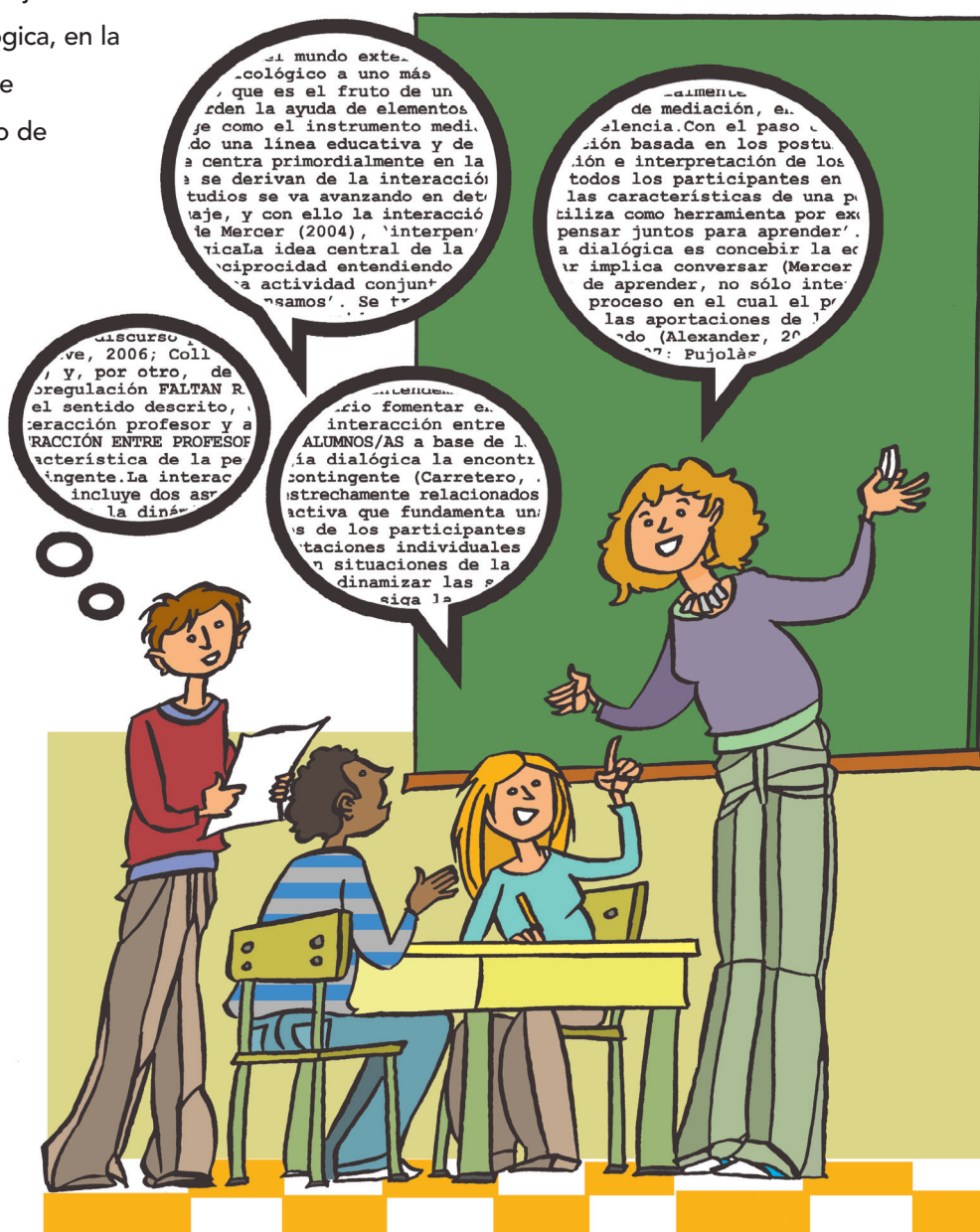


# La interacción, un proceso que implica conversar

La autora expone, de una forma sencilla y rigurosa a la vez, las principales características que, desde la teoría sociocultural del aprendizaje, debe cumplir la interacción entre docentes y alumnado, y entre iguales. El objetivo es fomentar una pedagogía dialógica, en la que todos sus protagonistas se corresponsabilizan del proceso de aprendizaje.



OLGA ESTEVE  
Universitat Pompeu Fabra (Barcelona)

En el ámbito de la interacción en el aula, el hecho de pasar de una visión de la clase como contexto social a una interpretación de ese espacio *como contexto de enseñanza y aprendizaje* ha motivado un creciente interés por investigar la manera o maneras en que sus participantes, profesores y alumnos, construyen su propio contexto mediante las actividades que en ella llevan a cabo (Coll y Sánchez, 2008: 21). Desde esta perspectiva, los discursos que se generan en el aula juegan un papel de primer orden en tanto que son la manifestación de una de las herramientas de mediación semiótica más importantes en el proceso de aprender: el lenguaje.

### Del constructivismo a la teoría sociocultural

Como es sabido, desde la visión constructivista, el alumnado es considerado un conjunto de individuos cognitivamente activos que, en su intento de llegar al control de nuevos conocimientos, hace un uso estratégico de su conocimiento previo o implícito, que engloba tanto su experiencia social como su conocimiento del mundo y también sus capacidades de ejecución de tareas o actividades de aprendizaje (Coll, 1993).

A las concepciones constructivistas del proceso de aprendizaje, la teoría sociocultural añade la visión de que a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Según esta idea, un alumno o una alumna puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado, interactuando con otros, iguales o más expertos. Así pues, el socioconstructivismo incorpora la idea de que el desarrollo cognitivo sigue un proceso que transita desde el mundo exterior, social, hacia el mundo interior, individual (de un proceso interpsicológico a uno más intrapsicológico). El paso de un nivel al otro no es espontáneo sino que es el fruto de un proceso mediado socialmente en el cual juega un papel de primer orden la ayuda de elementos o instrumentos de mediación, entre los cuales el lenguaje se erige como el instrumento mediador por excelencia.

Con el paso del tiempo se ha ido afianzando una línea educativa y de investigación basada en los postulados vygotskianos que se centra primordialmente en la observación e interpretación de los procesos de aprendizaje que se derivan de la interacción que se genera en el aula entre todos los participantes en dicho proceso. Gracias a las investigaciones a las que hemos aludido se va avanzando en determinar las características de una pedagogía en la cual el lenguaje, y la interacción, se utilizan como herramienta por excelencia para, en términos de Mercer (2004), 'interpensar' o 'pensar juntos para aprender'.

### Hacia una pedagogía dialógica

La idea central de la pedagogía dialógica es concebir la educación como un proceso de reciprocidad, entendiendo que enseñar implica conversar (Mercer, 2001). Según este autor, en una actividad conjunta, como la de aprender, no sólo interactuamos sino que también 'interpensamos'. Se trata, pues, de un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están estrechamente unidos.

Haciéndonos eco de las aportaciones, por un lado, de los estudios sobre el discurso profesor-alumno y entre iguales, (Alexander, 2005; Carretero y Esteve, 2006; Coll y Sánchez, 2008; Pujolàs, 2008; van Lier, 1996) y, por otro, de la función del 'discurso privado' como herramienta para la autorregulación (Arumí, 2006; Lantolf y Poehner, 2008), entendemos que para promover una pedagogía dialógica en el sentido descrito, es necesario fomentar en el aula tres grandes tipos de interacción: interacción profesor o profesora y alumno o alumna; interacción entre iguales; e interacción con uno mismo.

### Entre docentes y alumnado

La base de la interacción entre el profesor o la profesora y el alumnado, característica de la pedagogía dialógica, la encontramos en el concepto de *interacción contingente*.

La *interacción contingente* (Carretero, 2004; Mercer, 2001; van Lier, 1996), incluye dos aspectos estrechamente relacionados entre sí: el diálogo y la conversación. Dentro de la dinámica interactiva que fundamenta una conversación se destacan los deseos, intenciones y comportamientos de los participantes a lo largo de un intercambio que va conjugando las distintas aportaciones individuales en un constructo compartido. Extrapolar las bases de la conversación en situaciones de la vida cotidiana al intercambio en el aula significa, por parte del docente, dinamizar las sesiones de clase de tal manera que, aun teniendo unos objetivos prefijados, siga la orientación que va adquiriendo el intercambio de tal suerte que llegue a ajustarse a las necesidades y las cuestiones que emergen de los alumnos, decidiendo momento a momento cuál es el mejor camino a seguir. Según van Lier (1996), la *contingencia* parece ser un factor condicionante para involucrar e implicar a los aprendices en el proceso de aprendizaje porque sigue un proceso conversacional en el cual: a) se alude a contenidos familiares para conectarlos con nuevos contenidos, y b) se crean, gracias a que se basa en la recogida continua de las intervenciones de los alumnos, expectativas hacia nuevos contenidos, entendiendo que el proceso de aprendizaje es un *continuum* y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo (Mercer, 2001). Una de las estrategias por excelencia para fomentar la interacción contingente son las preguntas abiertas, que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias del alumnado, para forzarlo a buscar en su mente conexiones con conocimientos ya adquiridos (Carretero y Esteve, 2006). Las preguntas de este tipo no aparecen de forma aislada, sino que generalmente van acompañadas de otras estrategias discursivas dirigidas a ayudar al aprendiz a situarse, a favorecer lo que Mercer (2001) denomina 'continuidad'. Este concepto alude al hecho deseable de que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes, y así poder hacer partícipes a los aprendices de la construcción conjunta del conocimiento, en una comunidad en la que todos los miembros son tratados como 'expertos potenciales'.

Este tipo de interacción entre docente y alumno o alumna no es posible sino se establece una situación de confianza y aceptación mutua para que realmente emerja un clima emocional que fomente la participación activa y la espontaneidad.

## para saber más

- ▶ **Alexander, R. (2005):** "Culture, Dialogue and Learning: Notes on an Emerging Pedagogy", en Actas de la 10th International Conference, University of Durham, UK, 10-14 July 2005, *Education, Culture and Cognition: intervening for growth*. International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP)
- ▶ **Carandell, Z. y Esteve, O. (2008):** *Dinàmiques grupals*. Documento interno del Plan de Formación en Práctica Reflexiva del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- ▶ **Carretero, A. y Esteve, O. (2006):** "El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: Hacia un discurso proléptico", *Publicación Anual RESLA*. (Actas Congreso AESLA, Madrid, marzo-abril 2006).
- ▶ **Coll, C. et al. (1993):** *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- ▶ **Coll, C. y Onrubia, J. (1996):** "La construcción de significados en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos", en C. Coll & D. Edwards, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ▶ **Coll y Sánchez (2008):** "El análisis de la interacción alumno-profesor", *Revista de educación*, N° 346.
- ▶ **Esteve, O. y Arumí, M. (2005):** "La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en asignaturas de Lengua Alemana y de Interpretación Simultánea", en *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Granada: AIETI, pp. 321-344.
- ▶ **Lantolf, J. y Poehner, M. (2008):** *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Londres: Equinox.
- ▶ **Monereo, C. (1995):** "Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?" *Aula*, 34, pp. 74-80.
- ▶ **Mercer, N. (2001):** *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- ▶ **Mercer, N. (2004):** "Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking", *Journal of Applied Linguistics*, vol. 1-2, pp. 137-168.
- ▶ **Pujolás, P. (2008):** *9 Ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó
- ▶ **Van Lier, L. (1996):** *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, *Applied linguistics and language study*, General editor: C.N. Candlin, New York: Longman.
- ▶ **Vygostky, L. S. (1978):** *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- ▶ **Zabala, A. y Arnau, L. (2008):** *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

De ahí la importancia que adquiere desarrollar también las estrategias que Coll y Onrubia (1996) denominan 'sociales' y que son las que deben ayudar a la creación y el mantenimiento de comunidades de aprendizaje.

### Entre iguales

El andamiaje (acompañamiento activo por parte de la persona experta mientras que la persona que aprende intenta realizar la tarea), inicialmente reservado al adulto o al docente, se ha extendido a la acción de cualquier otro participante (*andamiaje colectivo*). Se trata de un proceso interactivo en el cual, por un lado, la acción del participante menos competente es igualmente importante, en tanto que puede llevar la iniciativa para que su interlocutor le dé el soporte que necesita; y, por otro, no es un artefacto estático sino más bien un proceso de una acción conjunta.

Podríamos asumir, a partir de estas ideas, que todo trabajo en pequeño grupo puede fomentar el andamiaje entre iguales. Sin embargo, es importante tener en cuenta que no toda 'conversación' entre iguales ayuda a la construcción de nuevo conocimiento. Mercer distingue al respecto tres tipos de conversación: la 'conversación exploratoria', la 'disputativa' y la 'acumulativa', y considera la exploratoria como la más provechosa para el aprendizaje. Se caracteriza ésta por un con-

junto de reglas básicas que deben seguir todos los alumnos y alumnas, a saber: se comparte toda la información que es relevante; el grupo busca alcanzar un acuerdo; el grupo asume responsabilidad sobre las propias decisiones; antes de tomar decisiones se discuten las alternativas; de todo el mundo se espera que razone sus palabras; de todo el mundo se espera que acepte el reto que para él mismo supone lo que dice; todos los miembros del grupo alientan a sus compañeros para que intervengan.

Aparte de estas reglas básicas, y a nuestro modo de ver, hay que tener en cuenta un elemento más: la importancia de una relación dialéctica entre el trabajo individual y grupal (Carandell y Esteve, 2008). Nos referimos a la necesidad, dentro del trabajo en grupo, de dejar también espacio para pequeñas fases de reflexión individual. Su función es la de ayudar a cada miembro del grupo a ser consciente de su punto de partida y de la naturaleza y utilidad de su aportación al grupo; además le servirá para identificar qué le aportan las otras miradas a su punto de partida.

### Con uno mismo

En su libro *Thought and Language* (1986), Vygotsky se refiere al discurso interior como una forma de diálogo con uno mismo; su función principal reside en dar forma y controlar

los pensamientos propios: razonar, planificar una acción, regular el comportamiento, resolver problemas, recordar, etc. En las acciones de escuchar y leer, el discurso interior representa la transformación de las palabras en pensamiento; en el caso de hablar y escribir, en cambio, representa la plasmación del pensamiento en palabras. Como actividad intrapersonal parece una actividad mental con un objetivo concreto, mediada por la lengua y movilizadora como respuesta a intenciones específicas (Lantolf y Poehner, 2008). Y en este sentido sirve de soporte en el proceso de interiorización.

De todo lo dicho se deriva la necesidad de incorporar en el aula procedimientos que impulsen este tipo de interacción en la misma medida que los otros. Instrumentos útiles para ello pueden ser, por ejemplo: la utilización de la escritura como instrumento de reflexión (en *blogs* o entornos similares); la incorporación de *secuencias didácticas* con fases de reflexión e indagación (a partir de actividades 'investigadoras' con preguntas que impulsen al alumnado a encontrar la respuesta por sí mismo o de búsquedas en Internet); el trabajo con *Portafolio* y con *pautas metacognitivas* (Esteve y Arumí, 2005; Monereo, 1995).

### Para concluir

Incorporar una pedagogía dialógica de este tipo equivale a cambiar la "mirada educativa" y, con ello, la misma estructura de la actividad en el aula. Ello implica asegurar unas

condiciones de aprendizaje que permitan desarrollar la experimentación, la creatividad, el reto y, consecuentemente, el desarrollo del individuo, y ello en cualquier entorno de aprendizaje (presencial o virtual). En este sentido, merece especial atención la propuesta pedagógica de van Lier (1996) basada en la *prolepsis*. Este autor entiende la *prolepsis* como una actuación por parte del docente que consiste en presumir que los alumnos ya son capaces de llevar a término la tarea, aunque todavía no se les haya dotado de todos los recursos para ello, y por tanto actuar como si éstos ya tuviesen en su interior todos los conocimientos para realizarla. La pericia por parte del docente, en tanto que conoce 'el final de la historia' o sea, a dónde deberá llevar la tarea (objetivos específicos en términos de aprendizaje), consiste en adelantar las ayudas para que el alumno desarrolle la misma con éxito: se trata de crear y mostrar al alumno –de forma explícita– una secuencia predecible de los pasos necesarios para poder conseguir los objetivos que plantea la tarea de aprendizaje, sin por ello 'sobreasistir'.

El trabajo por competencias (Zabala y Arnau, 2008), bien planificado y bien aplicado, nos da un marco didáctico idóneo para avanzar en este sentido.



### Primer día, primer año de clase

- ¿Qué recuerdos y sensaciones tenéis de vuestro estreno en la profesión?
- ¿Cómo fue vuestro primer contacto con el alumnado?
- ¿Cuáles eran vuestros miedos e inseguridades?
- ¿Hasta qué punto fue un choque la teoría recibida en la universidad con vuestra práctica docente?
- ¿Qué aprendisteis durante el primer año?
- ¿Qué recomendaciones daríais al profesorado novel que pisa el aula por primera vez?

**Cuadernos de Pedagogía** prepara un "Tema del Mes" con los testimonios recibidos. Os invitamos a que enviéis textos sobre este primer día y primer año de clase. Los relatos deben llegar a la redacción antes del **15 de junio** y no pueden exceder los **4 folios**. La revista hará una selección de los escritos que publicará parcial o íntegramente.

[cuadernos@wke.es](mailto:cuadernos@wke.es)