

COURTNEY B. CAZDEN

El discurso en el aula

El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje

Ediciones Paidós

Barcelona - Buenos Aires - México

Ministerio de Educación y Ciencia

Título original: *Classroom Discourse. The Language of teaching and Learning*
Publicado en inglés por Heineman Educational Books, Inc.,
Portsmouth

Traducción de Gonzalo Hernández
Revisión de Inés de Gispert

Cubierta de Ferran Cartes

1ª edición, 1991

©1988 by Courtney B. Cazden

© de la presente edición: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria, s/n, Madrid y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona

Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Tirada: 3.000 ejemplares

Impreso en España

SUMARIO

1. Introducción	11
-----------------------	----

PARTE I

LA CONVERSACIÓN CON EL PROFESOR

2. Tiempo compartido	17
3. Estructura de las lecciones	39
4. Variaciones en la estructura de la lección.....	63
5. El tratamiento diferencial.....	91
6. Discurso en clase y aprendizaje del alumno	111

PARTE II

LA CONVERSACIÓN ENTRE IGUALES

7. La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos	135
8. La interacción entre iguales: influencias contextuales.....	149

PARTE III

FORMAS DE CONVERSACIÓN

9. El registro conversacional del maestro	171
10. El registro del habla de los alumnos	193
11. Epílogo	207
Referencias bibliográficas	211
Índice de autores.....	227
Índice analítico	231

6. DISCURSO EN CLASE Y APRENDIZAJE DEL ALUMNO

Hablar de discurso en clase es tanto como hablar de comunicación interindividual, pero la meta de toda educación es el cambio intraindividual y el aprendizaje del estudiante, por lo que hemos de considerar el modo en que las palabras dichas en clase afectan a los resultados de esa educación, es decir, cómo el discurso observable en el aula afecta al inobservable proceso mental de cada uno de los participantes, y por ello, a la naturaleza de lo que todos aprenden.

Son cuestiones que nos llevan al difícil terreno de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, o entre «pensamiento y habla», como debería traducirse el título del libro de Vygotsky, publicado con el de *Thought and Language*. La sustitución de «pensamiento» (*thought*) por procesos de pensamiento (*thinking*) y de lenguaje (*languages*) por forma de hablar (*speech*) es algo más que una sutileza sobre la correcta traducción del idioma ruso. El salto es en ambos casos hacia el término más dinámico, desde *pensamiento* (*thought*) como producto pensamiento (*thinking*) como proceso, y desde *lenguaje* como sistema simbólico a *habla* como utilización del lenguaje en la interacción social¹

Dadas las dificultades de analizar la relación pensar-hablar, ¿cómo enfocar esta relación en el aula? Las respuestas diferirán según se trate del habla entre los aprendices y un experto (generalmente el maestro), o del habla entre iguales. En este capítulo abordamos nuevamente los sucesos orales dirigidos por el maestro. En el siguiente, plantaremos la misma cuestión, pero referida a la interacción entre iguales.

En el pasado, el método más común de analizar el discurso en el aula en términos cognoscitivos era la categorización de las preguntas del maestro dentro de unas escalas cognoscitivas. Pasaremos revista en primer lugar a estas tentativas, para ocuparnos después de trabajos más recientes.

Categorización de las preguntas del profesor

Probablemente todos estemos convencidos de que las preguntas, como máximo, estimulan el pensamiento. Duckworth interpreta las «entrevistas clínicas» de Piaget en los siguientes términos:

En la medida en que se conversa con un niño como medio para comprender el entendimiento infantil, dicho entendimiento progresa en «el mismo proceso». Las preguntas que el interlocutor plantea en un intento de aclararse a sí mismo sobre lo que el niño está pensando también obligan al niño a ir un poco más allá en su pensamiento... ¿Qué quieres decir? ¿Cómo lo hiciste? ¿Por qué lo dices? ¿Cómo encajas eso en lo que se acaba de decir? No lo entiendo, ¿podrías explicarlo de otro modo? ¿Podrías ponerme un ejemplo? ¿Cómo te lo imaginas? En todos estos casos las preguntas son ante todo el modo de que se vale un interlocutor para tratar de entender lo que el otro entiende, pero también comprometen los pensamientos de este otro, y lo obligan a dar un paso adelante.²

Pero es sorprendentemente difícil categorizar las preguntas de un maestro según su valor cognoscitivo. Toda categorización depende de una distinción previa entre cuestiones que requieren una evocación factual o una comprensión literal, y cuestiones que requieren un trabajo inferencial cognoscitivo más complejo para ir más allá de la información fácilmente asequible en la memoria o en el texto. El esquema más relevante para la esfera cognoscitiva fue el *Blooms Taxonomy of Educational Objectives*, de la que incluso puede afirmarse que es una taxonomía prototípica que recoge los aspectos coincidentes de todos los esquemas desarrollados en los últimos cincuenta años.³

La investigación educativa ha validado finalmente los beneficios pedagógicos que derivan del hecho de que los maestros planteen más preguntas de «orden superior»,⁴ pero la evidencia de que fuera necesario un ambicioso metaanálisis para establecer estadísticamente lo que ya muchos investigadores y educadores percibían intuitivamente demuestra que existe un gran número de variaciones en el impacto cognoscitivo que no se captan en los cómputos de frecuencia de tipos aislados de preguntas.

Para el profesor, la variación incluye la importancia de una ubicación óptima de las preguntas de orden superior, así como la mayor dificultad que entraña el seguimiento de preguntas más complejas

¹ VYGOTSKY, 1962.

² DUCKWORTH, 1981, 51-52.

³ BLOOM, 1956; GALL, 1970.

⁴ REDFIELD Y ROUSSEAU, 1981.

dirigidas a un alumno concreto durante una lección en grupo. Para el investigador siempre existirá el problema analítico de decidir cuál es la importancia (para el alumno) y la intención (del maestro) de cada pregunta por separado. El contexto en la mente del estudiante interpelado en el momento de contestar, afectará al volumen de esfuerzo que requiere cada pregunta; y la verdadera intención de la pregunta formulada por el maestro sólo se manifestará a tenor de la subsiguiente valoración que éste haga de las respuestas a sus alumnos.⁵ Edwards y Furlong reflexionan sobre la dificultad de establecer la aparentemente simple distinción bivalente entre preguntas abiertas y cerradas.

La conversación no consiste en ir tocando un punto bien diferenciado tras otro, sino que incluye lo que se ha denominado «pertinencia condicional»: el significado de determinadas expresiones surge parcialmente de alguna otra cosa que se ha dicho (o que se va a decir) quizás a alguna distancia de la interacción... Este punto, de gran importancia para nuestro propio análisis de la conversación en clase, puede ilustrarse recordando un problema al que se enfrentan muchos investigadores sistemáticos: el de distinguir entre preguntas abiertas y cerradas... Muchas preguntas que parecen abiertas son cerradas debido al contexto en el que se plantean (quizás el maestro haya dado la respuesta poco antes) o bien porque el maestro posee criterios claros sobre la pertinencia, suficiencia o corrección de expresión, a los que se atiene al evaluar las respuestas. La limitación de la pregunta sólo se manifiesta en lo que sucede a renglón seguido.⁶

Barnes las llama «pseudoabiertas» a las preguntas abiertas en la forma pero demostrablemente cerradas en la función. Uno de sus ejemplos es: «¿Qué puedes decirme sobre el mechero Bunsen, Alan?» Esto suena completamente abierto, pero prosigue la lección y queda claro que, de todas las afirmaciones posibles sobre un mechero Bunsen, el maestro busca una concreta sobre las condiciones necesarias para que se produzcan llamas luminosas y no luminosas.⁷

Deduzco de estas dificultades que, probablemente, para los maestros el intento de aplicar alguna escala de dificultad cognoscitiva sea heurísticamente útil, pero para la investigación es inherentemente imprecisa. Si en vez de ello contemplamos el discurso en secuencias más largas, estaremos en condiciones de calibrar su potencial valor cognoscitivo como *andamiaje (scaffold)* y reconceptualización .

El discurso como andamiaje

Casi al final de una extensa revisión de las más recientes teorías sobre cognición e instrucción, la psicóloga educacional Lauren Resnick describe los cambios operados en el concepto que los psicólogos cognoscitivos suelen tener de la enseñanza:

Los puntos de vista tradicionales acerca de cómo la interacción social afecta al aprendizaje, se centran en el adulto como suministrador de nuevas informaciones, como modelador de una ejecución perfecta y como fortalecedor selectivo de los intentos del alumno por realizar la ejecución en cuestión... Existe un enfoque diferente de los procesos sociales de aprendizaje, enfoque que despierta creciente interés entre los psicólogos cognoscitivos interesados en el desarrollo de la capacidad cognoscitiva en general. El psicólogo soviético Vygotsky... afirma que la cognición se inicia en situaciones sociales en las que el niño comparte responsabilidad con un adulto en la producción de una ejecución completa. El niño/a hace lo que puede y el adulto hace el resto. De este modo, lo que compone la práctica tiene lugar en el contexto de la actuación global. En las interacciones de este tipo que se producen de manera natural, el adulto aumentará gradualmente las expectativas acerca del porcentaje de ejecución global del que pueda responsabilizarse al niño.⁸

El término metafórico *andamiaje (scaffold)*, introducido por Bruner y sus colaboradores, ha terminado por aplicarse a las interacciones sociales de este tipo. Una imagen familiar nos aclarará el concepto y la repercusión de sus ejemplos. Imaginemos la imagen de un adulto cogiendo de la mano a un niño que empieza a andar, con rótulo «Todos necesitamos que nos echen una mano». Exactamente como dice Resnick: el niño/a hace lo que puede, y el adulto hace el resto; la práctica del niño se enmarca en el

⁵ GAGE, en 1977, Y BERLINER, en 1976, tratan de problemas de secuencias. LEVINSON, en 1979, se ocupa del problema general de codificar expresiones por sus funciones (como requiere el análisis del acto de habla con ejemplos de secuencias interrogativas en clase y en cualquier otro lugar).

⁶ EDWARDS Y FURLONG, 1978, 21.

⁷ BARNES Y colaboradores, 1969, 24. La misma idea se plantea con otras palabras en la tercera edición de BARNES, BRITTON Y TORBE, 1986

⁸ RESNICK, 1985, 178-179. Su referencia a Vygotsky es de 1978.

contexto de la actuación global, mientras que la ayuda del adulto se va replegando gradualmente (de sostenerlo con las dos manos, a hacerlo con una, después se le ofrece solamente un dedo, más tarde se separan unos centímetros, y así sucesivamente) conforme aumenta la capacidad del niño.

Antes de entrar a considerar las actividades instruccionales diseñadas deliberadamente partiendo de este modelo, repasemos los análisis de aquellas actividades que ocurren de manera natural, referidas a niños de preescolar y a sus cuidadores adultos, vistas desde esta perspectiva. Me ocuparé exclusivamente de andamiajes basados en el diálogo, pero, como señalan los psicólogos experimentales Fischer y Bullock en una revisión de tendencia postpiagetiana, el programa (*software*) de un buen ordenador también puede funcionar como andamiaje, incluso en el caso de que el aprendiz lo utilice en solitario.⁹

Andamiaje para niños de preescolar

Antes de prestar ayuda al niño que empieza a andar, se ayuda al bebé a comunicarse, o al menos así lo creen algunas madres. En efecto, la psicolingüista Catherine Snow nos describe el esfuerzo que realizan algunas madres para conseguir una «conversación» pese a las insuficiencias de sus interlocutores de tres a ocho meses de edad. Al principio aceptan como turno del bebé eructos, bostezos y estornudos, así como risas y gorgoritos, pero no balanceo de brazos o movimientos de cabeza. Rellenan la parte que correspondería al bebé dando respuesta a sus propias preguntas, así como planteándolas de modo que necesiten una respuesta mínima. Después, al cumplir los siete meses, los niños son interlocutores mucho más activos y las madres no aceptan ya todas las vocalizaciones, sólo los balbuceos que incluyan consonantes. La madre va subiendo el listón, y se inicia la evolución del niño.¹⁰

Tenemos otro ejemplo en el análisis que hace Wertsch de una madre que guía a su hijo en la tarea de hacer una copia exacta de un puzzle. La tarea consta de tres fases:

1. Consultar el modelo para determinar la identidad y localización de la siguiente pieza.
2. Seleccionar del montón la pieza identificada en la primera fase.
3. Añadir la pieza elegida en la segunda fase al *puzzle*-copia de acuerdo con su localización en el original.

Y ahora la descripción de una interacción de tres episodios entre una madre y su hijo de tres años, ocupados ambos con las piezas de un sencillo *puzzle*:

Los dos primeros episodios los inicia el niño preguntando dónde va una de las piezas, y la madre responde dirigiendo la atención del hijo al modelo. En ambos episodios, la pregunta originaria del niño conduce a una respuesta de la madre, la cual, a su vez, conduce a una respuesta del niño, que consulta el modelo. Todos estos movimientos, o turnos, formaban parte de un funcionamiento externo, interpsicológico. El tercer episodio se inicia de modo muy diferente. En primer lugar, el niño no hace una pregunta completa sobre el modo de encajar una pieza. Segundo, y más importante, su ojeada al modelo no es como respuesta a la directriz de un adulto, pues en lugar de recurrir a éste para lograr una comunicación reguladora, la efectúa por sí solo utilizando una expresión egocéntrica e interna, lo cual quiere decir que en algunos de los pasos estratégicos que aquí se requerían, se produjo la transición desde un funcionamiento social externo a otro externo e internamente individual.¹¹

Esta descripción está formada de un proyecto de investigación, pero las características esenciales de la guía material son las comunes en actividades domésticas con rompecabezas que transcurran de manera natural. Les siguen los primeros juegos lingüísticos, como el cucú, que ejemplifica cuatro características: un formato limitado, una estructura clara y repetitiva, posiciones para vocalizaciones apropiadas y relaciones de rol reversible. Parecida al cucú en sus primeras versiones, pero abierta a una mayor complejidad, es la lectura de libros ilustrados, que también fueron Ninio y Bruner los primeros en analizar. En todos estos tempranos juegos lingüísticos, conforme va teniendo lugar la evolución del niño, éste, poco a poco, va dominando el guión.¹²

En el transcurso de este temprano aprendizaje puede incluso darse una analogía con la interferencia cultural. Como señalan Ninio y Bruner, la lectura de libros ilustrados adopta una estructura distinta si la

⁹ FISCHER Y BULLOCK, 1984.

¹⁰ SNOW, 1977

¹¹ WERTSCH, 1984, 10; WERTSCH y STONE, 1985, 175-176.

¹² NINIO Y BRUNER, 1978. Para un tratamiento del cu-cú, véanse RATNER Y BRUNER, 1978; BRUNER, 1983, Y CAZDEN, 1983.

madre, cuando lee una poesía infantil, deja al final de cada verso un espacio para que lo llene el niño. Sharon Haselkorn, cuando era estudiante superior en Harvard, informó de las interferencias que hubo de afrontar entre las pautas de madre e investigadora, durante la lectura de libros con niños de temprana edad. Sharon estaba acostumbrada a jugar a «¿Qué es qué?», pero uno de sus chicos había aprendido el juego de «rellenar los espacios en blanco», y ambos lo pasaron mal acoplando sus sesiones de lectura.¹³ En todos los ejemplos citados es la madre quien al principio puede escenificar, y de hecho escenifica, todo el guión, pero el niño va asumiendo gradualmente un papel más activo. Las variaciones en juegos fuera de tiempo son críticas. Si el adulto estructura los juegos de manera que el niño pueda participar con éxito desde el principio, entonces, al aumentar su capacidad, el juego cambia, de manera tal que siempre hay algo nuevo que aprender y probar, llegando el niño incluso a desempeñar el papel que previamente había correspondido al adulto. El término de Bruner «andamiaje» (*scaffold*) ha llegado a ser una denominación corriente para el papel del adulto en estos juegos, y es una buena denominación siempre que no olvidemos que se trata de una clase muy especial de andamiaje, ya que se autodestruye gradualmente conforme disminuye su necesidad y aumenta la capacidad del niño.

El andamiaje en la escuela

La figura 6-1 nos muestra la estructura básica de todo ambiente de aprendizaje que se ajusta al término «andamiaje». Sus autores, los investigadores de lectura Pearson y Gallagher, sugieren que el modelo puede aplicarse a la educación en general, y la verdad es que, aunque la mayoría de los ejemplos didácticos estén tomados de la lectura y de otras prácticas relacionadas con el lenguaje, dudo que exista razón alguna para no contemplar en idénticos términos las técnicas de enseñanza de otras áreas.¹⁴

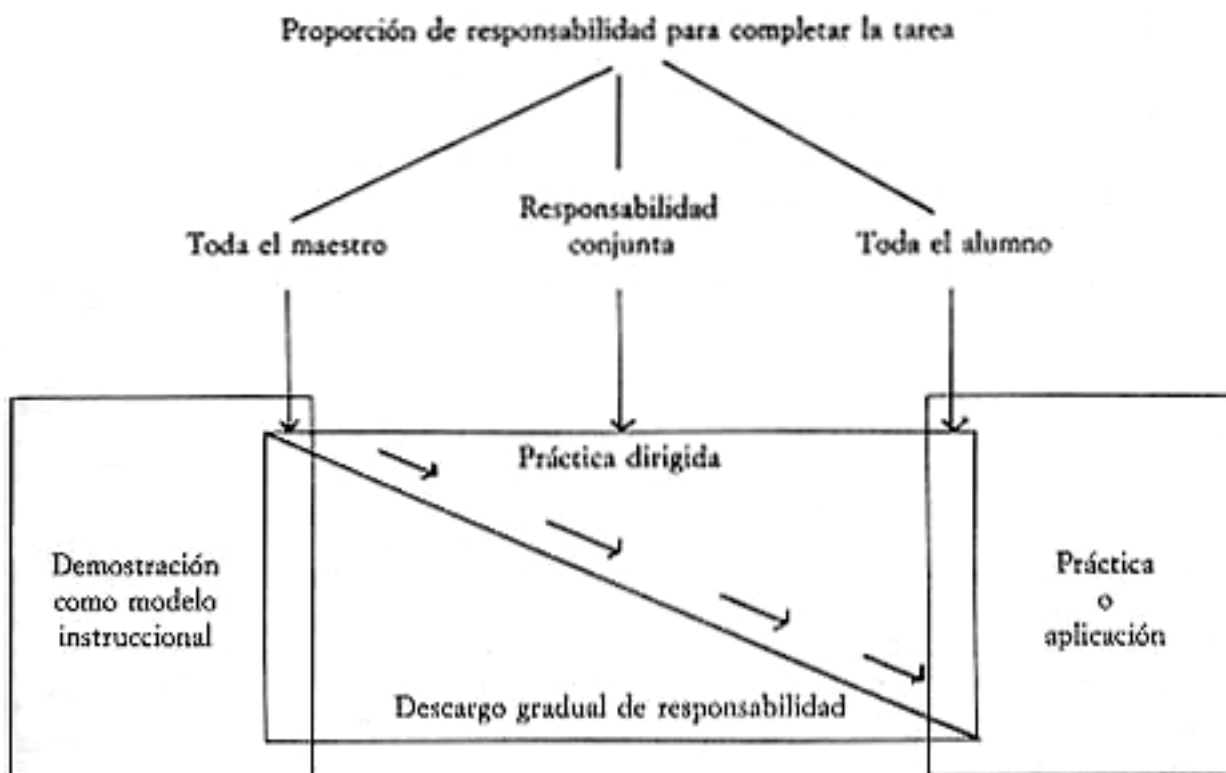


FIGURA 6.1. Estructura básica de un ambiente de estudio que responde al término «Andamiaje» (*Scaffold*) a Campione, en Pearson y Gallagher, 1983)

A causa de los problemas inherentes a un buen ajuste en la instrucción simultánea de un grupo de niños, lo que mejor se adapta a este modelo probablemente sean, la mayoría de las veces, las interacciones del maestro con alumnos individuales. Tenemos un ejemplo en mi clase de San Diego, cuando enseñé a Leola un trabajo de lenguaje que ella enseñaría más tarde a sus condiscípulos. He aquí las dos primeras anotaciones en su cuaderno, un análisis secuencial del trabajo, y una versión corregida (sin repeticiones, autocorrecciones, etc.) de mis directrices tal como se las hice llegar a Leola a través de esas dos primeras

¹³ S. HASELICORN, comunicación personal en 1978.

¹⁴ PEARSON Y GALLAGER, 1983, 337. La carta está tomada de un documento de J. Campione no publicado.

anotaciones sobre la tarea en cuestión (algo muy parecido al modo en que las madres de Wertsch dialogaban con sus hijos a través del puzzle):

1. new	1. Yφloφu	2. tφtoφd	3. mφφe
2. no			
3. off	<u>Y</u> <u>o</u> <u>U</u>	<u>t</u> <u>o</u> <u>l</u> <u>d</u>	<u>m</u> <u>e</u>

1. Leer la palabra que encabeza la lista de la izquierda: New (nuevo).
2. Pensar en su antónimo: old (viejo).
3. Deletrear el antónimo: O-L-D.
4. Encontrar el conjunto de letras con el número correspondiente y tachar las letras que forman el antónimo.
5. Copiar las que quedan en los espacios de abajo: Y-O-U.
6. Leerlas formando una palabra: you (tú).

(Completadas las diez composiciones, con las palabras restantes se forma una simpática frase.)

Instrucciones de la maestra a Leola

1.^a composición	Leola	2.^a composición	Leola
Maestra		Maestra	
Muy bien, entonces el número uno de aquí dice <i>new</i> (nuevo).		Muy bien, ahora el número dos, que dice...	No.
¿Qué es lo contrario de <i>new</i> ?	<i>Old</i> . (Viejo.)	¿Qué es lo contrario de <i>no</i> ?	<i>Yes</i> . (Sí.)
<i>Old</i> . ¿Cómo deletrearías <i>Old</i> ?	O-L-D	Bien. ¿Cómo se deletrea <i>Yes</i> ?	Y-E-S
Muy bien, de las letras escritas en el papel, cruza las que acabas de utilizar para deletrear <i>old</i>	(L lo hace así)	Muy bien. Ahora, ¿qué vas a...?	(L tacha las letras Y-E-S)
Bien. ¿Qué palabra queda?	Y-O-U		<i>Told</i> (dices)
¿Qué palabra es?	<i>You</i> (tú)		
Muy bien. Escribe, pues, aquí abajo <i>you</i> .			

Si comparamos las instrucciones de la maestra para la primera y segunda composiciones, se evidencia que la ayuda pudo ir retirándose gradualmente, y que, al final, Leola aprendió a hacer el trabajo por sí misma. Para la segunda composición hablé con Leola durante sus tres primeras partes, pero después bastó una pregunta vaga e incompleta: «¿Qué vas a...?» para que Leola continuase sola.

En los estudios de Guillian McNamee sobre ayudas a los niños en las repeticiones de historias, tenemos otro ejemplo de instrucción andamiada con alumnos individuales. En su primera observación de una maestra de preescolar, McNamee analizó la serie de preguntas con las que la maestra fue guiando al niño en la repetición de una historia, hasta que éste pudo contarla solo. Después, en un experimento más controlado, McNamee leyó un cuento a doce niños y les pidió uno por uno que lo repitiesen tres veces. En cada una de las repeticiones, el adulto contribuyó con una serie de preguntas pensadas para ofrecer al principio una mínima ayuda, e ir aumentándola conforme se hiciese específicamente necesaria:

1. Repetir la última frase dicha por el niño.
2. Preguntar «¿Qué ocurrió después?» o «¿Y qué pasó?», o «¿Qué pasó al principio/final?»

3. Hacer una pregunta wh* para tantear la siguiente información.
4. Suministrar en forma de pregunta la siguiente información necesaria para continuar el relato.¹⁵

En la segunda repetición, los niños necesitaron también ayuda, aunque en menos episodios de la historia. En la tercera, no varió el número de episodios en los que los niños precisaron ayuda, pero la clase de ayuda varió de más específica a más general, y de 4 a 3 o a 2. Cuando se narró una nueva historia para saber si los niños habían asimilado una técnica de repetirlas, éstos retrocedieron aproximadamente al segundo nivel repetitivo, precisando menos ayuda que en la primera repetición pero más específica que en la tercera.

Como advierte McNamee, nunca enseñaremos a narrar un cuento dando explicaciones o directrices. Podemos facilitar modelos, pero también hay que ayudar haciendo preguntas y mostrando así la clase de información que debería incluirse. Recordemos a la maestra de Mindy en el tiempo compartido. La instrucción que se diseña según el modelo *andamiaje* y parece mejor documentada y evaluada es la «enseñanza recíproca» (reciprocal teaching). En 1981 Annemarie Palincsar, entonces estudiante superior, y la psicóloga Ann Brown, emprendieron una serie de estudios orientados a mejorar la comprensión de la lectura mediante la instrucción en cuatro estrategias cognitivas: predicción, generación de preguntas, resumen y aclaración. El formato que idearon es «un diálogo entre maestro y alumnos en el que los participantes consumen turnos asumiendo el papel del maestro». Al principio trabajaron con maestros de niños atrasados y con sus alumnos de penúltimo año, y ampliaron más tarde el modelo a otros grados y maestros. Básicamente:

La iniciación de los profesores en el aula a la enseñanza recíproca tiene siempre lugar en el marco de la instrucción-andamiaje. Esto significa que se les advierte de que la finalidad de este programa instruccional es orientar a los estudiantes desde la adquisición hasta la aplicación independiente de las cuatro estrategias cuya finalidad es intensificar la comprensión. Se los instruye en el sentido de que esta transferencia de responsabilidad implica el verse comprometidos en varias estrategias pedagógicas en el curso de la instrucción. Inicialmente simultanean las aplicaciones con la creación de modelos, después va desapareciendo progresivamente el modelado y asumen paulatinamente el papel de tutores, suministrando retroalimentación correctiva y estímulo, promoviendo la autoevaluación y reintroduciendo las explicaciones y el modelado más adecuados. También se les dice que el ritmo de esta transferencia será variable entre sus alumnos, pero que, por lento que parezca, a cada aprendiz se lo debe estimular hasta que alcance su nivel de competencia.¹⁶

Una vez expuestos estos ejemplos, hay que destacar la importancia de tres características del andamiaje: hace posible que el principiante participe desde el inicio mismo en el meollo de la tarea, lo que consigue proporcionando un apoyo que es a la vez ajustable y temporal. Palincsar atribuye a los investigadores «KEEP», Ronald Gallimore y Roland Tharp, el término metascript (meta-guión), «instrucción verbal con un formato y unas pautas generales que sugieren una estrategia particular, aunque nunca tan prescriptiva como para negar espacio a una enseñanza matizada». Cuando se habla de andamiaje es frecuente vincular el término a la construcción que hace Vygostky de «zona de desarrollo próximo» (zone of proximal development); sin embargo por andamiaje entendemos un soporte visible y audible, con las características antes expresadas. Si verdaderamente el principiante va responsabilizándose cada vez más de la tarea que tiene entre manos, como evidentemente sucede en los ejemplos que acabamos de ver, estaremos en condiciones de inferir retrospectivamente que nuestra ayuda estuvo bien calculada y bien dosificada, así como que el principiante funcionó en su zona de desarrollo próximo, haciendo al principio con ayuda lo que muy pronto haría solo.

Algunos comentarios generales sobre el andamiaje

* Pregunta wh es la que se inicia en Who (quién), Where (dónde) o What (qué). [T.]

¹⁵ McNAMEE, 1980, 96. Su primer estudio lo realizó en 1979.

¹⁶ PALINCSAR, 1986, 78. Con Brown ha publicado numerosos artículos sobre la enseñanza recíproca, en la mayoría de los cuales ofrece transcripciones de sesiones, antes y después, con un solo grupo de estudiantes. En 1986, BROWN y PALINCSAR publicaron un estudio singularmente enriquecedor.

Al pensar en la generabilidad del modelo de discurso como andamiaje, hemos de contemplar tres aspectos: el proceso de internalización, la obtención de respuestas frente a obtención de comprensión, y la naturaleza de los conocimientos que se adquieren.

Proceso de internalización. Es importante evitar una concepción mecánica del proceso de internalización, porque la interacción social manifiesta (hablar y escuchar) llega a transformarse en proceso mental encubierto (pensar). En lo que se refiere a la enseñanza recíproca, Resnick señala que «la naturaleza automática de muchos procesos de comprensión de la lectura, la velocidad que se le imprime y su naturaleza secuencial, hacen inverosímil que en el curso normal de una lectura cualificada, los presentes planteen preguntas o hagan resúmenes individuales». ¹⁷ En sus investigaciones sobre la enseñanza de las matemáticas, Resnick y sus colaboradores distinguen entre los algoritmos que se enseñan y otros algoritmos más maduros (es decir, más próximos a los que utilizan los expertos), que los aprendices de alguna manera van descifrando. Resnick y sus colaboradores descubrieron, por ejemplo, que los niños a los que se enseñaba un algoritmo de adición, inventaban otro más maduro. Para sumar 3+4 se les enseñó a contar los dos grupos juntos 1, 2, 3 y 4, 5, 6, 7, pero ellos idearon la estrategia de comenzar con el número mayor, tanto si era el primero como el segundo en hacer su aparición, y seguidamente avanzar desde el menor 4 y 5, 6, 7. ¹⁸

Esto es una evidencia frente a cualquier intento de simplificar la internalización considerándola como una imitación encubierta. En palabras del psicólogo soviético A. N. Leontiev:

El proceso de internalización no es una transferencia de toda actividad externa a un «plano de conciencia» interno preexistente, sino que es el proceso en el que se forma dicho plano interno. ¹⁹

Al enseñar, no debemos aceptar, por consiguiente, una relación uno a uno entre los componentes de una ejecución madura y los ingredientes de la instrucción más eficaz. Como ocurre con la evolución del lenguaje infantil, los modelos expuestos son ejemplos de los cuales aprender, no ejemplos para aprender.

El meollo de la cognición humana es la capacidad de descubrir nuevas ideas, de «ir más allá que la información recibida» en frase feliz de Bruner. Según el psicólogo finlandés Yrjo Engestrom «la idea del andamiaje se circunscribe a la adquisición de lo dado». El ejemplo concluyente de Engestrom—particularmente llamativo en alguien que no es norteamericano—es el rechazo de Huck-leberry Finn a la norma social de la esclavitud, y su conclusión en el último párrafo de su libro es que tendremos que irnos de casa para evitar que la tía Sally resocialice dicha norma. Estemos o no de acuerdo con esta interpretación de Huckleberry Finn, la idea general de Engestrom es importante: el andamiaje como modelo instruccional nada vale a la hora de saltar mentalmente hacia una idea nueva. ²⁰

Respuesta frente a comprensión. Existe una diferencia esencial entre ayudar a que un niño dé una respuesta concreta, y ayudarlo a lograr una comprensión conceptual a partir de la cual pueda construir en el futuro respuestas a preguntas similares. Recordemos la secuencia «entonces...» del capítulo 3, en la que los niños dan con la respuesta valiéndose de pistas insertas en la pregunta del maestro.

Una paradoja de la estructura pregunta del profesor-respuesta del alumno es que las respuestas de éstos son esenciales para el progreso de la lección, y sin embargo, la que espera el maestro muchas veces no es la obvia. Como nos recuerdan French y McLure, cualquier pregunta—incluso una tan aparentemente simple como «¿Quién es este?»—tiene muchas respuestas potenciales, y para acertar con la correcta se requieren no sólo conocimientos, sino un «trabajo interpretativo, contextualizado». En las videocintas de clases de párvulos que grabaron como parte de un estudio longitudinal de la evolución del lenguaje infantil, French y McLure encuentran «dos estrategias interactivas, utilizadas por muchos educadores, las cuales operan proporcionando líneas maestras a los alumnos en un intento de obtener las respuestas que buscan». ²¹ A una de estas estrategias se la denomina preformulación: «los maestros empiezan la pregunta a la que quieren que respondan los alumnos, insertando una o dos expresiones que sirven para orientarlos hacia el área de experiencia pertinente... esencial para contestar la pregunta».

¹⁷ RESNICK, 1985, 177.

¹⁸ GROEN y RESNICK, 1977 ¹⁸ LEONTIEV, 1981, 57, pone énfasis en el original véase el tratamiento que le dan ¹⁸

¹⁹ WERTSCH Y STONE en 1985

²⁰ ENGESTROM, 1986, 32

²¹ FRENCH Y MCLURE, 1981. El estudio más extenso lo recoge WELLS en 1986

Preformulador	Maestro: ¿Puedes ver lo que lleva el elefante en la punta de la trompa?
Expresión nuclear	¿Qué es esto?

La segunda estrategia es la reformulación cuando la respuesta inicial es errónea. French y McLure distinguen cinco clases de reformulaciones, según el grado en que especifican la pregunta original:

<i>Pregunta original</i>	<i>Reformulación</i>
¿Qué hacen esas personas? ¿Qué clase de elefante?	1. ¿Qué están plantando? 2. ¿Era un elefante muy TRISTE? (Aquí la reformulación incluye una respuest errónea, <i>triste</i> , pero sugiere el conjunto semántico correcto.)
¿Qué más viste?	3. ¿Viste una cómoda? (Aquí la reinformación incluye una respuesta correcta.)
¿Cómo se fueron, Gary? ¿Qué color has utilizado?	4. ¿Se fueron en coche o en autobús? 5. Es marrón, ¿no? ²²

Como quiera que estas reformulaciones reducen progresivamente el esfuerzo cognoscitivo que afrontan los niños, French y McLure suponen que los maestros preferirán utilizar primeramente las versiones menos específicas y que el orden arriba expresado será el de uso secuencial.²³

En fin de cuentas, que con estas simplificaciones se consiga algo más que ayudar a que un niño responda a una pregunta concreta (ayudando al mismo tiempo a que el maestro «salga adelante» en la lección), constituye una cuestión empírica, aunque de difícil resolución. Por mi parte, sostuve que las preguntas que hice a Leola hablándole a través del cuaderno, tuvieron indudablemente ese efecto generativo. Parece demostrado que la enseñanza recíproca cumple con el muy exigente requisito de ser más eficaz que otras formas de instrucción.

La naturaleza de los acontecimientos. Tendríamos que plantearnos importantes cuestiones de valor sobre las concepciones del conocimiento y la educación implícitas en la estructura de andamiaje. El juicio que a uno le merezca su valor pedagógico dependerá siempre del contenido de las secuencias concretas y de la propia filosofía educacional. En el capítulo 2 mencioné la preocupación de Searle acerca de «¿Quién construye para quién?» Para ilustrar su preocupación, Searle saca a colación las interacciones del tiempo compartido entre Mindy y su maestra:

Cazden sugirió y demostró su intervención en sesiones de «Mostrar y Contar» con niños pequeños para ayudarlos a aprender cómo centrar y extender una narración. No obstante, en los ejemplos de Cazden, la comprensión de los niños, su aprecio y entusiasmo por las experiencias personales quedaron invalidados cuando se los indujo a informar sobre dichas experiencias de manera adecuada. Applebee y Langer (también profesores de lengua y literatura) (1983), se pronuncian a favor del «andamiaje instruccional» y of recen ejemplos en los que los educadores ponen andamios a informes estudiantiles sobre un experimento de ciencias sociales, facilitándoles un cuestionario en el que se bosquejan los pasos necesarios. Sin duda, tales bosquejos ayudan a que los estudiantes informen sobre el experimento de modo más completo, pero, ¿los ayudan realmente a aprender la finalidad y naturaleza de los textos científicos? Como, por ejemplo, ¿por qué realizan el experimento e informan sobre él? ¿O qué intenciones se satisfacen con el informe?²⁴

Son preguntas relevantes, especialmente—creo yo—si lo que se discute es la construcción—y no precisamente la comprensión—de los textos orales y escritos. Fueron las que propiciaron en el capítulo sobre el tiempo compartido la discusión acerca de los problemas inherentes a cualquier procedimiento estándar para revisar la cinta virgen de la experiencia. Incluso la cuestión de quién controla el lenguaje aparece también en las entrevistas sobre redacción, como ya vimos en el capítulo 4. El hecho de que la instrucción sea eficaz como medio, no implica que tenga valor como fin en sí misma. Quedan en pie, pues, las cuestiones de valor, para que educadores e investigadores las discutan y resuelvan.²⁵

²² French y McLure, 1981. El estudio más extenso lo recoge WELLS en 1986.

²³ En nota a pie de página, French y McLure (obra citada) hacen notar similitudes entre su análisis de lo que hacen los maestros y las «técnicas de simplificación» defendidas por BLANK, 1973, 90-97.

²⁴ SEARLE, 1984, 481; APPLEBEE y LANGER, 1983

²⁵ HAMMERSLEY, 1977, Y EDWARDS, 1980, también tocan estas cuestiones.

El discurso como reconceptualización

Las preguntas que hace el maestro en la primera parte de la secuencia IRE son elementos esenciales para la construcción de la mayoría de los andamiajes, ya que dirigen la atención mental del aprendiz hacia determinadas características de la tarea que tiene entre manos. El término reconceptualización, por el contrario, centra nuestra atención en la tercera parte, considerada por lo general como una simple «evaluación»; pero el nombre evaluación no hace honor a la importancia de esta tercera parte, que a menudo sirve, no para emitir un veredicto de corrección o incorrección, sino para inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a la discusión.

Cuando pensamos, hablamos o escribimos sobre fenómenos complejos, no podemos evitar centrar nuestra atención—y usar palabras para expresar—un cuadro parcial. Esta limitación no es uno de los inconvenientes, sino una de las excelencias inherentes a la percepción humana. Pensemos en las familiares «figuras reversibles»: una puede verse como un palo o un conejo, otra como una mujer vieja o joven, pero nunca como ambas cosas al mismo tiempo.

A veces, este contexto mental de hablante y oyente, escritor o lector, se denomina «marco de referencia», y todo acto de referencia requiere lo que el lingüista James Wertsch llama una «perspectiva referencial». Sus ejemplos están basados en las conversaciones con andamiaje, que describíamos al comienzo de este capítulo, entre madres e hijos pequeños mientras ensamblan juntos un puzzle, a cuyas piezas pueden dárseles diversos nombres. Una pieza redonda puede ser un círculo o la rueda de un camión, otra rectangular puede ser un paralelepípedo o la ventana de una casa.²⁶

Wertsch califica las etiquetas como círculo o cuadrado de «expresiones referenciales comunes», las cuales son aplicables a un amplio espectro de situaciones, pero no aportan ninguna información especial sobre ellas. Son rótulos a los que los lingüistas llamarían unmarked (en blanco), los cuales parecen expresar lo mismo que el referente «realmente». Por el contrario, a las etiquetas como rueda o ventana, Wertsch las denomina «expresiones referenciales informativas de contexto», porque aportan más información sobre la perspectiva particular desde la que se ve el referente en un momento dado; comunican efectivamente en un ámbito contextual más estrecho, y son inteligibles solamente para quienes ven la situación del mismo modo, de tal manera que requieren—y contribuyen a—un más alto grado de intersubjetividad entre hablante y oyente, escritor y lector.²⁷

Conceptualizaciones iniciales en años preescolares

Podemos considerar como reconceptualización «otra, y más familiar, tercera parte de la secuencia discursiva: las <expansiones> con las que las cuidadoras de niños pequeños responden ante éstos. Cuando los psicolingüistas Roger Brown y Ursula Bellugi comenzaron a estudiar el desarrollo del lenguaje de tres niños —Adam, Eve y Sarah—al principio de los años 60, una de las primeras cosas que observaron fue la frecuencia con que los padres respondían a las expresiones telegráficas de sus pequeños, repitiendo lo que presumían que éstos querían decir, y completando lo que faltaba. He aquí varios ejemplos tomados del primer informe que publicaron:

Niño: Mami flan	<i>Madre:</i> Mami se tomó su flan.
Niño: Eve comida	<i>Madre:</i> Eve está comiendo.
Niño: Mami bocadillo	<i>Madre:</i> Mamá se va a comer un bocadillo. ²⁸

En los tres casos la madre concreta en palabras el tiempo de acción —pasado, presente y futuro— que es imprescindible en el lenguaje.

²⁶ WERTSCH, 1985.

²⁷ Al contexto mental compartido—que yo denomino simplemente «perspectiva»—se le aplican distintos nombres en otros campos. En el de la teoría científica, KUHN habla en 1970 de «paradigmas»; en el de la teoría literaria, FISH habla en 1980 de «comunidades interpretativas». Yo amplí sus ideas a las teorías cotidianas de las que todo el mundo habla y conforme a las que actuamos en la vida diaria.

²⁸ BROWN Y BELLUGI, 1964.

La existencia de expansiones se ha documentado ampliamente en el habla de cuidadoras de niños de clase media en los Estados del oeste americano, y también se ha estudiado detalladamente pensando, en la mayor parte de los casos, únicamente en su posible contribución al aprendizaje infantil de la gramática, pero en su primer artículo Brown y Bellugi escribieron: «Creemos que una madre en su habla expansiva enseña bastante más que gramática, ya que posiblemente enseñe algo parecido a una visión del mundo». Y es que en estas tempranas conversaciones los niños aprenden no sólo «cómo pensar» sino también «qué pensar».²⁹

Reconceptualizaciones en la escuela

Gran parte de la actividad docente está dedicada a enseñar a los estudiantes a contemplar determinados fenómenos de una manera nueva, a reconceptualizar círculos como ruedas, o ruedas como círculos. La respuesta del educador—semánticamente contingente respecto de la respuesta del estudiante, como lo es la de la cuidadora—también enseña «algo parecido a una visión del mundo». En lugar de considerar como el medio ayuda al aprendizaje infantil de la gramática, consideremos la enseñanza como un medio de ayuda al estudiante para la adquisición de habilidades y conocimientos. En lugar de una expresión semánticamente contingente emitida en una relación didáctica entre madre e hijo, consideremos las expresiones semánticamente contingentes que emiten los educadores como la tercera parte de la secuencia básica IRE.

Griffin y Mehan nos brindan un ejemplo sencillo durante una clase de lectura:

Maestro: [escribe *tree* (árbol) en un papel fijado a la pizarra]: Quien conozca el significado de esta palabra, que levante la mano...

Alumno: *Tab.*

M: Efectivamente empieza por T

[La respuesta del maestro] ejemplifica una manera de enseñar llamada fónica... Mediante la especificación—de hecho concreción—de una de las interpretaciones posibles de la expresión de un alumno, el maestro coopera en la construcción de dicha expresión como aprendizaje (o aprendizaje parcial, o pasos hacia el aprendizaje) de lo que se entiende que debe aprenderse.³⁰

Solamente en actividades de alfabetización tenemos que pensar en las palabras como conjunto de letras.

En el curso de sus investigaciones sobre lecciones de ciencias en bachillerato, Lemke también llegó a identificar esta función de las expresiones del maestro, y, en consecuencia, habla de dichas expresiones en el espacio E como contextualizadas retroactivamente, o «retro» para abreviar, y encuentra que frecuentemente reconceptualizan la respuesta previa del alumno, bien estructuralmente, bien temáticamente. Estructuralmente, el maestro puede reconstruir la respuesta de un alumno exclusivamente como una tentativa. Desde una perspectiva temática, «la estrategia de recontextualización retroactiva de RE (respuesta de estudiante) es la estrategia interaccional más generalizada de desarrollo temático del diálogo». Sus transcripciones de lecciones de ciencias en la escuela superior son difíciles de apreciar para quienes no sean especialistas en ciencias, pero aquí vamos a exponer un ejemplo de retro tomado durante una clase de física en la que el profesor contextualiza radicalmente una RE (y todo el diálogo precedente) diciendo: «¡Relatividad! Con ella hizo fortuna Einstein» (en la transcripción EF significa estudiante femenina y EM estudiante masculino; el paréntesis vacío indica palabra no aclarada):

Profesor: Electricidad. Sí. Y si disponéis de unos electrodos, tendréis un campo magnético. De modo que ésa es la razón de que si giran en el sentido del reloj, obtengáis una clase de campo magnético, y si giran en sentido contrario, obtengáis otra diferente. Y he ahí por qué vosotros, vosotros () números quantum magnéticos [*P* y *EE* *rien*]. ¿Qué dirección es ésta? (*gesticulando*) ¿En el sentido del reloj o en el contrario?

EF: Según sea.

EM: Depende de quien sea.

²⁹ BROWN Y BELLUGI, 1974. Para opiniones más recientes véase Cazden La investigación que realizaron WATSON-GEGEO Y GEGEO en 1986 en las islas Salomón tiene importancia como documentación sobre expansiones en culturas no occidentales.

³⁰ GRIFFIN Y MEHAN, 1981, 196, 208.

EF: Para nosotros.

EM: Para nosotros es contrario al reloj, pero para usted es en el sentido del reloj.

P: ¡Relatividad! Con ella hizo Einstein fortuna.

Lemke comenta: «En el nuevo contexto creado de este modo, los temas de «movimiento relativo» y «relativo para el observador» enriquecen el significado precedente y señalan la existencia de, como mínimo, un sistema temático que enlaza el presente discurso con otro discurso científico. El desplazamiento temático es tan radical en este caso como humorístico y festivo».³¹

Otros investigadores han dado diversos nombres a la locución del adulto que cumple esta función, según se trate de conceptualización inicial en casa, o reconceptualización en la escuela. Ryan habla de los beneficios de la espléndida interpretación que hacen las madres de las ambiguas expresiones infantiles con una sola palabra, y Vygotsky afirma que niño y adulto comparten referencias antes de compartir significados. Edwards y Furlong hablan de «este proceso de acercar a los alumnos hacia los significados del profesor... como la razón de ser de casi toda enseñanza».³²

Hasta aquí, los ejemplos nos muestran cómo las expansiones de los padres y las evaluaciones del maestro pueden modificar o enriquecer el significado proposicional de la respuesta previa del estudiante. El concepto de reconceptualización puede aplicarse también a la estructura de los objetivos infantiles. Hablando desde una perspectiva vygotskiana, James Wertsch afirma que uno de los más importantes aspectos del desarrollo estriba en que los niños acaban aceptando «una interpretación cualitativamente diferente de los objetivos de la actividad conjunta».³³

El trabajo de Newman, Griffin y Cole describe en detalle cómo sucede esto, e intenta perfilar «una teoría sobre el rol de la experiencia culturalmente organizada en el desarrollo de la mente». El sucinto rótulo que ponen a su enfoque (cognición en contexto) no es sino un grupo más general de términos para «pensamiento y habla». Realizaron sus investigaciones en contextos docentes debido en parte a que «la educación es una forma de experiencia culturalmente organizada, utilizable como instrumento de la política gubernamental».³⁴

Seleccionaron para su análisis una tarea constituida por un problema de estructura idéntica a la de la combinación química piagetiana. Requería, en efecto, varios montones de tarjetas (al principio cuatro y después cinco o seis), cada uno de una estrella de la televisión o del cine. En interacción con un tutor (el investigador), se le pide al niño que encuentre todos los modos en que las parejas de estrellas pueden ser amigas. Brevemente:

Cuando un niño ha formado todas las parejas que puede, el investigador se constituye brevemente en tutor antes de iniciar otro ensayo de formación de parejas. Le pide al niño que compruebe si ha emparejado a todos. Si el niño no idea un procedimiento sistemático de comprobación, el tutor le sugiere uno. Le pregunta: ¿tienes todas las parejas de Mork? (en el caso de que Mork fuese la primera estrella a la izquierda); seguidamente le preguntaría por la siguiente estrella a la derecha. Con estas pistas, pretendemos que el niño capte la idea de emparejar sistemáticamente todas las estrellas entre sí: así podemos ver si este procedimiento sistemático (al que se refiere Piaget como «intersección») conduce al siguiente ensayo combinatorio.³⁵

El análisis que hacen Newman y sus colaboradores de la interacción tutor-niño, y especialmente de su interpretación de las «pistas» del adulto, está basado en el trabajo de los psicólogos soviéticos Vygotsky y Leontiev.³⁶ Supongo que los lectores están más familiarizados con las teorías de Vygotsky que con las de Leontiev; pues bien, según Leontiev –y dicho brevemente– la estructura de toda actividad humana (que se

³¹ LEMKE, 1982, 1965, y la transcripción que adjunta (con anotaciones simplificadas).

³² RYAN, 1974; VYGOTSKY, 1962, 63; EDWARDS y FURLONG, 1978. Sacando conclusiones del concepto de «formulación» referido por el analista conversacional Emanuel SCHEGLOFF, 1972, McHouL y WATSON describen en 1984 cómo un profesor de geografía australiano intentaba transformar los conocimientos «de sentido común» de los estudiantes en conocimientos «formales». Véanse también las opiniones de VYGOTSKY, 1962, sobre «conceptos espontáneos y científicos».

³³ WERTSCH, en ROGOFF y WERTSCH, 1984.

³⁴ NEWMAN, GRIFFIN Y COLE, 1984, y versión no publicada.

³⁵ *Ibidem* en prensa.

³⁶ VYGOTSKY, 1962, 1978; LEONTIEV, 1981.

activa con un motivo) está compuesta de acciones (dirigidas a metas) las cuales, a su vez, están compuestas de operaciones seleccionadas y efectuadas automáticamente según sean las circunstancias. Todo comportamiento puede variar su *status* desde acción a operación o viceversa; así, por ejemplo, para un conductor novel, el cambio de marchas comienza siendo una acción dirigida a un objetivo; más tarde, su *status* retrocede a simple operación que se activa automáticamente en determinadas situaciones.

Como dicen Newman y sus colaboradores, «la teoría [de Leontiev] lleva implícita la pretensión de que esos ejemplos de comportamiento tienen una propiedad que los hace susceptibles de negociación y transformación sociales... A esta propiedad de las unidades la denominamos «analizabilidad no-única» (*non-unique analizability*); así, por ejemplo, el emparejamiento de tarjetas (o sustancias químicas) puede tener el *status* de acción en diferentes actividades para tutor y niño en el mismo momento (sincrónicamente), y para el mismo participante (diacrónicamente) conforme evoluciona la capacidad de comprensión del niño.

En la pregunta del tutor: «¿Cómo sabes que has formado todas las parejas?», se presume que el niño ha intentado formarlas todas, lo que puede ser un supuesto falso pero estratégicamente útil... La pregunta contempla la lista de parejas del niño como si se hubiese producido en un intento de formarlas todas. El maestro se acoge al procedimiento de intersección como medio de reorganizar el «intento fallido del niño por formar todas las parejas». En otras palabras, se apropia la acción emparejadora convirtiéndola en un ejemplo de cómo alcanzar el objetivo propuesto. Sospechamos que es al interpretar retrospectivamente su propia producción «empírica» de parejas en función del esquema de intersección, cuando los niños comienzan a aprender lo que [el investigador] entiende por «todas las parejas».³⁷

Newman sugiere, además, que, al igual que ocurre con la categorización de preguntas, existe una diferencia importante entre lo que investigadores y educadores entienden por heurístico.

En educación tales supuestos [del maestro respecto de las acciones del niño] pueden representar una forma útil de introducir el objetivo en la interacción maestro-alumno, y a partir de ahí, en la actividad independiente de este último. Nuestro esquema codificador original también consideró muchas producciones de los niños como estrategias mediocres para conseguir todas las parejas. En psicología excederse en las interpretaciones puede resultar peligrosamente engañoso. A los niños se les da una baja calificación por hacerlo de manera mediocre, cuando en realidad ni siquiera se han puesto manos a la obra.³⁸

Según la interpretación que hacen Newman y sus colaboradores de las teorías de Leontiev y Vygotsky, el proceso de «apropiación» (término de Leontiev) es recíproco y secuencial. A la apropiación por parte del maestro (tal como Newman la describe) le sucede –al menos en algunas diadas tutor-niño– la evidencia en tareas posteriores de que la acción de emparejar se la ha apropiado el niño y la ha transformado en una acción enmarcada en una actividad nueva y gradualmente asimilada, concretamente en el procedimiento sistemático que denominamos «intersección».³⁹

He aplicado intencionadamente a estos fenómenos el término de Lemke *recontextualización*, junto al más familiar de *reconceptualización*, con objeto de contrastar esta visión de la educación con la descripción más usual de *descontextualización*.

Algunos fenómenos pueden considerarse relativamente descontextualizados, así, la figura de un aeroplano solo, llenando una página, como se ve en algunos libros ilustrados, está mucho más descontextualizada que el objeto real en el aire, o también que un dibujo que lo incluya en una escena más completa. Las sílabas inconexas están más descontextualizadas que las palabras plenas de sentido, como las palabras en rótulos o letreros intermitentes están más descontextualizadas que las que integran un texto.

Los experimentos psicológicos ofrecen también ejemplos de estímulos más o menos contextualizados. En dos de ellos, realizados por los soviéticos, los niños fueron capaces de permanecer quietos por más tiempo cuando se les pidió que «estuviesen de guardia» (instrucción contextualizada) que cuando se les dijo simplemente que «se estuviesen quietos» (instrucción descontextualizada), y se mostraron más capaces de recordar una serie de objetos mientras jugaban a las tiendas (tarea contextualizada) que cuando simplemente se les pidió que recordasen una lista de ellos (tarea descontextualizada).⁴⁰

³⁷ NEWMAN, GRIFFIN Y COLE, 1984, versión no publicada.

³⁸ *Ibidem*, 1984.

³⁹ Los investigadores deberían tener en cuenta que la analizabilidad no-única de unidades de comportamiento constituye un argumento contra la correspondencia individualizada entre forma y significado que asumen tanto la teoría del acto de habla como los esquemas de codificación.

⁴⁰ MANUILENKO, 1975; ISTOMINA, 1975.

Si al lenguaje escolar se lo llama descontextualizado, ello es debido a que la conversación versa menos frecuentemente que en casa sobre una clase particular de contexto: la situación físicamente actual a la que puede hacerse una referencia exofórica. Pero estas dificultades inherentes al discurso escolar no provienen precisamente de la relativa ausencia de referencias a un contexto físico compartido, sino más bien de las referencias mucho más frecuentes a otra clase de contexto: las palabras que forman los textos orales y escritos. Recordemos el asombro de Naso cuando sus alumnos de clase media establecían espontáneamente conexiones entre diversos textos. Mientras que siempre se comparte el contexto físico, el de las palabras puede compartirse o no, y las referencias a este último, a veces se indican, pero por lo general simplemente se suponen. Pensemos en lo que sucede durante una entrevista profesional. Gran parte de lo que se dice no guarda relación alguna con el escenario físico. No importa en qué habitación estemos, o en qué hotel, o incluso en qué ciudad. A una persona ajena a la profesión le resultaría difícil de comprender, aunque, en principio, no por esta razón, sino porque la conversación está contextualizada amplia y complejamente en mundos creados y compartidos únicamente a través de palabras.

Idéntico problema afronta el lector de este libro. He intentado contextualizar ideas generales de dos formas: presentando ejemplos al alcance de todos los lectores, y haciendo referencias a otros textos. Si éstos resultan familiares, entonces el nombre de un autor—por ejemplo Bruner o Heath, en una discusión sobre lectura de libros—invitará al lector a recordar las ideas de tales autores para interpretar lo que yo escribo. El investigador de la lectura Richard Anderson habla de comprensión de textos como recontextualización:

Generalmente se cree que conforme las personas se hacen mayores, aumenta en ellas la capacidad de pensamiento abstracto y, por consiguiente, la capacidad de hacer frente a un lenguaje abstracto, descontextualizado... El problema está en la implicación de que, puesto que el lenguaje del texto es abstracto, el pensamiento que se sigue de él es también esencialmente abstracto. El desarrollo de representaciones simultáneas coherentes con el mensaje está relacionado directamente con la comprensión del texto, por tanto, la mayor parte de la escena debe dibujarla el lector sin ayuda alguna, y el detalle se generará basándose en lo que la memoria almacena. Si el texto está descontextualizado, entonces podríamos pensar en el proceso de su comprensión como en una *recontextualización*..⁴¹

En el uso que de él hace Anderson, al término *recontextualización* destaca la importancia crítica de la construcción activa que realiza cada alumno de estos «contextos en la mente», y la asistencia que debe prestarles el profesor a lo largo del proceso, asistencia que adoptará la forma molar del currículo en su conjunto, pero también la más molecular de lo que se dice en el espacio E de la secuencia tripartita.

Cuestiones de carácter general sobre la reconceptualización

Al igual que la metáfora del discurso como andamiaje, la metáfora del discurso como reconceptualización suscita importantes cuestiones como son las diferencias maestro-alumno en edad y cultura, el tono afectivo de la respuesta del adulto y los valores.

Diferencias de edad y cultura. Estas diferencias pueden levantar grandes barreras entre maestros y alumnos. Es un aspecto en el que la tarea de los enseñantes difiere notablemente de la de los padres. A través de la conversación en casa, son los padres y otras personas del círculo íntimo quienes ponen los cimientos de lo que va a pensar el niño (visión del mundo) y también de cómo lo va a pensar (sistema de lenguaje). Los niños llevan consigo a la escuela esta visión del mundo, o su versión infantil de ella. Idealmente —y frecuentemente— el profesor se esfuerza por entender y conectar, como recomendaba Naso. Recordemos del capítulo 2 las palabras de Duckworth sobre «entender el entendimiento del aprendiz y las de Bernstein sobre el hecho de que la cultura del niño forme parte de la del maestro antes de que la cultura del maestro pueda formar parte de la del niño. Si no ocurre así, como ya vimos en el capítulo sobre «los tiempos compartidos», las consecuencias serían malentendidos, conflictos e inferencias no válidas sobre la habilidad para aprender del niño..⁴²

Tono afectivo de la respuesta adulta. Consideremos una vez más las expansiones paternas y sus diferencias con las correcciones del maestro. La diferencia formal puede estribar exclusivamente en la entonación y en el *sí* o el *no* inicial optativo, y sin embargo se trata de una diferencia que puede llegar a

⁴¹ ANDERSON, 1977.

⁴² Los educadores en la rama de ciencias afrontan problemas pedagógicos particularmente difíciles cuando intentan que los estudiantes no se limiten a verbalizar, Si no que entiendan nuevas formas de conceptualizar los fenómenos naturales. Véase como ejemplo el trabajo de los investigadores neozelandeses OSBORNE Y FREYBERG, 1986.

tener gran importancia para el niño. Supongamos que mientras mira un libro, el niño dice «Se *viene* abajo». Dígase el lector en voz alta las siguientes respuestas alternativas recalcando las palabras subrayadas.

Expansión: «Sí, se vino *abajo*».

Corrección: «No, se *vino* abajo».

En el transcurso de sus observaciones en clases de párvulos, Willes anduvo buscando respuestas comparables a ésta y encontró un ejemplo cuando la poesía infantil sobre Humpty Dumpty fue convertida en canción representada. Se trataba de que los niños apretaran un puño para representar el huevo, y colocasen la otra mano con la palma vuelta hacia el rostro para representar el muro.

Maestro: ¿Dónde está vuestro Humpty Dumpty; sentado en el muro? ¿Está listo para dejarse caer? ¿Se tambalea un poco?

Alumno: Conseguí dos Humpty Dumpty.

M: Oh, no puedes tener dos Humpty Dumpty. Tiene que estar sentado sobre el muro.⁴³

En esta situación, cuando el maestro intenta organizar toda una clase para el montaje de una escena, es comprensible que quede poco tiempo para negociar el significado, pero produce la sensación de que la persona con *status* superior, que tiene el poder de mantener su contextualización en manos infantiles, considera el punto de vista del niño, no como una alternativa, sino como un grave error.

La cuestión de los valores. Lo que realmente importa no es de quién es el andamiaje sino de quién es la visión del mundo. Aquí, en el dominio del conocimiento, más aún que en el dominio de las destrezas cognitivas—que son más neutras en valor—es donde debería cuestionarse la imposición autoritaria. La reconceptualización debería añadir significados alternativos, pero sin negar la validez a los significados que los estudiantes aportan a la escuela.⁴⁴

⁴³ WILLES, 1983, 107.

⁴⁴ Para opiniones adicionales véase el análisis crítico de «reformulación por parte del maestro de las respuestas de los alumnos» de los educadores australianos Ken WATSON Y Robert YOUNG 1980, 1986, así como el sorprendente análisis que hacen los sociólogos británicos Paul ATKINSON y Sara DELAMONT en 1976 del stage management (dirección de escena) en el aprendizaje de los descubrimientos en el campo científico y en la práctica clínica en medicina.

Capítulo 6

- Anderson, R. C.** 1977. The notion of schemata and the educational enterprise: General discussion of the conference. En *Schooling and the acquisition of knowledge*, comp. por R. C. Anderson, R. J. Spiro, y W. E. Montague. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Applebee, A. N., y J. A. Langer.** 1983. Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities. *Language Arts* 60:168-175.
- Atkinson, P. y S. Delamont.** 1976. Mock-ups and cock-ups: The stage-management of guided discovery instruction. En *The process of schooling: A sociological reader*, comp. por M. Hammersley y P. Woods. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- Barnes, D. ; J. Britton, y M. Torbe.** 1986. *Language, the learner and the school* (3 a ed.) Harmondsworth, Middlesex, Inglaterra: Penguin. (También Upper Montclair, N.J.: Boynton/Cook Publishers.)
- Berliner, D.** 1976. *Impediments to the study of teacher effectiveness*. *Journal of Teacher Education* 27:5-13.
- Blank, M.** 1973. *Teaching learning in the preschool: A dialogue approach*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Bloom, B. S.,** comp. 1956. *Taxonomy of educational objectives: Handbook 1: Cognitive domain*. Nueva York: Longmans, Green & Co.
- Brown, A. L., y A. S. Palincsar.** 1986. *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition*. Champaign, III.: Center for the Study of Reading, Technical Report 372. También en *Cognition and instruction: Issues and agendas*, comp. por L. Resnick. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- y U. Bellugi. 1964. Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review* 34: 133- 151.
- Bruner, J.** 1983. *Child's talk: Learning to use language*. Nueva York: W. W. Norton. (Trad. cast.: *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986.)
- Cazden, C. B.** 1983a. Peekaboo as an instructional model: Discourse development at school and at home. En *The sociogenesis of language and human conduct: A multidisciplinary book of readings*, comp. por B. Bain. Nueva York: Plenum.
- Duckworth, E.** 1981. Understanding children's understandings. Texto presentado en el Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Edwards, A. D. y J. J. Furlong.** 1978. *The language of teaching: Meaning in classroom interaction*. Londres: Heinemann.
- 1980. Patterns of power and authority in classroom talk. En *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school*, comp. por P. Woods. Londres: Croom-Helm.
- Engestrom, Y.** 1986. The zone of proximal development as the basic category in educational psychology. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition* 8:23-42.
- Fischer, K. W., y D. Bullock.** 1984. Cognitive development in school-age children: Conclusions and new directions. En *Development during middle childhood: The years from six to twelve*, comp. por W. A. Collins. Washington, D.C.: National Academy Press.
- French, P., y M. Maclure.** 1981. Teacher's questions, pupils' answers: An investigation of questions and answers in the infant classroom. *First Language* 2:31-45. Reimpreso en *Readings on language, schools and classrooms*, comp. por M. Stubbs y H. Hillier. Londres: Methuen, 1983.
- Gage, N. L.** 1977. *The scientific basis of the art of teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gall, M. D.** 1970. The use of questioning in teaching. *Review of Educational Research* 40:707-720.
- Griffin, P., – y H. Mehan.** 1981. Sense and ritual in classroom discourse. En *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, comp. por F. Coulmans. La Haya: Mouton.
- Groen, G. J., y L. B. Resnick.** 1977. Can preschool children invent addition algorithms? *Journal of Educational Psychology* 69:645-652.
- Hammersley, M.** 1977. School learning: The cultural resources required by pupils to answer a teacher's question. En *School experience: Explorations in the sociology of education*, comp. por P. Woods y M. Hammersley. Londres: Croom Helm.
- Istomina, Z. M.** 1975. The development of voluntary memory in pre-school age children. *Soviet Psychology* 13:5-64.
- Lemke, J. L.** 1982. Classroom and communication of science. Informe final para NSF/RISE, abril. ED 222 346.

- Leontiev, A. N.** 1981. The problem of activity in psychology. En *The concept of activity in Soviet psychology*, comp. por **J. V. Wertsch. Armonk**, N.Y.: M. E. Sharpe.
- Levinson, S.** 1979. Activity types and language. *Linguistics* 17:365-399.
- Manuilenko, Z. V.** 1975. The development of voluntary behavior in preschoolage children. *Soviet Psychology* 13 (4):65-116.
- McHoul, A. W.**, y **D. K. Watson.** 1984. Two axes for the analysis of «commonsense» and «formal» geographical knowledge in classroom talk. *British Journal of Sociology of Education* 5:281-302.
- McNamee, G. D.** 1980. The social origin of narrative skills. Tesis doctoral, Northwestern University.
- McNaughton, S.**, y T. Glynn. 1980. Behavioral analysis of educational settings: Current research trends in New Zealand. *New Zealand Association for Research in Education*, Delta Research Monographs n. 3.
- Newman, D., P. Griffin**, y **M. Cole.** 1984. Laboratory and classroom tasks: Social constraints and the evaluation of children's performance. En *Everyday cognition: Its development in social contexts*, comp. por B. Rogoff y J. Lave. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Ninio, A.**, y **J. Bruner.** 1978. The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language* 5:1-15.
- Osborne, R.**, y **P. Freyberg.** 1986. Learning in science: *The implications of children's science*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Palincsar, A. S.** 1986. The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist* 21:73-98.
- Pearson, D. P.**, y **M. C. Gallagher.** 1983. The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology* 8:317-344.
- Ratner, N.**, y **J. Bruner.** 1978. Games, social exchange and the acquisition of language. *Journal of Child Language* 5:391-401.
- Ryan, J.** 1974. Early language development: Towards a communicational analysis. En M. P. Richards, *The integration of a child into a social world*. Londres: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. 1972. Notes on a conversational practice: Formulating place. En *Studies in social interaction*, comp. por D. Sudnow. Nueva York: Free Press. También en *Language and social context*, comp. por P. P. Giglioli. Harmondsworth, Inglaterra: Penguin.
- Searle, D.** 1984. Scaffolding: Who's building whose building? *Language Arts* 61:480-483.
- Redfield, D. L.**, y **E. W. Rousseau.** 1981. A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of Educational Research* 51:237-245.
- Resnick, L. B.** 1985. Cognition and instruction: Recent theories of human competence and how it is acquired. En *Psychology and learning: The Masser lecture series*. Vol. 4, comp. por B. L. Hammond. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Snow, C. E.** 1977. Mother's speech research: From input to interaction. En *Talking to children: Input and acquisition*, comp. por C.E. Snow y C. A. Ferguson. Nueva York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S.** 1962. Thought and language. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Watson, K.**, y **R. Young.** 1980. Teacher reformulations of pupil discourse. *Australian Review of Applied Linguistics* 3:37-47.
- Wertsch, J. V.** 1984. The zone of proximal development: Some conceptual issues. En *Children's learning in the «zone of proximal development»*, comp. por B. Rogoff y J. V. Wertsch. New Directions for Child Development, 23.
- y **C. A. Stone.** 1985. The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, comp. por J. V. Wertsch. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willes, M. J.** 1983. Children into pupils: A study of language in early schooling. *Boston: Routledge and Kegan Paul*.