

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

7. LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES: PROCESOS COGNOSCITIVOS

Cuando la British National Association for the Teaching of English (NATE) decidió editar un folleto conmemorativo de su XXX aniversario, quiso incluir en él la voz de los estudiantes. Se localizaron tres adultos jóvenes que durante las décadas de los 60 y 70 habían estudiado en escuelas de Londres cuyos titulares de las secciones de lengua inglesa eran miembros destacados de la NATE. Fueron entrevistados sobre sus recuerdos de las clases de inglés. Merle Charon, que había emigrado a Londres desde las Indias Occidentales, comparó su escuela caribeña, «donde nos sentábamos en hileras de asientos frente a la maestra, detrás de la cual, en una posición más elevada, estaba también la directora», con la escuela londinense, donde «los niños nos sentábamos en grupos, podíamos hablar y ayudarnos mutuamente»:

Trabajamos mucho en grupo. En el aula había varias mesas y nosotros ocupábamos la de las niñas, en uno de los ángulos. Estábamos yo misma, una chica de las Indias Occidentales y otra asiática, y cualquiera que fuese el trabajo sobre el que tuviéramos que leer o escribir, podíamos ayudarnos unas a otras y hablar... [lo que] era nuevo para nosotras y muy estimulante. Trabajamos muchísimo, uno de los grupos salía con una grabadora y charlaba sobre un tema o un libro concretos, de lo que posteriormente informaba al resto de la clase... Uno de los libros elegidos fue *Rebelión en la granja*, de George Orwell, lo que se debió a que nuestra maestra había descubierto que los alumnos entendían este libro en diferentes niveles. Para unos, se trataba simplemente de un libro sobre animales, mientras que otros, como Fred, uno de los mayores de la clase, captaban la idea política del libro... Los que lo entendían en ese nivel, salían, charlaban sobre él, y cuando volvían, el resto escuchaba la cinta, lo que realmente ayudaba mucho en clase. Como frecuentemente se trabajaba en distintos niveles... este [trabajo en grupos] hacía posible que la maestra dedicase más tiempo a los niños necesitados de ayuda específica.¹

Estas interacciones entre estudiantes, centradas en tareas académicas y como parte del discurso admisible en tiempo oficial, son poco corrientes. En la introducción ya advertí que, aunque las aulas son ambientes humanos tan masificados como los restaurantes o los autobuses, la organización social de la conversación en su interior es sorprendentemente diferente. En las aulas una persona, el maestro, planifica, controla e intenta impedir que hablen varias personas a un tiempo. Los estudios observacionales de larga duración, tanto en los EE.UU. como en el Reino Unido, nos muestran el cuadro imperante:² aunque la colocación en grupos haya sustituido a las hileras de asientos, lo único que se ha socializado han sido los asientos, no el trabajo. En ambos países parecen predominar dos tipos de organización social, al menos en la enseñanza primaria:

1. Instrucción tradicional en grandes grupos, con el maestro ejerciendo el control en la parte frontal del aula
2. Instrucción individualizada, con niños trabajando solos en las tareas asignadas y el maestro controlando y comprobando sus progresos individuales, bien sea en el pupitre del alumno, o desde su propia mesa.

Como la clase de organización del aula que Merle Chalon nos recuerda parece ser una variedad de discurso en el aula actualmente en peligro de extinción, amenazada por presiones a ambos lados del Atlántico, merece la pena explorar sus singulares logros. Cuando se habla sobre el papel que desempeña la interacción social en el desarrollo de la cognición, del aprendizaje y de los conocimientos, a menudo no se distingue explícitamente entre interacciones con expertos (aquellos que conocen mejor la materia en cuestión) e interacciones con iguales (con otros alumnos que la entienden de manera generalmente equivalente). Vygotsky, en su definición de la «zona de desarrollo próximo», habla de los adultos y de los «iguales más capaces».

¹ NATIONAL ASSOCIATION OF TEACHERS OF ENGLISH, 14, 25, edición reducida.

² En los EE.UU., GOODLAD y sus colegas observaron 1.016 clases (1983-1984). En el Reino Unido, GALTON, SIMON Y CROLL observaron 58 clases en 19 escuelas primarias 1980.

[La zona de desarrollo próximo] es la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de problemas independientes, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas bajo la dirección de adultos o en colaboración con iguales más capaces.³

En algún otro lugar dice que «las funciones superiores del pensamiento infantil aparecen primero en la vida colectiva de los niños en forma de argumentación y sólo a partir de ahí se desarrollan hacia la reflexión individual en el niño».⁴ Pero sus estudios más detallados sobre relaciones entre actividad interna y externa, o entre habla y pensamiento, parecen referidos siempre a conversaciones con un adulto; no analizan los posibles valores especiales de la conversación en el colectivo infantil, contrastándolas con las mantenidas con los expertos. Los escritos de Piaget revelan la misma ausencia de contrastación explícita, pero parecen asumir un énfasis diferente en las interacciones entre iguales (aunque, como vimos en el capítulo anterior, la piagetiana Eleanor Duckworth pondere el valor instruccional de las preguntas de los adultos). Para Piaget, la interacción social es un antídoto eficaz contra el egocentrismo, lo que viene a decir que la confrontación de puntos de vista alternativos propicia la consideración de las propias limitaciones. *La psicología de la inteligencia*⁵ es su mejor estudio sobre este papel de la interacción social, pero la introducción que escribió para *Group Games in Education*, libro publicado por las piagetianas educadoras de párvulos Constance Kamii y Rita DeVries, es un breve resumen retrospectivo de sus ideas:

Algunos educadores dicen que mi teoría es solamente «cognoscitiva», así como que he descuidado la importancia de los aspectos sociales en el desarrollo infantil. Es cierto que la mayoría de mis publicaciones han tratado de diversos aspectos del desarrollo cognoscitivo, particularmente del desarrollo de la operatividad, pero en mis primeros trabajos enfatice la importancia de los intercambios interindividuales de forma suficiente como para no considerar necesario insistir en ello. De hecho parece bastante claro que la confrontación de puntos de vista para la elaboración del pensamiento lógico es indispensable en la niñez, confrontación que se hace cada vez más decisiva en la elaboración científica por parte de los adultos. Sin diversidad de teorías, y sin una búsqueda continua dirigida a la superación de las contradicciones entre ellas, el progreso científico no hubiera sido posible.⁶

La relevancia que adquieren para Vygotsky las interacciones con expertos (adultos o niños) y para Piaget las interacciones entre iguales, deriva de sus creencias opuestas acerca del modo en que la conversación externa afecta al pensamiento interno. Para Vygotsky, el pensamiento –o habla interior– refleja claramente sus orígenes sociales en los dos sentidos de la palabra social: en sus orígenes, en la interacción y en su utilización como sistema simbólico culturalmente organizados, especialmente el lenguaje.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta en relación con las ideas de Vygotsky sobre los orígenes sociales de la cognición es el hecho de que sea precisamente en este punto donde utiliza la noción de internalización. No afirma simplemente que la interacción social conduce al desarrollo de las habilidades del niño en resolución de problemas, memoria, etc. [Más bien dice que los medios específicos (especialmente el habla) utilizados en la interacción social son incorporados e internalizados por el niño individual.] De este modo Vygotsky adopta una postura ciertamente drástica acerca de la internalización y de los fundamentos sociales de la cognición.⁷

Para Piaget, por el contrario, la interacción social es importante porque estimula el conflicto cognoscitivo, y la conversación es un catalizador de cambios internos, sin influencia directa en las formas y funciones del pensamiento. La psicóloga ginebrina Perret-Cremont comparte esta visión del desarrollo:

Por supuesto, los conflictos cognoscitivos de este tipo no crean las formas de las operaciones, pero provocan los desequilibrios que hacen necesaria la elaboración cognoscitiva, y de este modo el conflicto cognoscitivo confiere un papel especial al factor social considerándolo uno de los factores que conducen

³ VYGOTSKY, 1978, 86.

⁴ VYGOTSKY, 1981, 157.

⁵ PIAGET, 1950, cap.6. Las ideas revisadas de Piaget sobre egocentricidad únicamente se pueden encontrar en el capítulo 6 de las ediciones británicas de *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño* basadas en la tercera edición (1959).

⁶ PIAGET, 1980.

⁷ De la introducción editorial que hace Wertsch a Vygotsky, en 1981.

al desarrollo mental. El conflicto socio-cognitivo se asemeja, figurativamente, al catalizador en una reacción química: no está presente en el producto final, y sin embargo es indispensable para que se produzca la reacción.⁸

En lo que queda de capítulo, apuntaré cuatro beneficios cognitivos posibles del discurso entre iguales: como catalizador, como representación de roles complementarios, como relación con el público, y como habla exploratoria en lugar de «versión última». He categorizado estas aportaciones sin tomar en consideración la edad, pues la única diferencia importante al respecto estribaría en que los niños mayores y los adultos aprenden unos de otros a través sólo de palabras (como en la discusión sobre *Rebelión en la granja*), mientras que los niños pequeños sacan más provecho de actividades (como la construcción con cubos o los experimentos científicos) en las que el lenguaje se refiere a objetos concretos, y en las que deben adoptarse decisiones concretas sobre acciones reales.

El discurso como catalizador

Dos maestras de preescolar –de gran sensibilidad– nos brindan sendos ejemplos vívidos de la función catalizadora del discurso. El primero está basado en las notas tomadas por Sally Cartwright durante la construcción con cubos en la guardería de su barrio de Tenant Harbor, Maine, donde los padres de muchos alumnos trabajan en el mar:

1. Todd y Emily empiezan la construcción de un barco con grandes cubos huecos. Hacen una buena proa (bien formada ¡por fin!), una cabina, intentan fabricar unos cabrestantes para levar nasas, timón, sonda, cajas para los pescados, escotillas, etc. Su trabajo atrae a muchos miembros de la tripulación, cuyas voces empiezan a oírse: «Todo el mundo a bordo», «Vamos a pescar», «¿Has traído el rancho?», «Está en este cesto», «¡Maldita sea! El motor no arranca», «Es que le has cerrado el aire y está ahogado». Esto lo dice, por supuesto, Davis, nuestro mecánico. ¡Rrrrr, Rrrrr! «Ya va, soltad amarras muchachos», «Soltad esos cabos», «¿Qué cabos?», «Maromas a cubierta», «¿Qué eres? ¿Un granjero?» Esto lo dice Noah, quien suele ir de pesca con su padre. «¡Eh! Mar gruesa», «Mira que olas, son gigantescas», «Uf, poneos los salvavidas», «¿Tienes el tuyo?», «Ya», «¡Dios mío, Mary!» «¡Pfuss, qué peste!», «¿Por qué?», «Estás encima de mi barril de cebos»...

2. Cinco niños están construyendo en la amplia zona de cubos. Cuatro de ellos han hecho un barco y salen con mar gruesa mientras Michael está aún en el muelle intentando soltar la maroma completamente imaginaria que, según cree, los mantiene atados al muelle (el padre de Michael es marinero en el barco-correo de Monhegan Island, por lo que éste ha visto toda clase de maniobras y sabe que soltar amarras no es cosa de un instante). Está de espaldas al barco y sigue intentando decir a los otros que esperen. Pero ellos –en su imaginación– están ya lejos, en mar abierta, poniéndose los salvavidas en vista de que la tormenta arrecia. Finalmente, Michael termina y avisa: «He conseguido soltaros»; pero lejos, en alta mar, ni siquiera lo escuchan.⁹

El segundo juego de ejemplos proviene del *kindergarten* de Vivian Paley en la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago, su libro *Wally's Stories* trata de su paulatina comprensión de las mentes de cinco años (Wally es un niño de preescolar, negro y pobre). Las conversaciones son transcripciones hechas por Paley de cintas magnetofónicas que graba a diario para su propio uso. En el capítulo 4 incluíamos una discusión sobre la equidad. Aquí traemos otra del mismo grupo de niños, pero esta vez se trata del comienzo de un largo episodio sobre el mejor modo de medir alfombras:

Wally: La alfombra grande es el castillo del gigante y la pequeña es la casa de Jack.

Eddie: Son las dos iguales.

Wally: No pueden ser iguales. Fíjate; voy a andar alrededor de la alfombra. fíjate, un paso, otro, otro, otro, otro, cuenta estos pasos. Muy bien, ahora cuenta los de la otra alfombra. Uno, dos, tres... Ves, ésta tiene más pasos.

Eddie: No es verdad, has hecho trampas, has caminado más deprisa.

Wally: No tengo que caminar, basta con mirarlas.

Eddie: Yo también las miro, pero hay que medirlas. Necesitamos una regla. Alrededor de seiscientas pulgadas o pies.

⁸ PERRET-CLERMONT 1980, 178.

⁹ Comunicación personal, 1980.

Wally: Tenemos una.

Eddie: Pero no de esas. No tan corta. Hay que utilizar la larga que está enrollada en una caja.

Wally: Vamos a utilizar personas, cuerpos de personas tendidas en fila.

Eddie: Buena idea. Nunca se me hubiera ocurrido.¹⁰

En estos ejemplos se escuchan, ciertamente, diferentes puntos de vista: sobre la equidad, sobre cubos de cebo y barcos, así como sobre mediciones. A veces existen evidencias de la conversación de un niño al punto de vista de otro; pero por lo general no ocurre así, como ya vimos en las perspectivas descoordinadas del juego de cubos, y en la persistente incredulidad sobre el valor de una unidad constante de medida.

¿Quiere ello decir que las conversaciones entre iguales carecen de valor? ¿Es la conversación inmediata un test adecuado sobre el valor de la experiencia? Ciertamente no podemos esperar que la confrontación de ideas alternativas, ya sea entre adultos o entre iguales, genere cambios inmediatos, pero lo que realmente importa es desarrollar el lenguaje. Hay ocasiones, durante los años preescolares de todos los chicos, en las que el creciente conocimiento del lenguaje como sistema sujeto a reglas, da lugar a palabras como *goed* o *holded*, y en respuesta a la pregunta «¿Qué estás haciendo?», expresiones como «Estoy haciendo bailar». Son momentos en los que el niño parece insensible a la contradicción, y por mucho que se lo corrija, no se obtiene resultado alguno. Sin embargo, se hacen progresos, y hemos de aceptar que la exposición a juegos alternativos cumple una función, aun cuando no podamos rastrear su influencia sobre el silencioso proceso que tiene lugar en la mente infantil.

La base empírica del valor cognoscitivo de la colaboración entre niños en edad escolar se debe a una serie de estudios realizados por un grupo de psicólogos ginebrinos,¹¹ quienes examinaron los efectos de la colaboración entre iguales sobre la capacidad de razonar lógicamente, asociada con la fase piagetiana de las operaciones concretas. Perret-Clermont concluye de este trabajo que la interacción entre iguales intensifica el desarrollo del razonamiento lógico mediante un proceso de reorganización cognoscitiva activa, inducido por el conflicto cognoscitivo; pero ninguno de estos estudios llegó a analizar la interacción misma.

Y esto fue precisamente lo que hizo Elice Forman en su tesis doctoral.¹² Mantuvo con parejas de niños de cuarto y quinto grado once sesiones de solución de problemas sobre una serie de tareas progresivamente más complejas en las que se requería el aislamiento de reactivos químicos, animando a las parejas para que trabajasen conjuntamente en todo momento. Forman analizó las videocintas de estas sesiones colaborativas y también realizó –antes y después del test– mediciones individuales de razonamiento lógico. Su estudio nos proporciona dos clases de información sobre colaboración: de cómo los que resuelven en colaboración difieren de los que resuelven en solitario (de un estudio anterior), y de cómo las asociaciones colaborativas difieren entre sí en cuanto a modelos interaccionales y progreso cognoscitivo. Todas las interacciones procesuales, centradas en cumplir la tarea asignada, se codificaron según tipos de colaboración (paralela, asociativa, cooperativa) y tipos de estrategia de experimentación (prueba y error, aislamiento de variables, combinatoria). Forman se encontró con que los colaboradores resolvían muchos más problemas que fallos tuvieron en el mismo conjunto de once sesiones, así como que la pareja que demostró interacciones más cooperativas y aplicó más estrategias combinatorias –Bruce y George– también resolvió la mayoría de los problemas. ¿Qué relación existe entre la naturaleza de la colaboración de Bruce y George y su superior dominio de la serie de problemas? La interpretación piagetiana sería: *conflicto cognitivo*; el cual, efectivamente, tuvo lugar en algunas de las últimas sesiones cuando los resultados de sus experimentos eran ya visibles y los niños hablaron de lo que habían estado haciendo. He aquí el resumen que hace Forman de sus interacciones durante la tercera sesión:¹³

En esta sesión el producto químico C fue la única solución al problema de química. Los dos chicos se instalaron y llevaron a cabo el siguiente conjunto de experimentos: B; C; BE; CD; CE; DE; BDE; CDF; DEF. Además, pudieron examinar los resultados de los dos experimentos de prueba: BCE; DEF. Todos los experimentos que contenían el producto C se volvieron de color violeta, el resto conservó un color claro. Una vez efectuadas todas las mezclas, los monitores preguntaron a ambos chicos: ¿qué es lo que da

¹⁰ PALEY, 1981, 13-14.

¹¹ PERRET-CLERMONT, 1980.

¹² FORMAN, 1981; también en FORMAN y CAZDEN, 1985.

¹³ Estos resúmenes están tomados de las notas no publicadas de Forman.

lugar a que aparezca el color violeta? Bruce decidió en un principio que la respuesta era: C y E. George se mostró sorprendido de que un solo elemento, es decir, C, produjera el cambio deseado. En contestación a la sugerencia del monitor «¿Estás seguro de que son C y E?», Bruce reexaminó algunos experimentos y descubrió uno que conteniendo E (y no C), no cambió de color. Bruce, por su parte, no había llegado todavía a la conclusión de que C fuera el único producto operativo. Entonces George preguntó a Bruce si todos los experimentos que contenían C provocaban el cambio de color. Bruce echó un vistazo a los experimentos que contenían C y anunció que todos habían cambiado de color. Basándose en la evidencia experimental y en algunos datos que recordaban de sesiones anteriores, George concluyó que la solución al problema era C. Bruce, sin embargo, contradijo a George afirmando que era F. Entonces ambos reexaminaron los experimentos, George seguía convencido de que era C, y Bruce concluyó que eran C y F. El monitor preguntó si estaban ambos seguros de sus respuestas. George contestó que estaba seguro en cuanto a C, pero no en cuanto a F. Se examinaron las pruebas una vez más, y entonces Bruce identificó el experimento CDF como indicativo de que F era el agente operativo. George atacó este argumento comparándolo con el experimento DEF, que no producía la reacción deseada, a lo que Bruce replicó que D y E eran líquidos más potentes que F y por tanto impedían que éste actuara. George intentó otra aproximación preguntándole a Bruce cómo podía decir que era F y no C el que hacía que la mezcla CDF se tornase violeta, a lo que Bruce reaccionó preguntando a su vez a George cómo podía decir que no eran ambos, C y F, los que hacían que CDF se tornase violeta. La manifestación final de George consistió en aseverar que él sabía que era sólo C.

El discurso como representación de roles complementarios

Cuando Forman revisó sus videocintas para encontrar una explicación al hecho de que Bruce y George lo hiciesen tan bien, observó interacciones productivas que no podían considerarse materia de conflicto. Durante la fase preliminar de cada experimento, antes de que existiese evidencia empírica alguna sobre la que discutir y argumentar, se manifestaba ya claramente un apoyo mutuo. He aquí el resumen que hace Forman de cómo Bruce y George representaron roles complementarios:

En las primeras sesiones colaborativas para resolución de problemas, Bruce y George trabajaron paralelamente utilizando cada uno una estrategia empírica similar a la aplicada en el pretest para generar combinaciones. Después de permanecer aproximadamente un mes trabajando juntos, idearon un procedimiento social para generar combinaciones empíricamente, asumiendo roles resolutivos complementarios: uno seleccionaba productos y el otro comprobaba su unicidad. Pasados dos meses, habían empezado a organizar sus combinaciones dentro de grupos determinados por sus respectivos números de elementos. Además, pusieron en marcha un sistema deductivo para generar combinaciones de dos elementos. Este procedimiento deductivo capacitaba al niño que había efectuado la comprobación previa para inspirar, corregir y reforzar las selecciones de su socio. Produjeron empíricamente combinaciones de orden superior aplicando el procedimiento social que les era familiar. Durante la última sesión, los chicos continuaron asumiendo roles complementarios, pero ya utilizaban la pizarra para tomar apuntes. Lograron combinaciones altamente organizadas—sencillas, de dos, de tres elementos, etc.— y estaban en condiciones de generar casi todas las 31 combinaciones posibles. Aplicaron un procedimiento deductivo para obtener las combinaciones de dos elementos, pero persistieron en el empírico para las de orden superior. Cuando se realizó el primer postest una semana después de la última sesión colaborativa, se evaluó el grado en que cada uno de ellos había internalizado un sistema combinatorio deductivo, pidiéndoles que generaran combinaciones por separado. Bruce pudo generar deductivamente y por sí solo las diez de dos elementos, pero no así George, quien aplicaba un sistema empírico. Sin embargo, cuando se efectuó el segundo postest cuatro meses después, ambos ya habían internalizado un procedimiento deductivo para producir combinaciones de dos elementos.

Según Forman: «En tareas en las que se generaba evidencia experimental y se requerían técnicas directivas mediante la asunción de roles resolutivos complementarios, los iguales realizaban sus tareas conjuntamente, antes de que pudieran hacerlo por separado. El observador igual pareció suministrar tipos de asistencia "andamiaje" que cualquiera hubiera atribuido al adulto en un contexto educativo».¹⁴

El discurso como relación con un auditorio

Al tratar de cómo el habla (incluido el discurso en clase) unifica lo cognoscitivo y lo social, normalmente tropezamos con los dos significados de social que mencioné anteriormente: el uso de productos de la historia humana culturalmente transmitidos (preponderantemente el lenguaje mismo y sus expresiones de género oral y escrito), y la transformación de la interacción social en habla interna. En su análisis de la colaboración durante la escritura con ordenador en una clase de primer grado, Heap apunta un tercer significado: la orientación hacia el Otro.¹⁵ Esta orientación hacia el Otro se logra en el habla mediante la disponibilidad de retroalimentación (*feedback*) inmediata cuando algo que se ha dicho no está suficientemente claro. En la escritura en solitario resulta más difícil lograr esa misma orientación hacia otros.

Bárbara Kamler, una colega australiana del equipo investigador de Donald Graves, nos proporciona otro ejemplo con sus observaciones en el curso de una visita a una clase de segundo grado. La maestra, Egan, mantenía de modo individual y periódicamente entrevistas con sus alumnos sobre redacción, y además los animaba a que se entrevistasen entre ellos. He aquí lo que Kamler registró de la entrevista entre dos alumnos, Jill y Debbie:

El 11 de marzo, Jill era una de las seis alumnas elegidas para una entrevista sobre redacción. A una indicación de Egan, Jill y sus compañeras se trasladaron a la mesa de lenguaje. Egan había decidido que primeramente Jill pasase algún tiempo con Debbie, de siete años, repasando su libreto para comprobar que estaba listo para la entrevista... Jill comenzó leyendo para Debbie página por página, y conforme Jill

¹⁴ FORMAN Y CAZDEN, 1985, 343.

¹⁵ HEAP, 1986.

escuchaba sus propias palabras, fue introduciendo algunos cambios en las páginas 1, 2 y 3, sin instigación o comentario alguno por parte de Debbie, y en las páginas 4, 5 y 8 en respuesta directa a preguntas de ésta... Al concluir esta entrevista de media hora, Jill había realizado seis cambios en el contenido que afectaban al sentido general del texto. Había suprimido datos carentes de sentido, o que no compartía, y añadido otros aclaratorios o explicativos. Debbie resultó crucial a la hora de revisar el borrador. Su presencia física fue la que obligó a Jill a releer el libreto por primera vez desde su composición; Debbie parecía hacer visible para Jill el concepto de auditorio, y ésta, por su parte, necesitaba un lector activo que plantease preguntas... [Después] Debbie pidió a su vez:

«Bien, Jill, ahora ayúdame tú». Intercambiaron los papeles y volvieron a la mesa de lenguaje para trabajar en el libro de Debbie *Ice Follie*, hasta que transcurridos veinte minutos, la señora Egan pudo verse con Jill.¹⁶

En este modelo de colaboración entre iguales, la separación de roles entre autor y no-autor-asistente aparece definida más acusadamente que en la colaboración terminal que describe Heap. Como ocurría en esta última, los roles eran recíprocos pero a diferencia de ella, la maestra había modelado el papel que debía representar el asistente. Kamler y Graves suponen que, como en la enseñanza recíproca, los niños aprendieron lo que tenían que hacer y decir en su papel de interrogadores, tomando como modelo la actuación de la maestra durante la entrevista que previamente habían mantenido con ella, un modelo coherente de cómo hacer preguntas sobre el contenido de la redacción, no sobre la forma. La maestra estaba convencida de que las preguntas sobre contenido eran más provechosas para estos jóvenes escritores, y que además eran la clase de preguntas que los niños pueden hacerse mutuamente. El modelo de la maestra hizo, así, posible que los niños se relevasen en la asunción de su papel, beneficiándose cada cual, como autor, de las experiencias con un auditorio sensibilizado, pero beneficiándose todos también, como críticos, al internalizar las preguntas, no sólo cuando contestaban al maestro, sino también al plantearlas a sus iguales.

Para que tales beneficios se produzcan, el educador ha de elegir un modelo que los niños puedan aprender. Graves nos cuenta que con otro maestro de la misma escuela los niños no aprendían tan fácilmente la estructura de las entrevistas, por lo que el efecto multiplicador vía entrevista entre iguales era menor en dicha clase. Esta composición induce a pensar que el valor intelectual de las interacciones entre iguales en cualquier clase, se incrementa si el maestro modela un tipo de interacción que los niños puedan aprender para aplicarlo más tarde entre ellos.¹⁷

Kamler hace notar que el niño redactor obtiene dos beneficios con la presencia de sus iguales, porque él igual hace preguntas que siguen obviamente el modelo del adulto, pero con un contenido adaptado al texto que tienen a mano (algunos cambios de Jill fueron una reacción directa a preguntas de Debbie). Menos obviamente, el igual, silenciosa pero no menos eficazmente, representa la necesidad de oyentes y «hace visible el concepto de auditorio». El efecto soterrado de ese auditorio silencioso puede conceptualizarse en la célula vacía creada por la separación de función y forma en el tratamiento que da Vygotsky al habla egocéntrica. Generalmente, pensamos en el habla como social en la función (dirigida a otro) y externa (sonora) en la forma, mientras que el habla interior es individual en la función (dirigida a uno mismo) e interna (sólo pensada, no sonora) en la forma; ahora bien, cuando uno se habla a sí mismo en voz alta —«habla egocéntrica», según Vygotsky— la iniciativa no encajará en dichas distinciones, abstracción hecha de la edad del hablante. Según Vygotsky, el habla egocéntrica es interna en cuanto a su función psicológica y externa en la forma. Los cambios que introdujo Jill como respuesta a la silenciosa presencia de Debbie, fueron exactamente lo contrario: externos en la forma (aunque anotados por escrito) y sociales en la función (para conseguir que la redacción comunicara más efectivamente con los demás) (fig. 7-1).¹⁸

Susan Sowers, en su día compañera de investigación de Donald Graves, informa de cómo Hillary, otra niña de segundo grado en la clase de Egan, practicaba dichas revisiones silenciosas. Esta niña le explicó a Graves lo que hacía cuando se leía el borrador a sí misma: «Sostengo una entrevista individual conmigo misma». Preguntada sobre lo que hacía durante su solitaria entrevista, contestó que leía y releía su composición, pensaba en las preguntas que los demás niños le harían y, como ejemplo, nos dijo la pregunta que preveía sobre una página de su obra en curso, *En la granja*.

¹⁶ KAMLER, 1980, 683, 685.

¹⁷ GRAVES, comunicación personal, 1980.

¹⁸ La tabla es una adaptación de la versión manuscrita de WERTSCH Y STONE, 1985.

FORMA

		Externa	Interna
FUNCIÓN	Social	Locución totalmente Comunicativa	Revisión silenciosa
	Individual	Locución egocéntrica	Locución interior

FIGURA 7.1. *Forma y función*

Tu yegua se llama Misty, bien, ¿le das de comer, la montas o qué haces?

(pregunta previsible).

Y yo voy a poner:

«La monto todos los días menos cuando llueve».

(Lo que escribiría como respuesta.)¹⁹

El discurso como conversación exploratoria

Mientras veía una de las entrevistas clínicas de Duckworth con niños que trabajaban en un problema de geometría, un educador dijo: «Me parece que es la primera vez que veo a niños aprendiendo: en el proceso de aprendizaje sin las respuestas completamente intactas». Hablar «sin las respuestas completamente intactas» es lo que el pedagogo británico Douglas Barnes llama «conversación exploratoria» en oposición a «versión final».²⁰ La aplicación que hace Barnes de estos términos contrastados es interesante por su similitud con tratamientos más recientes de la redacción, en los que también una versión final es la conclusión de un proceso que se inicia con expresión de ideas más exploratorias. A la luz de sus últimos trabajos, podemos interpretar que Barnes aboga por el discurso en clase más como proceso que como producto, y en un determinado momento relaciona explícitamente el lenguaje oral con la redacción:

La distinción entre versión exploratoria y versión final es en esencia una distinción entre las diversas maneras en que el habla puede funcionar como enumeración de conocimientos. En la redacción y conversación exploratorias es el mismo aprendiz quien se responsabiliza de la idoneidad de su pensamiento: la redacción y conversación versión-final contemplan criterios externos y auditorios distantes, desconocidos. Ambos usos del lenguaje tienen un lugar en la educación.²¹

Hemos mencionado en el capítulo 4 el concepto de Barnes «conversación exploratoria» como una característica del estilo oral en el curso de una discusión, incluso en el caso de que en ella participe el maestro, aunque es más probable que ocurra en discusiones sólo entre iguales. Barnes recomienda para ello una secuencia pedagógica que promueve las ventajas de ambas clases de conversación y sus relaciones mutuas, y expone un ejemplo –ciertamente idealizado– en una unidad de estudios ambientales que se inicia con una introducción del maestro, la cual da paso a discusiones en pequeños grupos y sólo más tarde a una discusión re-informativa con la clase en pleno. El aspecto crítico del argumento barniano es la hipótesis de

¹⁹ SOWERS, 1984, revisado. Véase también SOWERS, 1984.

²⁰ DUCKWORTH, 1981, 51; BARNES, 1986.

²¹ BARNES, 1976, 113-114.

que la conversación exploratoria en grupos pequeños «a la vez que activa la discusión en clase, fomenta formas de aprendizaje que surgen menos fácilmente con la clase en pleno».²²

El significado de la conversación entre iguales

Haré dos comentarios finales como argumentos adicionales a favor de la conversación entre iguales. En primer lugar, aunque tales interacciones ocurren en casa y en el barrio tanto como en la escuela, es en ésta donde cobran especial importancia debido a las limitaciones y rigideces características de la mayoría de las interacciones maestro-alumnos en dicho marco institucionalizado. En el capítulo anterior llamé la atención sobre una categoría de interacciones padres-hijos de la que eran un buen ejemplo el cucú y la lectura de libros ilustrados, que presentan características especiales, ya que ambos tienen una estructura previsible, pero en que los roles respectivos de los padres y del niño cambian continuamente, y al final el niño habla todas las partes solo.

El contraste entre dichos ambientes de aprendizaje y las aulas es muy acusado. Durante las lecciones en la escuela, los maestros dan directrices y los alumnos las cumplen de una manera no verbal; los maestros hacen preguntas y los alumnos las contestan, frecuentemente sólo con una palabra o frase, pero lo más importante es que, excepción hecha de la enseñanza recíproca, estos roles no son reversibles, ya que los niños nunca dan directrices a los maestros, e incluso raramente les hacen preguntas excepto para pedir permiso. El único contexto en el que los niños pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual, dando directrices o cumpliéndolas, haciendo preguntas o contestándolas, es con sus iguales. Pero alguien podría aducir que los estudiantes hablan continuamente entre ellos fuera de la escuela, y entonces, ¿por qué perder un valioso tiempo lectivo abundando en lo mismo, cuando podía utilizarse para hablar con el maestro (experto)? Mi respuesta es que en el tiempo fuera de la escuela la conversación no versa sobre temas escolares y no ofrece oportunidades para que los estudiantes practiquen formas de discurso académico (aquellas formas de expresarse que son de esperar en la escuela). En segundo lugar, aunque me haya centrado aquí en las ventajas cognoscitivas de la interacción entre iguales, existen otras razones para incluirlas deliberadamente en los planes docentes; una de ellas es el valor potencial de dichas interacciones para el desarrollo social en una sociedad plural. No tiene sentido (y parece hasta deshonesto) hacer que los niños «sigan la corriente y respecto a unas dimensiones de diversidad (como por ejemplo *handicaps* físicos, psíquicos o emocionales) e «integrar» al niño en otras dimensiones de diversidad (las categorías étnicas oficialmente reconocidas), a menos que la organización social en las escuelas garantice una clase de interacciones en igualdad de *status* de la cual puedan derivarse actitudes positivas hacia dichas diferencias. En el próximo capítulo exploraremos las condiciones en las que es más probable que se produzcan dichos beneficios.

Además, carece de sentido mantener un aprendizaje tan individualizado en la escuela, cuando el equipo y el comité están a la orden del día en la vida de los adultos.²³

²² *Ibidem*, pág. 200. En otro estudio sobre conversación entre iguales, BARNES Y TODD, 1977, encuentran –como Forman– que dichos grupos alcanzaron niveles cognoscitivos no alcanzados por trabajos individuales.

²³ Como parte del interés que los norteamericanos muestran por la educación japonesa algunos observadores han destacado tanto la capacidad del adulto japonés para trabajar en grupo cooperativamente, como el lugar prominente que ocupan los grupos de iguales en las escuelas de aquel país. LEVINE Y WHITE, 1986, consideran que ello supone una parte importante de la adaptación del sistema escolar occidental a la tradición social japonesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capítulo 7

- Barnes, D.** 1976. *From communication to curriculum*. Londres: Penguin. (También disponible en Boynton/Cook, Montclair, N.J.)
- J. Britton, y M. Torbe. 1986. *Language, the learner and the school* (3ª. ed.) Harmondsworth, Middlesex, Inglaterra: Penguin. (También Upper Montclair, N.J.: Boynton/Cook Publishers.)
- y F. Todd. 1977. *Communication and learning in small groups*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bartlett, E. J.** 1979. Curriculum, concepts of literacy, and social class. En L. B. Resnick & P. A. Weaver (comps.), *Theory and practice of early reading* 1:229-242.
- Duckworth, E.** 1981. Understanding children's understandings. Texto presentado en el Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- Forman, E. A.** 1981. The role of collaboration in problem solving in children. Tesis doctoral, Universidad de Harvard.
- y C. B. Cazden. 1985. Exploring Vygotskyian perspective in education: The cognitive value of peer interaction. En *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, comp. por J. V. Wertsch. Nueva York: Cambridge University Press.
- Heap, J. L.** 1986. Sociality and cognition in collaborative computer writing. Texto presentado en la University of Michigan School of Education Conference on Literacy and Culture in Educational Settings.
- Kamler, B.** 1980. One child, one teacher, one classroom: The story of one piece of writing. *Language Arts* 57:680-693.
- LeVine, R.A., y M.I. White.** 1986. *Human conditions: The cultural basis of educational development*. Nueva York: Routledge and Kegan Paul.
- National Association of Teachers of English (NATE).** N.d. The first twenty-one years: 1963-1984. Sheffield, Inglaterra: NATE.
- Paley, V.** 1981. *Wally's stories*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Perret-Clermont, A. N.** 1980. *Social interaction and cognitive development in children*. Nueva York: Academic Press.
- Piaget, J.** 1950. *The psychology of intelligence*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *La psicología de la inteligencia*, Barcelona, Crítica, 1983.)
- 1980. Foreword. En C. Kamii y R. DeVries, *Group games in early education*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Sowers, S.** 1984a. Learning to write in a workshop: A study in grades one through four. En *Advances in writing research*. Vol 1. *Children's early writing development*, comp. por M. Farr. Norwood, N.J.: Ablex.
- 1984b. Theoretical perspectives on the writing conference. Qualifying Paper, Harvard Graduate School of Education.
- Vygotsky, L. S.** 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- 1981. The genesis of higher mental functions. En *The concept of activity in Soviet psychology*, comp. por J. V. Wertsch. Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe.
- Wertsch, J. V. 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.