantes; la estructura de la tarea académica y la finalidad o propósito instruccional que persigue la actividad.

La configuración de segmentos de interactividad (CSI): producto de una misma forma de organización de la actividad conjunta.

observar dos segmentos de interactividad (SI): primero, un SI de desarrollo temático (SIDT) que duró cinco minutos y luego, un SI de análisis de textos modelos (SIATM) que duró 20 minutos. En total, la sesión fue de 25 minutos como se señala en la escala temporal.

El mapa también permite hacer visible la unidad Configuración de Segmentos de Interactividad, es decir, puede observarse si hay o no cierta regularidad en la sucesión de los SI.

Segundo nivel de análisis:

Pretende aproximarse a las formas de mediación para la construcción de significados compartidos a través del análisis del discurso. Este segundo nivel puede hacer una aproximación a la reflexión metadiscursiva sobre los conocimientos y procedimientos discursivos tanto explícitos como implícitos que construye el maestro con los estudiantes para influenciar los procesos relacionados con el objeto de enseñanza; por ejemplo, la construcción de significados compartidos para enseñar la comprensión de textos escritos académicos. Esta aproximación se hace analizando los discursos generados tanto de modo oral como escrito. Dado que no se cuenta con una misma unidad de análisis para los dos modos (orales y escritos) en los que el discurso se presenta, se puede acudir a propuestas diferentes. En el caso de la investigación que se realizó en la Universidad del Valle con el apoyo de COLCIENCIAS y que se orientó por estos postulados⁹, el equipo ha acudido, para los textos orales, a seguir un análisis pragmático tomando como base la secuencia de intercambios (SVO), mientras que para analizar los textos escritos se utilizó la propuesta semántico—discursiva de Martínez (2002).

5. A manera de cierre

La presentación realizada y la explícita propuesta de considerar el lenguaje, en tanto discurso, como constitutivo de la interacción en el aula, nos permite plantear a los investigadores interesados en abordar dicho objeto de estudio, la siguiente reflexión a modo de hipótesis:

Investigar la interacción en el aula implica el análisis de las construcciones orales y escritas que mediatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje (y que son responsabilidad de maestros y estudiantes de forma conjunta), porque básicamente es desde ellas que se construyen los significados compartidos necesarios para que los aprendices alcancen la responsabilidad y el control

¹⁰ Los resultados de esta investigación se presentan en extenso en el texto *“Enseñar a comprender textos en la universidad —análisis de dos casos—*. RINCÓN, G. NARVAEZ, E. ROLDAN, C. COLCIENCIAS. Universidad del Valle. 2005. (Nota del editor).

sobre el aprendizaje. A su vez, esta afirmación implica que los investigadores de la interacción en el aula deben incorporar a sus marcos teóricos los distintos aportes y avances de las ciencias del lenguaje, para tomar decisiones metodológicas sobre cómo segmentar, describir, explicar y poner en relación las manifestaciones orales y escritas.

Ahora, la perspectiva teórica que sobre el lenguaje se adopte es insuficiente si se fundamenta únicamente en enfoques de la lingüística, entendida como la ciencia que describe los sistemas lingüísticos. Como se observa a lo largo de este artículo buscar la correspondencia entre paradigmas conceptuales más amplios (p. e. semiología, semiótica, pragmática, filosofía del lenguaje, análisis del discurso, sociolingüística, etnografía de la comunicación, lingüística textual, entre otras) permitirá comprender la compleja interrelación que se teje entre la oralidad y la escritura durante de la interacción de aula.

A propósito de esta afirmación se comprende, por ejemplo, que desde el análisis del fenómeno de la enunciación y los aportes de la teoría de los actos de habla, los intercambios verbales orales que se construyen, en particular las preguntas que el maestro formula en clase, no serían actos ilocutivos que pretenden conocer alguna información, sino que representan actos enunciativos alocutivos cuya modalidad es la interpelación; puede decirse que un análisis del discurso exige reconocer la distinción, aunque son interdependientes, entre la enunciación, el enunciado y referencia (Serrano: 2003). En otras palabras, y para el caso del análisis del discurso en el aula, debemos reconocer que preguntar y responder no es entonces una característica de la enunciación (enseñar un contenido), sino más bien del enunciado (organización textual) y, a partir de ellas, se construye el referente (contenido).

Así mismo, es interesante confirmar que las marcas conjuntivas de la oralidad y la escritura no pueden ser comprendidas como enunciados lingüísticos que tienen una única función semántica aislada del entretendido de las características discursivas de los mismos (la situación de enunciación, su macroestructura y superestructura), por lo que dichas marcas cumplen funciones distintas que se relacionan con esa caracterización.

Otro asunto interesante que aportan los enfoques teóricos referenciados cuando se analiza la complejidad de la oralidad y la escritura que se construye durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, es que permiten confrontar el mito de que la oralidad es más simple que la escritura. Lo que muestran algunos análisis es que la organización de la oralidad da entrada también a complejidades que hacen que existan también discursos complejos. ^por eso, es mejor seguir defendiendo que en las comunidades letradas comprender la oralidad y la escritura son dos

procesos sociales y académicos, que se alimentan de forma dialéctica y que, en relación con su enseñanza en el aula de clase, ambos merecen espacios de trabajo explícito.

En este sentido, comprender lo oral y lo escrito es también un proceso complejo (requiere competencias discursivas, pero también atencionales y motivacionales –propósitos– y una situación contextual en la que se ponga a funcionar dicho marco para activar y construir la comprensión, que puede darse de forma individual y colectiva), sociocognitivo y constitutivo de la interacción en el aula, en tanto permite que ésta se establezca, mantenga y evolucione. Sin embargo, la tradición de la cultura académica de nuestras comunidades letradas ha tendido a reducir la concepción de comprensión como acción inmediata que se ejecuta después de la lectura de un material escrito y, por eso, se ha usado en el aula, en la mayoría de los casos, como un indicador de evaluación. No obstante, lo que aquí se plantea es avanzar hacia una concepción de comprensión, que desde un punto de vista semiótico, permite a los participantes y constructores de la interacción en el aula (quien o quienes com-prenden) aproximarse tanto al contenido (las macropro-posiciones), como ala organización (macroestructura y superestructura), a la intención y finalidad (la situación de enunciación y todo lo que ello implica), de lo que se hace con el lenguaje en sus distintas manifestaciones orales, escritas, icónicas o sus combinaciones que son, se insiste, objeto de mediación para hacer existir la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se afirma que, si bien la oralidad y la escritura imponen marcos distintos aunque interdependientes de funcionamiento, desde los aportes de las teorías de la enunciación, la semiótica discursiva, la lingüística textual y la etnometodología se pueden definir unidades de análisis para su investigación, que permitan identificar y analizar los significados que se construyen de los contenidos de enseñanza y aprendizaje, su organización y estructura, así como las intenciones y finalidades que se persiguen con ellos, como la interdependencia e influencia de estos elementos.

Así pues, y desde las concepciones aquí planteadas, el estudio de la interacción en el aula permite las aproximaciones a la enseñanza y el aprendizaje como fenómenos sociocognitivos y discursivos desde su naturaleza colectiva e intersubjetiva; no obstante, a partir de los procedimientos llevados a cabo (el análisis de la oralidad en las sesiones de clase, la textualidad escrita manifiesta en los documentos que circularon en ellas y la influencia temporal entre ellas), se puede afirmar que un trabajo de investigación en esta línea tiende a aportar más a la explicación de la enseñanza y el aprendizaje colectivos, y no tanto en el aporte de la descripción de este último o su evaluación, desde un punto de vista individual.

Por esta razón, continuar investigando la interacción en el aula no sólo permitirá ratificar o identificar las generalidades de dicha interacción cuando se construye con fines de enseñar y aprender, sino que también permitirá caracterizar la interactividad como práctica social correspondiente a cada ámbito escolar (preescolar, primaria, secundaria y universidad) dados los propósitos pedagógicos y didácticos (los contenidos, los objetivos de enseñanza y la evaluación) que los instauran. De este modo se irán caracterizando las especificidades de la interacción que en esas microcomunidades se generan y existen como fenómenos sociohistóricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNES. "De la comunicación al currículo". Editorial Aprendizaje – Visor. Madrid. 1994.
- BEAUGRANDE. Teoría y metateoría para una ciencia del texto. En BERNÁRDEZ, E (comp.). Lingüística del texto. Arco – libros, Madrid. 1987.
- CALONJE, R Y CORREA, M. "Informe de investigación sobre interacción y enseñanza del lenguaje escrito". Universidad del Valle. 1995.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. España. 1996.
- HENAO, J. CASTAÑEDA, L. El Papel del Lenguaje en la apropiación del conocimiento. Ciencia y pedagogía "El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento". ICFES. (s/f).
- <http://www.knowledgemanager.it/KM-LearningTeçh-esp.htm>. El mapa conceptual.
- JURADO, F. La investigación–evaluación en el aula universitaria. La Investigación y Evaluación en la Educación Superior. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2003.
- LEMKE, J. Aprender a hablar ciencia. Editorial Raídos. 1997.
- MARTÍNEZ, M.C. Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la Lectura y la Escritura en América Latina. Universidad del Valle. Colombia. 2002.
- MEDINA, M. Y CHOIS, R Monografía: Interacción en el aula y enseñanza del lenguaje escrito. Especialización en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Cali. 2001.
- MERCER, N. Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. España. 1996.

- La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos. Piados. 1997.
- MILLAN, M. Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita. En CAMPS, A. El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigación en didáctica de la lengua. Ed. Grao, Barcelona. 2001.
- MORALES, R. y BOJACÁ, B. ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Universidad Francisco José de Caldas. Colombia. Capítulo 3. 2002.
- NOGUEROL. Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento para el aprendizaje en el Siglo XXI. Revista Lenguaje. No. 31. Mayo. 2003.
- NUSSBAUM, L. La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación. En LOMAS. La educación lingüística y literaria en la enseñanza de la secundaria. Barcelona. 1996.
- ONRUBIA, I. Evaluación de un programa de enseñanza. En Estrategias de comprensión de lectura. 1992.
- RINAUDO, M y VÉLEZ, G. Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: Una experiencia con estudiantes universitarios. Revista Lectura y Vida. Año 17. No. 1. 1996.
- RINCÓN, B. Gloria. Tesis doctoral. Entre-textos: Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Departamento de Didáctica y Organización Educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Diciembre. 2000.
- , DE LA ROSA A., CHOIS R y NIÑO R. Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Unidad de Artes Gráficas. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. 2003.
- , NARVAEZ. E y ROLDAN, C. Las formas de organización y enseñanza de la comprensión de textos. La construcción de conocimiento compartido. Enseñar a comprender textos escritos en la universidad –Análisis de dos casos–. COLCIENCIAS y Universidad del Valle. Colombia. 2005.
- RODRÍGUEZ. M. Discurso pedagógico y cultura escolar: Enfoques analíticos y perspectivas de transformación. Universidad Distrital, (s/f).
- SILVESTRI, A. Y BALMAYOR E. Estrategias metacomprendivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección. En Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Universidad del Valle. 1999.
- . Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural. En: DUBROVSKY. Vigotski: Su proyección en el pensamiento actual. Ed. Novedades educativas. Argentina. 2000.
- VILA, M. Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: propuesta de un modelo. En: CAMPS, A. El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigación en didáctica de la lengua. Ed. Grao, Barcelona. 2001.
- WERSCHT. J. V Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós. 1995.