



LAS INTERACCIONES ORALES EN EL AULA Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ALUMNOS

Gloria Rincón Bonilla
Universidad del Valle

Resumen

El propósito de este artículo es hacer una revisión del campo investigativo que se ha detenido a analizar la incidencia de la interacción oral que se presenta en la enseñanza en los procesos de comprensión y producción escrita. ¿Qué avances se han logrado? ¿Qué problemas subsisten? ¿Cómo evolucionan estas investigaciones?. Estos son algunos de los interrogantes que nos proponemos abordar en este artículo. Pensamos que esta revisión permitirá, por un lado, tener en cuenta los aportes que la investigación ya ha realizado, y por otro, ubicar las actuales tendencias en las investigaciones que abordan esta problemática.

Abstract

The purpose of this article is to review research regarding the influence of oral classroom interaction on the process of students' comprehension and written production. The article presents the developments that have been attained, the problems that still prevail, and how research in this field has evolved. It is hoped that this review be instrumental in considering the state-of-the-art and in pointing out current trends in research addressing this topic.

Las aulas son lugares en los cuales casi todo lo que sucede se logra a través de la interacción oral entre los participantes del acto educativo. Esta característica fundamental de la actividad pedagógica ya la había señalado el campo investigativo dedicado a analizar el discurso en el aula. Sin embargo, el desarrollo de trabajos etnográficos y psicolingüísticos que retoman algunos aportes del análisis del discurso ponen de presente que además de los intercambios orales, en las aulas permanentemente se está interactuando con textos escritos. Es más, en gran medida los intercambios orales están orientados por textos escritos que son los que se pretenden explicar, parafrasear para facilitar su comprensión, copiar, , etc.

Estas evidencias han creado un espacio de indagación dedicado a analizar la interacción entre los textos orales y los textos escritos que circulan en el aula. Más específicamente en relación con el aprendizaje escolar del lenguaje escrito, uno de los ejes ha sido el estudio de la interacción oral considerada como instrumento de mediación para el desarrollo de la competencia escrita de los aprendices. En este sentido, se trata de observar y analizar cómo las mediaciones orales en el aula regulan la producción escrita de los alumnos.

Al tomar como eje la interacción es lógico suponer que este conjunto de investigaciones se enmarca en una perspectiva psico-social o histórico-cultural propuesta a partir de las teorías vigotskianas, en las que se reconoce el aprendizaje como el resultado de la internalización de los instrumentos culturales por parte de los sujetos a través de la interacción social. De aquí se desprende la importancia de las interacciones sociales en la enseñanza, de las formas de mediación semiótica en general y del lenguaje en particular en los procesos psicológicos superiores.

En este marco, en relación con el aprendizaje de la comprensión y de la producción escrita se considera que el control intersíquico de la producción escrita que se logra a través de la mediación oral será la base para que los alumnos logren un control autónomo cuando produzcan sus textos sin contar con sus maestros o compañeros (Camps, 1992). Lógicamente para emprender estos trabajos se requiere investigar en aulas en las que se intenta explícitamente enseñar a producir textos. Por lo tanto, en la actividad conjunta que se lleva a cabo en estas aulas se podrá observar cómo se realiza el control exterior, social, de la producción escrita y de la gestión textual, cómo se permite que el profesor y/o los compañeros actúen bien como la audiencia real o bien como una audiencia intermedia de los escritos, y cómo se busca que ésta facilite la transición entre estas acciones intersubjetivas hacia el control independiente.

Con estos propósitos se han desarrollado varios trabajos: unos, buscan conocer las características del diálogo que puede conducir a un estudiante a interiorizar contenidos y procedimientos efectivos para la interpretación o producción escrita autónoma; otros, abordan las estructuras lingüísticas de la interacción oral en el aula para confrontarlas con las de los textos escritos y explorar como inciden en su apropiación. Un tercer grupo, se ha centrado en el análisis de las mediaciones orales considerándolas como expresión de unas concepciones y funciones de la escritura y los procesos de comprensión. La revisión que haremos a continuación lo organizaremos siguiendo estos énfasis.

Como veremos inmediatamente, el proceso investigativo ha logrado avances significativos; sin embargo, aún no se sabe con exactitud cuáles son los aportes de cada uno de los diferentes sistemas de interacción en el aula al proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y son muchas las preguntas que nuevas investigaciones deben ayudar a responder.

ESTRUCTURAS DE INTERACTIVIDAD E INCIDENCIA EN LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Para la revisión de este énfasis investigativo seguiremos básicamente los trabajos de Camps, tanto de 1992 como de 1996. De acuerdo con esta autora podemos encontrar tres tipos de interacción cuando se busca incidir en la actividad de la composición escrita:

- a) La conversación individual con el maestro durante el desarrollo del texto escrito, también denominada "writing conference", o "conferencing".
- b) El trabajo en grupos.
- c) Los proyectos de trabajo en los cuales el aula es concebida como un taller donde colaboran maestros y alumnos.

Presentaremos brevemente algunos aportes investigativos logrados en relación con cada uno de ellos:

LA CONVERSACIÓN INDIVIDUAL CON EL MAESTRO DURANTE EL DESARROLLO DEL TEXTO ESCRITO

Uno de los autores que más da importancia a esta técnica es Donald Graves (1983, 1992). Teniendo en cuenta el papel vital que cumplen en el aprendizaje las "redes de personas" que conforman una comunidad de formación eficiente basada sobre todo en el intercambio de ideas, Graves

(1983:139) postula que cuando maestro y alumno conversan sobre un texto escrito por el segundo, el profesor aprende, los niños aprenden y el profesor los puede ayudar: "las conversaciones estimulan a los niños. Y estimulan porque el niño hace la tarea. Los niños enseñan, resuelven problemas, responden preguntas imposibles, o descubren nueva informaciónen las razones de su experiencia. Los niños lo pueden hacer cuando el profesor sabe que las acciones del niño producen aprendizaje".

Calkins (1986), siguiendo a Graves pero yendo más allá, considera que en este intercambio es vital que los alumnos interioricen las preguntas del profesor para utilizarlas como herramientas de su auto-revisión, es decir, "que aprendan cómo interactuar con los textos que están desarrollando". Desde este punto de vista es importante para la investigación seguir los intercambios que se dan entre maestros y alumnos para poder lograr una aproximación a: las especificidades que en ellos se presentan sobre el lenguaje escrito, la manera como el profesor "andamia" el aprendizaje del alumno, cómo le ayuda a tomar consciencia de problemas pero también de las formas de enfrentarlos, cómo se le estimula a escribir, a tomar riesgos cuando escribe, a saber que en ese proceso habrá necesidad de muchos cambios y re-escrituras. Según Calkins, los diálogos que buscan estos propósitos inician con conversaciones sobre el contenido, orientando al alumno para que organice su presentación y luego si adopte en sus textos las exigencias formales. Lo fundamental para Calkins es que el alumno sea consciente de sus procesos como escritor, por cuanto ésto lo ayudará a controlar sus escritos.

Por su parte Scardamalia y Bereiter (1987), proporcionan un marco para analizar las ayudas proporcionadas por el profesor, distinguiendo entre 'facilitaciones sustantivas' y 'facilitaciones de procedimiento': en las primeras, el profesor responde a lo que el estudiante dice o intenta decir, mientras que en las segundas, el profesor responde no al contenido del fragmento escrito, sino al proceso cognitivo implicado en la producción de este escrito. Lo fundamental de ambos tipos de facilitaciones es que conduzcan al estudiante a interiorizar algo que se está enseñando.

Freedman y Katz (1987) analizan un diálogo entre una maestra y su alumna alrededor de un texto, poniendo en evidencia que la estructura que se presenta no corresponde ni a las caracterizaciones realizadas por investigaciones anteriores sobre la conversación cotidiana "natural", ni al diálogo pedagógico, sino a una situación intermedia representada así:

- a) apertura: el inicio de la conversación por parte de la maestra tiene siempre un carácter abierto, general, que estimula al alumno, le da confianza para plantear sus dudas. Escucha las respuestas de sus alumnos para enfocar el asunto, para conocer la dirección en que el estudiante quiere llevar la discusión.
- b) comentarios y preguntas iniciales por parte del alumno, referidas tanto al proceso como al producto y que pueden realizarse en cualquier momento del intercambio,
- c) comentarios y preguntas iniciales por parte del maestro, con las mismas características ya expuestas de la participación del alumno,
- d) lectura oral o silenciosa del texto o de un fragmento (opcional), por parte de uno de los dos participantes,
- e) cierre que puede involucrar una nueva cita.

En estos intercambios el mantenimiento o el cambio del tema no dependen de la profesora sino que es la alumna quien reconduce la conversación al tema que le interesa; las preguntas de la profesora son generalmente preguntas "reales" de las que no sabe la respuesta y no preguntas "examen", lo cual reta a la alumna a responder sin temor. Eso da a la profesora información importante para poder guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, la profesora adopta una actitud organizadora, de promotora de la reflexión, mas no de sancionadora: escoge las ideas y las reintroduce en el diálogo como un estímulo para la reflexión; pocas veces da soluciones ya hechas a los problemas planteados. De este modo, la evaluación no tiene lugar sólo al final sino durante la conversación y sirve de señal para que la alumna continúe su propio análisis, como un refuerzo o señal de ánimo. En general, las intervenciones de la profesora ocupan menos tiempo en el conjunto de los diálogos que las de los alumnos. En este sentido se destaca la importancia de que el profesor sepa escuchar. De hecho, mas que de conversación se podría hablar, como hacen Bereiter y Scardamalia de "monólogo asistido".

Además de las anteriores características, estos autores encontraron que a diferencia de lo que pasa en la conversación normal, en este tipo de interacción oral las pausas son mucho más frecuentes. Esta diferencia puede ser característica de la situación de aprendizaje en la cual el pensamiento, la reflexión, tiene tanta importancia como la palabra.

A pesar de la importancia de los aportes de estas investigaciones, como afirma Camps (1992:142) «se sabe muy poca cosa sobre qué pasa en esta interacción durante el proceso de composición. No todas las conversaciones son igualmente efectivas».

EL TRABAJO EN GRUPOS

También en esta estructura de organización de la tarea de escribir se han realizado numerosas experiencias. Camps (1992), comenta el trabajo de revisión que sobre este asunto realizaron Di Pardo y Freedman (1987), donde plantean los problemas, más no las soluciones que en su conjunto encuentran en las investigaciones que analizaron. Según esta revisión, en todos los resultados investigativos se constatan los beneficios generales de esta estructura de participación. Sin embargo, no se encuentra tal unanimidad para referirse a la incidencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar.

Para autores tales como Wilkinson, 1982; Newman, Griffin y Cole, 1984, el trabajo en grupo puede ser canalizado de tal manera que apoye el proceso de enseñanza aprendizaje, tal como se hace en otras áreas, donde se busca que ante tareas de mayor dificultad los alumnos se apoyen unos a otros. Destacan la importancia de los compañeros en la tarea de ayudar a comprender, por cuanto comparten similares construcciones mentales, lo que facilita la comunicación entre ellos (Palinscar y Brown, 1984). Sin embargo, Freedman (1985) observa que los alumnos confían más en sus maestros que en sus compañeros. Brannon y Knoblauch (1984) por su parte, afirman que la respuesta de los compañeros proporciona un feedback amplio, mientras que la respuesta del maestro tiende a fomentar la capacidad de análisis. Además, si las relaciones entre los alumnos son competitivas, y si la evaluación continúa siendo individual, pues no habrá tal cooperación entre los alumnos. Gere y Abbott (1986) no comparten la exclusión entre respuestas de los maestros y de los compañeros. Freedman (1987), dice que también hay dificultades de orden práctico: no es fácil tener a los alumnos trabajando en grupo alrededor de la producción de un texto y para algunos -maestros y alumnos- esto constituye una pérdida de tiempo.

En cuanto a las funciones de los grupos de trabajo en el aprendizaje de la composición escrita, Freedman (1987) dice que teóricamente el grupo permite:

- a) Desarrollar el sentido de la audiencia.
- b) Servir de base a un proceso durante el cual los alumnos tienen oportunidad tanto de pensar en los temas como de revisar su trabajo.
- c) Ayudar al maestro a dar respuesta durante el proceso.

Freedman relaciona las funciones con los diferentes subprocesos implicados en el proceso de escritura. Por ejemplo, en la fase de planificación,

intercambian ideas, las exploran y las desarrollan en colaboración. Los intercambios orales antes de escribir ayudan a contrastar, actualizar y a relacionar las ideas sobre un tema, a sentir cómo "suenan" lo que dicen antes de llegar a la escritura. En la fase de textualización, al escribir los borradores y comentarlos, llegan a aprender que la escritura es un proceso que puede dar lugar a la elaboración y reelaboración de las ideas. En la revisión por parejas tienen la oportunidad de contemplar un texto «en los ojos de otro», lo cual les facilita ser conscientes de los aspectos de contenido y de los relacionados con la edición final.

En general, se considera que el trabajo en grupo ayuda a pensar y componer en colaboración, a responder a los escritos de los compañeros y a preparar la forma final de los textos. El uso más común del trabajo en grupo es evaluar los textos de los compañeros para facilitar la revisión.

Nuevamente se concluye que hace falta más investigación al respecto porque como afirma Camps (1992:150), "la cuestión es saber hasta qué punto este marco teórico (vigostkyano) se puede aplicar a la interacción con los compañeros que no pueden, de manera consciente, medir el nivel de los conocimientos reales de los otros y, por tanto, no pueden calcular la contingencia de sus intervenciones"

EL TRABAJO POR PROYECTOS

Esta propuesta tuvo su origen a comienzos de este siglo en los trabajos de Dewey y de Kilpatrick. Este último lo definió como un plan de trabajo libremente escogido con el propósito de hacer algo que interesa, sea un problema que se quiere resolver o una tarea que hay que llevar a cabo. Fue así como inicialmente los proyectos se tomaron como base para propuestas de globalización de la enseñanza, en el sentido de integrar en un objeto de estudio las diferentes áreas de la enseñanza.

Según Camps (1996:49), "en este contexto de trabajo la lengua era sólo vehículo para la elaboración de los contenidos de las demás materias, pero no objeto de aprendizaje en si misma". Autores como Halté (1982), Petitjean (1981, 85, 86), Jolibert (1992) y el grupo de investigación del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de Universidad Autónoma de Barcelona (1992, 93, 95, 96) han desarrollado trabajos alrededor de esta forma de interacción, resaltándola como una forma de organizar la enseñanza de la composición escrita.

Se considera que si el trabajo por proyectos toma como objeto específico, por ejemplo, la producción de un texto, con una intención comunicativa que le de sentido, en este contexto de uso funcional, será posible el aprendizaje tanto implícito como explícito de las estructuras de los diversos tipos de textos y discursos, de los elementos que los componen y de los procesos para gestionarlos. De este modo se busca la posibilidad de que en el aula se lleve a cabo el proceso complejo a través del cual el escritor relaciona el espacio de los contenidos sobre los cuales escribe y el espacio retórico configurado por las imposiciones contextuales del discurso (Camps 1996:49). Debido a que el trabajo por proyectos involucra a todo un grupo de alumnos y su (o sus) maestro(s), en un proceso compartido e intersubjetivo, que puede llegar a ser interiorizado, intrasubjetivo.

Cuando se realizan proyectos de lengua, de acuerdo con la necesidad comunicativa se determina el tipo de texto a utilizar y, en ese mismo proceso, a aprender a comprender o a producir. Dependiendo del tipo de texto seleccionado, los pasos y actividades que se cumplan en el proyecto pueden variar. Si bien se propugna la diversidad textual, en la realización de los proyectos deben seguirse unas características comunes para lograr aprender sobre los textos. Camps (Ibid: 52-52), las sintetiza así:

- El proceso debe conducir a un texto producido mediante un modelo de "transformar el conocimiento", por lo cual las interacciones verbales entre compañeros y con el maestro deben servir tanto para la gestión como para el control de la producción.
- También la interacción con otros textos similares a los que se pretende producir, mediante la lectura, análisis, confrontación y consulta permanente, constituyen además de un aprendizaje propio de una comunidad alfabetizada, "modelos vivos" sobre cómo se resuelven problemas propios de la producción de un tipo de texto, así como contenidos específicos.
- En cada proyecto se deben seleccionar aspectos concretos de su estructuración, para profundizar en ellos a través de ejercitaciones que permitan niveles de automatismo, de tal forma que los aprendices puedan disponer de una serie de estrategias para resolver problemas propios de cada uno de los tipos de textos y situaciones discursivas.

En general, todos los autores que defienden el trabajo por proyectos, destacan las ventajas motivacionales, de integración de aprendizajes (estructural, funcional, de contenidos), de construcción de instrumentos y

estrategias para resolver problemas, así como el fomento de la reflexión colectiva, grupal e individual. También se han anotado problemas y dificultades de esta propuesta entre las cuales tenemos: la complejidad de las tareas que la fundamentan, la decisión de los textos para el proyecto, la planificación y el control de su realización y la inserción en la programación curricular. Por todo lo anterior, es muy importante que la investigación acompañe estas propuestas, para poder dar cuenta con más detalle de cómo se produce efectivamente el aprendizaje del lenguaje escrito en este tipo de interacciones.

USOS ORALES Y APRENDIZAJE DE ESTRUCTURAS DISCURSIVAS PROPIAS DEL LENGUAJE ESCRITO

Comprendiendo la alfabetización como referida a todos aquellos usos de la lengua en los que su potencial simbólico es deliberadamente explotado como una herramienta para pensar, Wells (1990), explora la relación entre el discurso del aula, que él denomina "charla colaborativa" y la intensificación de la capacidad para leer y escribir. Su planteamiento es que "la gente alfabetizada puede 'hablar una lengua escrita', y las actividades alfabetizadas penetran en gran parte de la vida cotidiana, a medida que planean y revisan sus actividades y las interpretan a la luz de sus intereses, creencias o expectativas" (1990: 61).

Para sustentar esta hipótesis, Wells retoma los resultados de un trabajo anterior, el estudio de Bristol "Lengua en casa y en la escuela" (1986), en el que encontró la favorable incidencia que tenían en el éxito escolar actividades del hogar en las que se veían envueltas la lectura y la escritura, así como también los relatos de los padres o adultos (evidencia confirmada por varios autores Cfr. Heath, 1983; Teales, 1984), la charla que acompañaba al relato y otra serie de modos alfabetizados de uso de la lengua, que mantienen lo que él llama 'pensamiento alfabetizado' y que Heath (1986) refiere como 'géneros del uso de la lengua', los cuales son:

Búsqueda de etiqueta: dar o preguntar el nombre de los objetos, de lo que se menciona. Es decir, la explicitación de los temas de la conversación; de lo que puede ser conocimiento compartido o aportación del contexto -uno de éstos el nombre de un referente-.

Búsquedas de significado: en este momento lo que se ha dicho (bien su contenido o modo), se vuelve el objeto de la conversación. Es la entrada a la inferencia, a la ampliación, a la paráfrasis, para hacer

explícita una interpretación, un significado, que puede permitir, como dice Ruiz Bikandi (1995:15), aprender a distinguir entre lo posible y lo probable en una serie de factores. Procesos metacognitivos y metalingüísticos son los que hacen posible este tipo de evento conversacional.

Recuentos: el hablante, por solicitud de su interlocutor, reexplica experiencias o información conocida, recreándolos en una organización textual específica (generalmente narrativa), en la que selecciona lo que considera pertinente, hace citas (directas o indirectas) y en general, recuerda y organiza un texto teniendo en cuenta al interlocutor, de acuerdo con la tarea negociada.

Explicaciones: su diferencia con la anterior es que se genera por iniciativa del hablante de acuerdo con las hipótesis que él se hace sobre su interlocutor. Es el espacio para introducir información nueva, para dar nuevas interpretaciones, para hacer explícitas conexiones que se establecen entre textos o entre éstos y el contexto. Es a su vez, una de las evidencias de la internalización de la pregunta 'por qué' del escucha interesado (realizada cuando no se logra compartir los presupuestos en los que se basa la comunicación).

Relación de acontecimientos: también por iniciativa de los hablantes, se inserta en la comunicación una narración de acontecimientos, por lo tanto organizada en un eje temporal, que pueden ser ya realizados o previsibles e hipotéticos, seleccionados de acuerdo con la intención comunicativa de la conversación.

Relatos: como sabemos, esta organización discursiva es de las más comunes en nuestra cultura. El hablante de un modo monológico, sostiene una intervención, en la que un ser animado pasa por una serie de acontecimientos con una conducta orientada a una meta (Wells, ibid:64). Se tejen así redes de significados explícitos o implícitos, en los que los motivos, intenciones y acciones se entrecruzan para crear una pieza de lenguaje comprensible y comunicable.

Esta propuesta, unida a una concepción del aprendizaje y la enseñanza tributaria de la psicología histórico-cultural, llevan a Wells a formular la 'charla colaborativa' como un mecanismo para ayudar a los estudiantes a desarrollar un control creciente y deliberado sobre sus procesos mentales, no sólo para completar la tarea que tiene entre manos, sino también para que sea cada vez más capaz de tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje. En este proceso, se presenta la necesidad de ser explícitos, de construir organiza-

ciones textuales coherentes y detalladas, similares a las que se producen cuando se trabaja sólo. De modo que la charla colaborativa contribuiría a un desarrollo intelectual y lingüístico de los estudiantes, "capacitándolos para extender su control sobre esos géneros concretos del uso del lenguaje que contribuyen al pensamiento alfabetizado" (Wells, ibid: 85).

LA ORIENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN DE LECTURA Y DE LOS USOS DE LO ESCRITO

En relación con este énfasis, básicamente nos ocuparemos del trabajo de la investigadora mexicana Elsy Rockwell, quien se ha preocupado por observar y analizar los modos y usos como se establece la relación con los textos escritos¹ en la vida escolar, una relación mediada tanto por interacciones orales como por acciones y actitudes que se toman al trabajar con estos objetos.

Ya desde 1982, a partir de los resultados de sus investigaciones etnográficas centradas en el uso de la lectura y la escritura en el proceso de apropiación de conocimientos que se da en la escuela, Rockwell planteaba la existencia de por lo menos tres dimensiones diferentes relacionadas con la lectura y la escritura en la escuela: la referencia al sistema de escritura (en sentido amplio) como objeto de conocimiento; los usos escolares de la lengua escrita y, el acceso a otros conocimientos mediante la lengua escrita.

En relación con la primera, encuentra que debido al predominio de prácticas como la copia y el descifrado, no se presta atención al conocimiento explícito y oportuno de los conocimientos lingüísticos necesarios para producir o interpretar textos adecuadamente. Sin embargo, también esta autora observaba que implícitamente en algunas prácticas de producción escrita o lectura -sobre todo correspondiente a momentos donde no se estaba 'enseñando' a leer y escribir- los alumnos y el maestro apelaban a estos conocimientos.

En relación con la segunda, los usos escolares, Rockwell consideraba que éstos constituyen otro objeto de aprendizaje con el que los alumnos se encuentran en el aula, el cual «deriva algunas de sus reglas implícitas de su inserción en la estructura de relaciones sociales que caracteriza a la institución, que le otorga autoridad al docente, así como de otros procesos y funciones escolares -como la socialización para cierto tipo de trabajos- presentes en las mismas actividades cuya intención es transmitir conocimientos" (Rockwell, 1982: 318). De este modo, aprender en la escuela y más exactamente aprender la lengua escrita en la escuela, es también aprender

a hacer cosas con ella, *aprender usos escolares*. En sus observaciones muestra la presencia de usos donde la lengua escrita tiende a convertirse en "un objeto sin más referente que sí mismo", sin funcionalidad ni relación (o a veces relación contradictoria) con los usos sociales y más bien, en un sentido muy dependiente del contexto escolar.

En cuanto a la tercera dimensión, sus análisis muestran la complejidad de la relación entre el uso de la lengua escrita y la apropiación de los contenidos transmitidos por la escuela.

En un trabajo posterior, publicado en 1995, esta autora, basándose en su exploración sobre determinadas prácticas docentes en la orientación de la lectura de textos, afirma que la oralidad de la práctica escolar acentúa o transforma el sentido del texto escrito, contraponiéndose a posiciones como las de Apple (1986), según las cuales los textos inevitablemente constriñen o determinan la práctica docente. Encuentra que en las aulas de primaria, los alumnos son expuestos a dos representaciones del contenido que se enseña –la escrita y la oral– y a partir de éstas construyen sus interpretaciones. Sin embargo, en sus observaciones, constata una relativa distancia entre el texto escrito –referencia aparentemente uniforme y estable– y las representaciones orales expresadas durante las clases. Al contrastar dos clases, exponentes de dos tradiciones de mediación docente en la lectura de un texto –una centrada en los aspectos conceptuales que aborda el texto y la otra instrumental, orientada hacia técnicas para ubicar el significado literal del texto escrito–, encuentra que en ambos casos las formas de intervenir en la clase se convierten en lo fundamental para hacer apropiada o no una interpretación: "...las respuestas 'inapropiadas' no siempre se pueden atribuir a una falta de competencia comunicativa; no es que los niños no sepan 'formular' correctamente cierto contenido. En ciertos momentos de la clase, pareciera que los alumnos justamente tienen que separar forma y contenido y atender sólo a la forma para poder responder" (Ibid: 220).

Si bien no se niega que los alumnos tengan sus propias interpretaciones del texto, éstas funcionan sólo en el ámbito privado, entre sus pares. Para poder ingresar al ámbito público, para ser recogidas por el maestro, deben tener en cuenta las 'claves' de la interpretación que él presenta en sus mediaciones orales, tanto en los preámbulos a la lectura, como en la explicación de la misma.

En general, Rockwell defiende la hipótesis según la cual el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma es también contenido, tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose así un nuevo contenido. De este modo, la existencia

social y material del conocimiento en el aula de clases, incluye las formas, usos escolares –lógica de la interacción– y no sólo los 'contenidos académicos' que en ellos se encuentran –lógica del contenido–.

CAMINOS ACTUALES DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO

Gracias a todos estos aportes investigativos y a los desarrollos de la concepción constructivista del conocimiento, la relación pedagógica ha llegado a ser comprendida como una relación no lineal ni mecánica, sino ante todo una dinámica relación social mediada por procesos de producción e interpretación –guiados por el contexto histórico y social en que se producen– construida en la interacción social, en la que también se hacen presentes los mundos de cada uno de los participantes. Por eso, no todo lo que se enseña se aprende de manera idéntica e inclusive se aprenden otras cosas que no se enseñan intencionalmente. Por más que se pretenda, no se trata sólo de una simple transmisión: se trata de una construcción conjunta, que se modifica permanentemente.

Se han constituido de esta manera, nuevas perspectivas para aproximarse a las prácticas escolares, concibiéndolas ante todo como procesos de comunicación. En este contexto cobran sentido propuestas investigativas como las que manifiestan Edwards y Mercer (1988: :14) "...observar el modo cómo se busca, se consigue, se pierde o incluso se evita la comprensión compartida en la charla cotidiana de maestros y alumnos en clase puede revelarnos más, no sólo sobre la educación en clase, sino también sobre la comunicación de conocimientos en un sentido mucho más amplio".

Hoy, se propone centrar la investigación en la interacción en el aula, en el análisis de las actuaciones y los significados que maestros y alumnos construyen sobre un objeto de conocimiento –por ejemplo, en relación con el lenguaje escrito– como un camino válido para comprender cómo en la vida cotidiana escolar se potencia u obstaculiza el desarrollo de competencias. También, se siente la necesidad de abordar la investigación, por ejemplo sobre la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, desde aproximaciones transdisciplinarias, y en lo posible, mediante equipos interdisciplinarios, por cuanto deben considerarse conocimientos derivados de ciencias tales como la Lingüística, la Pedagogía y la Didáctica –especialmente de la lengua materna– así como de los diversos aportes de investigaciones como las que hemos revisado en este artículo. La perspectiva investigativa a la que me referiré a continuación se ubica en esta dirección y en ella se enmarcan mis trabajos más recientes.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA

Pretende aportar respuesta a inquietudes como la siguiente: *¿cómo es posible que la ayuda y el soporte ofrecidos por los agentes educativos -uno de éstos los profesores- "conecten" y se ajusten con el proceso constructivo de los aprendices -uno de éstos los alumnos-, orientándolo, guiándolo y favoreciéndolo? (Onrubia, 1992).*

El propósito principal de esta perspectiva investigativa es, como sostiene Coll (1985:63), "identificar las pautas y secuencias interactivas que favorecen al máximo el proceso de construcción del conocimiento; y mostrar los mecanismos precisos mediante los cuales la interacción profesor/alumno incide sobre la actividad autoestructurante del alumno". En este sentido, su espacio de indagación se ubica en la interactividad, en los procesos interpsicológicos que se producen cuando alguien asume el papel de agente educativo -la madre, un maestro, un compañero- y como tal pretende incidir sobre otra u otras personas -hijo(s), alumnos, compañeros-, para ayudarle a llevar a cabo uno o distintos aprendizajes en relación con un determinado contenido. En consecuencia, es en la interacción tanto de las actuaciones de unos y otros como en la articulación de las prácticas discursivas y no discursivas, es decir, en la actividad conjunta, que se centra el análisis en el estudio de los mecanismos de influencia educativa. Pero lo más importante en este análisis es la conceptualización de estas formas de organizar la actividad como una construcción que, además, no es estática: se efectúa, modifica y en general evoluciona a lo largo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En general, la noción de interactividad implica las siguientes dimensiones que deben tenerse en cuenta en su análisis:

- la dimensión temporal.
- la naturaleza del contenido y de la tarea.
- la integración en el análisis de la actividad discursiva y no discursiva de los participantes.

Como puede comprenderse, el énfasis no está puesto ni en los conocimientos por sí mismos, ni en las relaciones interpersonales por ellas mismas, ni en el aprendizaje como proceso en sí y al margen del contexto concreto en el que se lleva a cabo: el interés está situado en la manera como los procesos de construcción de conocimiento de los aprendices se realizan gracias a la ayuda, a la influencia educativa que proporcionan los agentes educativos en un contexto determinado.

1. Es decir, aquellos textos en modo escrito que llegan al aula para ser leídos, explicados, copiados, etc.

Al tener muy presente la relación maestro-niños-conocimiento como interacción mediada, esta perspectiva permite considerar el papel mediador que desempeñan los sujetos participantes en relación con el conocimiento, revaloriza la función docente y otorga un papel central al lenguaje. Tanto la actividad discursiva como la no discursiva son consideradas componentes esenciales de la actividad conjunta, por lo cual no es posible encontrar una explicación de los mecanismos de influencia, tan sólo mediante el análisis del discurso educacional: se debe partir de lo que dicen los participantes, cómo lo dicen, qué hacen y cómo lo hacen. Por ello la unidad de análisis no es la conversación aislada, ni la observación de una tarea sin considerar en qué momento de la actividad y para qué ella se realiza. De este modo la unidad de análisis básica es UNA SECUENCIA DIDÁCTICA COMPLETA, en la que primero se lleva a cabo un análisis macro que permita contextualizar las actuaciones de maestros y alumnos para luego realizar un análisis del discurso que media esas actuaciones y lograr así una mayor aproximación a la interactividad que es el objeto de la investigación centrada en los mecanismos de influencia educativa.

Ahora bien, en relación con la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito el estudio de los mecanismos de influencia educativa permite un espacio investigativo para aproximarse a los modos como en la escuela se construye un cierto conocimiento sobre este objeto, tanto en las enseñanzas directas que se llevan a cabo en la clase de lenguaje -conocimientos explícitos sobre el lenguaje escrito-, como en el contexto de las interacciones verbales entre adultos y niños durante las otras clases u otros momentos de la vida cotidiana escolar -conocimientos implícitos-. De este modo, permite explorar e integrar la naturaleza social y cultural del lenguaje escrito con las concepciones, prácticas, usos y valoraciones que se hacen presentes en el contexto escolar, en una aproximación compleja y profunda a los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNES (1994). *De la comunicación al currículo*. Editorial Visor, 1992.
- BEREITER, CARL Y SCARDAMALIA, MARLENE. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». En: *Revista Infancia y aprendizaje*. Madrid.
- CAMPS, ANA. (1992). "Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela" en *revista Aula de innovación educativa No.2* Barcelona.
- CAMPS, ANA. (1996). "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" en *Cultura y educación No. 2*.
- COLL CÉSAR Y OTROS. (1995). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa" en P. Fernández Berrocal y M. Angeles Melero (comps) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XIX Edit.
- EDWARDS D. Y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós.
- FERREIRO Y TEBEROSKY (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Editorial siglo XXI. México.
- FLOWER, L. Y HAYES J.R. (1981). "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem" en *College Composition and communication*, No.31.
- FREEDMAN, S.W. Y KATZ, A.M. (1987). "Pedagogical interaction during the composing process: the writing conference" en A. Matsuhashi (de). *Writing in Real Time Norwood, N.J.: Ablex*.
- GRAVES, DONALD H. (1983). *Didáctica de la escritura*. Ediciones Morata, Madrid (Publicado inicialmente en 1983: *Writing. Teachers and Children at work*. Portsmouth, N.H.: Heinemann).
- HALTÉ, J.F. (1982). "Travailler en projet" en *Pratiques*, No.32. París.
- HEATH, B. (1983). *Ways with words*. Cambridge University Press.
- HEATH, B. (1986). "Sociocultural contexts of language development" en *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State university.
- NEWMAN D.; GRIFFIN, P. Y COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid/MEC/Morata.
- ONRUBIA, JAVIER (1992). *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos* Tesis doctoral. Departamento de Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Barcelona.
- RINCÓN GLORIA (1998). *Entre-textos: mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito* Investigación financiada por Colciencias y la Fundación escuela y Vida. Cali.
- RINCÓN GLORIA (1998). «Bueno profe: ¿usted que tiene un poquito más de condiciones en palabras cómo nos puede ayudar? En *revista Universidad del Valle*, Cali.
- ROCKWELL ELSIE (1982). "Los usos escolares de la lengua escrita" en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ferreiro, E. y Gómez M. (Comp.). (1982) México: Siglo XXI.
- ROCKWELL ELSIE (1991). "Palabra escrita: Interpretación oral: Los libros de texto en la clase" en *Infancia y Aprendizaje*, Madrid.

- ROCKWELL ELSIE (COORDINADORA) (1995). *La escuela cotidiana Fondo de cultura económica*, México.
- RUIZ BIKANDI, URI. (1995). "El habla que colabora con la lengua escrita" en *Textos No. 5*, Barcelona, Edit. Graó.
- VYTGOSKY, L. S. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.
- VYTGOSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, edit. crítica.
- WELLS, G. (1988). "La lengua en clase: alfabetización y charla colaborativa" en Siguán, M. (Coord.) *La lengua del alumno, lengua de la escuela ICE/HORSORI*, Barcelona.
- WERTSCH, JAMES. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, JAMES. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Visor, Madrid.
- WILKINSON, J. (1986). "Describing children's writing: Text Evaluation and Teaching Strategies" en J. Harris y J. Wilkinson (eds.) *Reading children's writing*, Londres.
- WOOD, D.J. BRUNER, J.S. Y ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving en *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17 .