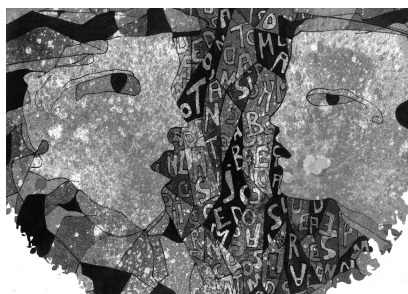


*La investigación  
sobre la propia práctica  
como escenario de cambio  
de la cultura escolar,  
Mauricio Pérez Abril*

*Transformar las concepciones.  
Una alternativa para el  
cambio en las prácticas  
pedagógicas en las aulas.  
Mauricio Pérez Abril*

*Investigar  
cómo la interacción en el aula  
influye en el aprendizaje  
del lenguaje escrito.  
Gloria Rincón Bonilla*



*Tejer la RED/1*

## TABLA DE CONTENIDO

1.- La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio de la cultura escolar, por *Mauricio Pérez Abril*

1.1 La investigación sobre educación y la investigación en educación

1.2 La investigación sobre la propia práctica, una alternativa para la transformación de la cultura escolar.

2.- Transformar las concepciones. Una alternativa para el cambio en las prácticas pedagógicas en las aulas, por *Mauricio Pérez Abril*

2.1. Descripción general del grupo

2.2. Grupo de reflexión permanente sobre las prácticas y concepciones. Dinámica de trabajo y conceptos centrales

2.3. Algunos avatares y dificultades

3. Investigar cómo la interacción en el aula influye en el aprendizaje del lenguaje escrito, por *Gloria Rincón Bonilla*

3.1 Algunas líneas de trabajo en esta dirección investigativa

3.1.1 Estructuras de interactividad e incidencia en la composición de textos escritos.

3.1.2 Usos orales y aprendizaje de estructuras discursivas propias del lenguaje escrito.

3.1.3 La orientación de la interpretación de lectura y de los usos de lo escrito.

3.2 Caminos actuales de la investigación de la interacción en el aula y la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito

# 1.- LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA COMO ESCENARIO DE CAMBIO DE LA CULTURA ESCOLAR<sup>1</sup>

*Mauricio Pérez Abril*

Universidad Javeriana

Me han invitado a hablar sobre la relación entre investigación de aula, innovación y calidad educativa. Esta compleja tarea puede ser abordada desde múltiples perspectivas. En aras de la brevedad que supone este tipo de intervención, voy a delimitar el campo temático para referirme a una tendencia particular de investigación en educación que considero está ganando fuerza en Latinoamérica, y que comienza a arrojar resultados en términos de transformaciones de la cultura escolar. No sobra decir que hablaré desde mi propio recorrido como docente y como miembro de algunos colectivos de investigación en Colombia y desde una experiencia latinoamericana de cambio escolar en la que estoy participando actualmente. Desde allí haré algunas afirmaciones y señalaré argumentos en favor de una perspectiva, una tendencia, más no de un modelo.

## 1.1 La investigación sobre educación y la investigación en educación

Lawrence Stenhouse (1987) un defensor de la investigación acción como alternativa de cambio en la escuela, hace una distinción clave entre dos tipos de investigación: investigaciones sobre la educación e investigaciones en educación. Las investigaciones del primer tipo son aquellas realizadas por sujetos no involucrados directamente en la realidad que es objeto de investigación<sup>2</sup>. La segunda se refiere a aquella realizada directamente por los implicados desde el contexto mismo de su práctica profesional. La OCDE<sup>3</sup> lo plantea como dos modelos: el modelo Olimpo en el que la investigación es cuestión de los científicos y no tiene que contaminarse con la práctica y el modelo Ágora en el que la teoría y la práctica van unidas y se realimentan mutuamente.

Avancemos un poco más en la distinción. Al primer tipo pertenecerían, por ejemplo, las investigaciones de los psicólogos y sociólogos educativos, lingüistas, matemáticos, historiadores, antropólogos, músicos, administradores de la educación... que, como resultado de sus investigaciones, producen conocimientos, objetos didácticos, orientaciones curriculares, modelos comunicativos, secuencias de aprendizaje, formas de organización escolar... y

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el congreso sobre investigación en el aula. 2003 organizado por el IDEP de Bogotá. Publicado en la REVISTA PEDAGOGIA Y SABERES. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, no. 18 (2003). -- p. 70-74

<sup>2</sup> La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata. 1987. "Los buenos profesores son necesariamente autónomos en el juicio profesional. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. Profesionalmente no dependen de investigadores, innovadores o inspectores. Esto no quiere decir que no estén abiertos a ideas creadas por otras personas en otros lugares y en otras ocasiones. Tampoco quiere decir que rechacen el consejo, la consulta o la ayuda.

<sup>3</sup> OCDE (1995): La Recherche et le développement en matière d'enseignement. Paris.

las proponen para que sean apropiadas por las escuelas. El paradigma o modelo investigativo, así como los diseños metodológicos se definen, como en toda investigación, en función del objeto temático y el interés específicos. Generalmente este tipo de investigadores pertenece a un centro académico (universidad, instituto especializado, Ong), o se trata de equipos de expertos que se vinculan por intereses académicos o que se congregan alrededor de una convocatoria concreta, propuesta por una entidad financiadora. Estas investigaciones se orientan en atención a un sistema de intereses, principalmente académicos, particulares y hacen aportes al campo de discurso específico, previa legitimación por parte de la comunidad de expertos, legitimación que dicho sea de paso, está ligada a la cultura de la escritura. Estos equipos de investigación, generalmente cuentan con unas condiciones que permiten una alta dedicación de tiempos y esfuerzos. En el contexto latinoamericano, la mayoría de investigaciones está marcada por esta tendencia<sup>4</sup>.

Las investigaciones del segundo tipo, corresponden a aquellas adelantadas por los docentes y/o directivos docentes que toman como objeto de estudio la realidad escolar o un aspecto de la misma. Generalmente, este tipo de investigaciones pretende transformar la realidad escolar, y los sujetos implicados se mueven por un sistema de intereses ideológicos, académicos y prácticos particular, y a su vez, la acción investigativa está determinada de manera fuerte por variables sociales y políticas de contexto.

Me quiero referir a una tendencia de investigación del segundo tipo, porque considero que es una alternativa que ha logrado transformaciones sostenidas en la cultura escolar en el ámbito latinoamericano. Me refiero a la investigación sobre la propia práctica.

## **1.2 La investigación sobre la propia práctica, una alternativa para la transformación de la cultura escolar.**

Este tipo de investigaciones se nombra de diferentes formas, para simplificar enunciémosla como investigación sobre la propia práctica. Se caracteriza por retomar como objeto privilegiado la práctica pedagógica de quienes hacen la investigación e implica una decisión explícita de compromiso con la transformación de la realidad existente, hecho que las diferencia de las investigaciones del primer tipo, en las cuales ésta no es la decisión subordinante. Esta decisión de base le otorga ciertas características y condiciones a la naturaleza misma de la investigación y a los sujetos que la adelantan.<sup>5</sup> Veamos algunas de estas características.

---

<sup>4</sup> “La mayoría de las innovaciones e investigaciones se han originado desde fuera de la escuela (81.35%). De 193 proyectos registrados en 17 países, sólo 36 han surgido de la escuela” Estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina. UNESCO y CAB: 2.000.

<sup>5</sup> Estas investigaciones podemos encontrarlas referidas en modelos investigativos como la investigación acción, la etnografía en educación, principalmente “la etnografía del nosotros”, como se nombra en México, y la pedagogía crítica; corrientes consolidadas en el ámbito de la investigación educativa. Esto también nos indica que lo que define a este tipo de investigación no es el paradigma o modelo investigativo sino su orientación a la transformación de una realidad y los sujetos que la desarrollan.

Carácter político. Además de asumir un compromiso explícito de cambio en la propia práctica, este tipo de investigación asume una perspectiva histórica e interpretativa, lo que implica tomar posición sobre aspectos como los dispositivos de distribución del poder y la circulación de los significados. En otras palabras, este tipo de investigación está marcada política e ideológicamente. De otro lado, aquí se reconoce a los sujetos implicados, con la complejidad de sus determinaciones, como la base para la interpretación de la realidad, la construcción del sentido y la elaboración de soluciones.

La relación entre teoría y práctica. Otra característica se refiere a que en este tipo de investigación se establece una relación dialéctica entre teoría y práctica, lo que no impide que exista la necesaria toma de distancia para ver analíticamente el objeto: la propia práctica pedagógica. Al respecto, Freire insiste en que “La distancia epistemológica necesaria que se debe tomar de la práctica, es una vía acertada para acercarse más a ella”<sup>6</sup>. En otras palabras, teoría y práctica son indisolubles. Esta idea de Freire, a mi juicio, encierra una gran potencia para configurar una posición investigativa.

Un perspectiva crítica. Este es otro factor clave, pero tomando el término no en el sentido contestatario y reactivo, sino como la posibilidad de análisis riguroso y profundo de las condiciones determinantes de la práctica propia, para de este modo contar con un contexto claro en el cual proponer una transformación. Condiciones como los dispositivos de distribución de los significados en el sistema educativo, los modos de legitimación de los saberes en la escuela, los formatos didácticos, los modelos comunicacionales y de asignación de la voz y el poder, la presencia de la multiplicidad cultural, los rituales escolares: rituales de apertura (cómo se inicia una sesión de clase), rituales de instrucción (yo explico ustedes hacen silencio), rituales de refuerzo (la tarea..), rituales de resistencia (la copia...), rituales de verificación y control (la evaluación), rituales de cierre, son necesariamente objeto de reflexión crítica. De igual modo, una actitud crítica sobre la propia práctica pasa también por una análisis de los objetos y mediaciones que son empleados en la cultura escolar: los libros (sus funciones, el enfoque de su uso), los materiales no impresos (que función pedagógica se asigna, en qué punto de la secuencia didáctica aparece...)... etcétera. De este modo vemos como esta perspectiva de investigación está cerca de las ideas claves de la pedagogía crítica enunciada por H. Giroux, P. Mac Laren o Freire.

El dilema del método. Dado que hay una decisión explícita de cambio y un reconocimiento de las condiciones de posibilidad del mismo, la investigación sobre la propia práctica se orienta hacia preguntas auténticas, formuladas desde el centro de la cultura escolar, de tal suerte que la naturaleza de la pregunta y el interés explícito de los sujetos de la investigación es lo que determina la decisión sobre el diseño y el enfoque investigativo por el que se opte. Así, es frecuente encontrar modelos cuantitativos al servicio de la investigación sobre la propia práctica, es el caso, por citar un ejemplo, de estudios sobre el pensamiento didáctico del profesor, o de estudios de análisis del discurso en el aula, donde se emplean modelos estadísticos de análisis

---

<sup>6</sup> Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. México. Fondo de Cultura Económica. 1998.

semántico, pero la intención última es rastrear las concepciones que subyacen a la práctica pedagógica. O en otros términos, la técnica está subordinada al interés y la pregunta de investigación.

Creo que en Latinoamérica se han montado muchos cursos inútiles de metodología de investigación, bajo el supuesto de que el dominio de una técnica hace al investigador, incluso por esta vía se cree que es posible capacitar en investigación. Por supuesto que no estoy negando la validez y la importancia de los avances en modelos de investigación, pero creo que la vía de la instrucción en investigación no es pertinente porque subordina el interés investigativo al método. Creo que esta vía, en el mejor de los casos, puede conducir a formar buenos ayudantes de investigación, categoría de por sí problemática, por deficitaria y excluyente.

#### El colectivo como sujeto de investigación.

Para concretar la intención de transformación, se requiere la existencia de un grupo permanente de docentes que define y delimita un proyecto de trabajo, e inicia el proceso de análisis de sus propias prácticas. Este equipo se ocupará del análisis de sus propias prácticas para desde allí identificar líneas de cambio y proyectos de investigación. En esta dinámica necesariamente existirán momentos en los que se requiera acompañamiento externo, con la claridad de que se trata de un interlocutor que va a contrastar lo que el colectivo va elaborando y encontrando y que desde su experiencia aporta ideas orientaciones, tanto conceptuales como técnicas. Es probable que en un equipo que se está iniciando requiera de mayor interlocución, y acompañamiento, cada dinámica será distinta, pero es necesario decir que la interlocución no puede generar dependencia, al contrario, debe orientarse hacia la producción de autonomía intelectual del equipo de base.

En la vía de conformarse como equipo investigador, la confrontación de los avances, tanto al interior del colectivo, como fuera de él, a través de la escritura, juega un papel central. Es necesario avanzar hacia la producción de la escritura pública con toda la complejidad que esto implica. Se requiere contrastar lo logrado con lo que hacen otros en otros ámbitos. Esto indica que se requiere vincularse a una comunidad académica cada vez más amplia, ese es el horizonte. Considero que el estado debe promover las condiciones para que esto ocurra y los equipos externos a la escuela deben hacer propuestas de acompañamiento que favorezcan la conformación de grupos autónomos.

El rol del saber externo. Un último elemento clave, que desarrollare un poco más, es la función que cumple el saber externo, sea representado en sujetos: expertos o entidades que llegan a la escuela, o en discursos y textos. (la teoría de vanguardia), o en experiencias ya probadas (las experiencias exitosas). En este punto es necesario decir que la investigación sobre la propia práctica supone una relación de diálogo con el saber existente y con el experto, con las investigaciones del primer tipo, pero en la perspectiva de contrastar, confrontar, explorar, indagar, y no como una relación subordinante.

Las investigaciones sobre la propia práctica, por su naturaleza misma, no pueden asumir la posición ingenua de “voy a aplicar esto a ver como me va...”. En este caso hay, al menos, una ingenuidad implicada: que es posible hacerlo como otro lo hizo. Esto no es posible, porque para hacerlo necesitaría que mi pregunta investigativa fuera la misma de quien formuló la solución, es decir que mi sistema de intereses, expectativas, visiones del mundo fueran compartidos. Por otra parte, implicaría que las concepciones sobre enseñanza, conocimiento, verdad, comunicación, que soportan la solución, fueran comparables, pues éstas son las condiciones de su puesta en marcha; y para ir un poco más lejos, implicaría que los sujetos que acompañan mi práctica, los estudiantes, fueran comparables, y esto no es posible, ni siquiera en el marco de un mismo grupo etéreo y en condiciones socioeconómicas similares. Resulta, definitivamente, muy difícil instrumentar y operacionalizar una experiencia para ser replicada; además, este énfasis supone una posición problemática de quien lo promueve, pues implica una opción, en fin, instrumental, en vez de una opción de formación y cambio sustentado. O dicho en otra jerga estaríamos de nuevo en una perspectiva deficitaria, al asumir que unos saben y otros hacen. De hecho, ese afán de promover la réplica, bienintencionado, se debe en muchos casos a necesidades administrativas y de recursos que vislumbran esta vía como económica y rápida. Pero no deja de ser ingenua.

Esta tendencia no tiene en la actualidad ninguna vigencia, ni la ha tenido, pues si esto fuera posible la tan nombrada calidad educativa ya sería un problema del pasado, pues bastaría identificar unas cuantas experiencias exitosas e instrumentar su replica. Pero la sociología de la educación se ha encargado de mostrarnos que una experiencia toma su carácter en atención a sus condiciones de posibilidad: sus condiciones de producción, puesta en escena y de recepción. En fin, esa ingenuidad de que las experiencias son transferibles sólo quedan bien en una declaración de intenciones que no es posible aterrizar y que difícilmente se puede evaluar en su impacto.

Pero lo anterior no implica que no sea posible aprender de lo que ya sido probado en otros contextos. Al contrario, es necesario ver sus posibilidades y alcances, por ejemplo, frente a una problemática específica identificada luego de un análisis crítico de la realidad escolar, se podría estudiar a fondo una alternativa o solución existente, analizar las ideas y teorías que la sustentan, evaluar sus condiciones y contexto de implementación, y tal vez el resultado sea que nos quedemos con unos criterios, unos conceptos y unas acciones que ayuden a definir nuestra propia perspectiva, o puede ocurrir que podamos retomar la experiencia completa, pues si, luego de su análisis, concluimos que cumple con nuestra expectativa, no desdibuja la perspectiva ni pedagógica ni disciplinar, que queremos favorecer, y se adecúa al contexto propio, bienvenida la exploración, que ya no se podría llamar réplica por tratarse de una decisión resultante de una actitud investigativa. Incluso podría ocurrir que en esa exploración llegáramos un poco más allá del resultado encontrado en su versión original, esto ya es un resultado de investigación. Quiero insistir en que no se trata en absoluto que cada docente invente cada día una solución, que tal vez ya esté inventada, ni tampoco estoy defendiendo una posición conservadora y paralizante: “hacer sólo lo que ya funciona”, es más bien una

invitación a que la exploración de una alternativa sea asumida rigurosamente por los docentes como un ejercicio crítico, pero estoy seguro que debe revisarse lo existente antes de emprender una innovación o una investigación, de hecho ésta es una condición de cualquier investigación.

Así que el enfoque de “hágalo usted mismo, yo le digo cómo”, está en debate. Afortunadamente, el carácter crítico de la investigación sobre la propia práctica impide asumir este tipo de actitud mecanicista e ingenua.

Finalmente, debo decir que no he hablado de la innovación en este texto, pues considero que desde la perspectiva de la investigación sobre la propia práctica, no es posible innovar sin investigar.

Quiero cerrar mi intervención con unas palabras de Freire que creo sintetizan bien esta perspectiva de la investigación acción: “No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseñé continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad... Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente.”<sup>7</sup>

## **Referencias**

Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. México. Fondo de Cultura Económica. 1998.

Stenhouse, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata. 1987.

---

<sup>7</sup> Freire, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. México. Fondo de Cultura Económica. 1998.



## **2.- TRANSFORMAR LAS CONCEPCIONES UNA ALTERNATIVA PARA EL CAMBIO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS AULAS<sup>8</sup>**

Mauricio Pérez Abril

En este texto se presenta un modelo de reflexión – acción que hemos consolidado en el grupo PIDO LA PALABRA, del departamento del Tolima. El grupo hace parte de la Red Colombiana para la Transformación docente en el campo del lenguaje, desde el año 1998. El modelo se orienta hacia la transformación de prácticas y concepciones docentes.

### **2.1. Descripción general del grupo**

La red PIDO LA PALABRA fue creada por iniciativa de un grupo de docentes del sector público de la educación básica, en el año 1998, con el propósito inicial de trabajar sobre el fortalecimiento disciplinar y pedagógico, en función de la transformación de las prácticas educativas en el campo del lenguaje.

La red está integrada por docentes que laboran en instituciones rurales y urbanas de diferentes municipios del Departamento del Tolima, quienes se inscriben y hacen un aporte mensual de \$3000 (1 dólar aproximadamente) autorizado por nómina. Al formar parte de la RED, los docentes se benefician asistiendo, sin costos adicionales, a los eventos académicos que se realizan anualmente, en los que intervienen investigadores del nivel nacional e internacional<sup>9</sup>, como analistas de las experiencias de los docentes, y quienes adelantan sesiones de trabajo sobre temas específicos. Los temas de estos encuentros son preparados con anterioridad por los docentes a través de la lectura y discusión de investigaciones y documentos al respecto. En estos eventos, que tienen el carácter de espacios de formación, participan los maestros exponiendo sus experiencias de aula, las cuales son sometidas al análisis y la crítica de los expertos invitados y de los pares docentes<sup>10</sup>.

Los miembros de la RED se organizan en grupos pequeños, por municipios o según cercanía geográfica y reciben, al menos una vez al año, libros y otros documentos que son estudiados y discutidos con el propósito de servir de soporte para la cualificación de sus prácticas<sup>11</sup>. Los docentes que lo desean

---

<sup>8</sup> ¡PIDO LA PALABRA - Tolima! RED DE TRANSFORMACIÓN PERMANENTE DE LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL CAMPO DEL LENGUAJE—Esta RED hace parte de la RED COLOMBIANA Y LATINOAMERICANA PARA LA TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE.

<sup>9</sup> Desde sus inicios la RED ha recibido el apoyo valioso de personas como Francisco Parra Sandoval quien ha apoyado al grupo desde diferentes ámbitos, CORUNIVERSITARIA de Ibagué que ha prestado apoyo académico y de infraestructura para las sesiones de trabajo, y Josette Jolibert, quien ha aportado sus saberes y experiencias y alientos de manera directa e indirecta.

<sup>10</sup> Hasta el momento se han realizado siete encuentros departamentales..

<sup>11</sup> Luego de un análisis de los docentes sobre el tipo de material que se seleccionaría para la fundamentación pedagógica y disciplinar, se acordó que se adquirieran libros y no fotocopias, con el propósito de ir formando una biblioteca básica. También se acordó adquirir, en lo posible, fuentes conceptuales e investigativas primarias, más que reelaboraciones o paráfrasis de las teorías.

pueden vincularse al grupo de reflexión permanente que se reúne una vez cada mes en la ciudad de Ibagué, capital del departamento, y que cuenta con una dinámica continua de análisis y conceptualización sobre las concepciones y las prácticas educativas.

De este modo, podemos hablar de dos tipos de vinculación a la RED. Una más bien moderada, que consiste en recibir información, estudiarla y discutirla en grupo pequeño para buscar una refundamentación y transformación de la práctica. Otra más dinámica, que implica vincularse al grupo de reflexión permanente, someter allí su práctica al análisis colectivo, participar en procesos de reconceptualización y generación de alternativas pedagógicas y didácticas, e iniciar procesos de seguimiento a problemáticas específicas de manera sistemática. Veamos algunos elementos básicos que describen la dinámica de trabajo del grupo permanente de reflexión, que se ha constituido en un espacio importante para trabajar por la transformación de la práctica.

## **2.2. Grupo de Reflexión Permanente Sobre las Prácticas y Concepciones. Dinámica de trabajo y conceptos centrales**

Teniendo como propósito la búsqueda de consistencia disciplinar y pedagógica de las prácticas, el grupo decidió explorar la teoría como camino de la transformación de las prácticas, a través del estudio de documentos, el análisis de investigaciones y propuestas pedagógicas, así como el desarrollo de talleres temáticos, con el fin de que cada docente encontrara posibilidades de avance. Si bien este trabajo, al cual se dedicaron varios meses, brindó elementos teóricos muy valiosos, la transformación de las prácticas no era la esperada. De otro lado, las sesiones de análisis de teorías y propuestas pedagógicas y didácticas fueron mostrando que existían diferentes posiciones de los docentes al respecto, o dicho de otro modo, afloraban distintas concepciones sobre el quehacer pedagógico a la hora de las discusiones, concepciones en muchos casos irreconciliables y que, en definitiva, indicaban que eran el sustento de las acciones educativas que se adelantan en las aulas. De este modo, las reflexiones del grupo, en gran parte, se fueron centrando en el análisis de las concepciones de los docentes; y la teoría, como punto de partida de las sesiones, y como objeto único de análisis, fue desplazada por la práctica pedagógica. Lo anterior no significa que la teoría pasara a un segundo plano, más bien indica que encontró su función en el escenario de análisis de las concepciones y de las prácticas.

Luego de varios meses, y frente a esta situación, el grupo se vio empujado a cambiar la orientación de la dinámica de trabajo, bajo la idea de que las concepciones son, en última instancia, las que determinan el actuar pedagógico. Dado este contexto, se decidió que el principio orientador fuera el análisis de la práctica pedagógica concreta de los docentes miembros del grupo, para desde allí rastrear las concepciones que le subyacen, y por esta vía identificar aquellos aspectos en los que era necesario profundizar a nivel teórico. Así, podemos afirmar que, actualmente, el horizonte que guía al grupo de reflexión permanente es la hipótesis que la transformación de las concepciones es la base para la modificación del quehacer docente.

Vale la pena anotar que el cambio de orientación del grupo ayudó mucho a su consolidación, pues desde ese momento se ha mantenido un núcleo estable de 25 docentes, al cual eventualmente se integran otras personas. Probablemente, el hecho de poner en el centro de la discusión la práctica específica de los sujetos implicados en su análisis, fue un elemento clave.

Optar por retomar la práctica para rastrear allí las concepciones que la determinan, implicó configurar una dinámica en la que la escritura entra a jugar un papel central, pues la condición para presentar la experiencia es que cuente con un mínimo nivel de sistematización, de escritura. Así, el docente que desea que su experiencia sea objeto de análisis colectivo, objeto de deliberación, debe presentar un texto frente a sus pares

Este equipo, actualmente, y a lo largo de dos años y medio, desarrolla sesiones mensuales de trabajo (jornadas de 8 o más horas) donde los docentes presentan registros de sus sesiones de clase, propuestas didácticas, proyectos o actividades puntuales. Los análisis de estas prácticas han permitido reconocer tensiones claves que definen la orientación de las acciones pedagógicas en lenguaje, y han exigido plantearse preguntas centrales que implican acercarse a las teorías y las investigaciones existentes, para intentar construir respuestas, que casi siempre son tentativas.

A manera de ejemplo, veamos algunas preguntas que se han derivado de los análisis de las prácticas, y que han implicado acercamientos a las teorías: ¿Qué significa leer en el espacio escolar? ¿Para que se escribe en el aula? ¿Por qué se exige tanta escritura en la escuela? ¿Cuál es el rol del docente en el acercamiento inicial de los niños al sistema de escritura? ¿Cuál es el criterio de validación y legitimación de las producciones escritas y orales de los estudiantes en la escuela? ¿Cuál es la relación entre el desarrollo motriz y la escritura, como proceso de significación? ¿Qué es el enfoque comunicativo para la pedagogía del lenguaje? ¿Cuáles son las condiciones de la argumentación oral en el aula? ¿Es la pedagogía de proyectos una alternativa para el trabajo pedagógico en lenguaje? ¿Desde la perspectiva comunicativa, qué enfoques lingüísticos son más pertinentes para el trabajo en lectura y escritura? ¿Cómo abordar el estudio de la gramática y los aspectos formales del lenguaje en el aula? ¿Cómo avanzar hacia la reflexión sistemática sobre el funcionamiento del lenguaje? ¿Cuáles son las metas básicas de aprendizaje en lectura, oralidad, escritura, reflexión sobre la lengua, dominio de otros lenguajes... en la educación básica? ¿Cuál es la función cultural y política de la escuela?

Desde preguntas como éstas que, como ya se dijo, son la resultante del análisis de las prácticas, se rastrean las concepciones que las configuran, para confrontarlas con teorizaciones, investigaciones, otras concepciones y otras prácticas.

Veamos a continuación algunos criterios básicos orientadores de la dinámica de trabajo del grupo.

### 2.2.1. Las concepciones son lo fundamental

Diversos investigadores en el campo educativo han mostrado la tendencia dominante, en las últimas décadas, en la formación de los docentes, cuyo enfoque, por un lado, se orienta hacia el dominio de técnicas y rutinas y, por otro, al estudio de teorías. De este modo, teoría y práctica resultan disociadas, pues no hay una preocupación por el análisis crítico de los supuestos disciplinares, ideológicos o pedagógicos que soportan las acciones educativas (Kemmis, 1988). En este marco, es esperable que en el ejercicio profesional de los docentes esa separación ocurra, y que la pregunta por las concepciones que determinan la práctica no sea planteada como central.

Frente a esta ruptura, se han señalado salidas de diferente corte. Por ejemplo, se ha insistido en la necesidad de que el docente se vincule a equipos de investigación, o que sea un investigador, dado que la investigación permite evidenciar las relaciones entre teoría y práctica. Esta posición, que describe una situación ideal, resulta problemática si se piensa en las condiciones de producción de la investigación.

En Colombia, a nuestro juicio, esas condiciones no están dadas, pues de un lado se insiste en la investigación como una función de los docentes, pero de otro, en las políticas de asignación de funciones, responsabilidades y tiempos a los docentes no se evidencia un interés de que esto tome una forma real. Sabemos que la investigación implica dedicación de tiempos y esfuerzos de diferente orden, algunos docentes logran construir estas condiciones, pero no se trata de una política favorable al respecto.

Por lo anterior, consideramos que una alternativa para avanzar en la transformación de las prácticas es consolidar grupos multicategoriales, como los denomina Jolibert (2003), conformados por docentes de aula, investigadores de universidades o centros de investigación y estudiantes (docentes en formación), por ejemplo de las escuelas normales. Esta es la estructura actual de nuestro grupo de reflexión.

Así las cosas, la idea del docente investigador puede convertirse en un discurso un poco demagógico, pues esto supondría generar unas condiciones, con las que, difícilmente, el docente colombiano puede contar en este momento. Lo anterior no significa una argumentación en contra del rol del docente como investigador, que como ya se anotó, es la situación ideal, sino pretende más bien poner unos límites a este tipo de discurso.

Frente a esto, el grupo ha tomado una posición más moderada, en el sentido de entender al docente como un sujeto reflexivo y crítico respecto a su práctica, que revisa permanentemente los supuestos, que avanza en la apropiación teórica y que hace seguimiento a problemáticas concretas, de manera sistemática, formando una actitud investigativa.. Así, hablamos más de un docente crítico y reflexivo, con actitud favorable a la investigación, más que de un investigador.

De este modo, se está más cerca de planteamientos como los de Schön (1983) y Avalos (1994). Donald Schön. (1983) afirma: "El profesor reflexivo es aquel que piensa en la acción, en lo que hace o ha hecho, conocimiento que se

construye o reconstruye a partir de la práctica; más aun, ese conocimiento es dinámico y situacional, difícil de reducirlo a reglas y procedimientos, pero a través de la observación y de la reflexión es posible explicitarlo...". Por su parte, La investigadora Beatrice Avalos (1994), habla de un docente autónomo "que ha logrado desarrollar una capacidad reflexiva de cierta profundidad, que se siente confortable con el nivel de conocimientos sobre los contenidos que debe desarrollar en su docencia, que siente que entiende los elementos pedagógicos involucrados en la enseñanza..."

Es en este marco que el equipo se ha puesto como horizonte reconocer, analizar y, en lo posible, transformar las concepciones<sup>12</sup>, bajo la convicción de que esta vía conlleva un cambio en la práctica, y contribuye a la formación de un docente reflexivo y crítico. Así, en las sesiones de trabajo se analizan concepciones de distinto tipo, a nivel didáctico, pedagógico e incluso a un nivel más genérico, como por ejemplo, la concepción de escuela, de comunicación, de enseñanza, de escritura, de argumentación, de desarrollo cognitivo...

En esta dinámica, generalmente el análisis de las concepciones conlleva al estudio de una teoría pertinente, a la revisión de otro tipo de prácticas o al análisis de investigaciones al respecto. De este modo, la teoría encuentra su lugar en la medida que, por ejemplo, una vez identificadas las concepciones que determinan las prácticas o que sustentan una didáctica, sirve como soporte para la confrontación de argumentos y como punto de referencia para descentrar los debates y buscar caminos de avance a nivel pedagógico. De esta manera, se van removiendo y problematizando las concepciones, y lo que en principio fue el objeto de trabajo del grupo: la teoría, va cediendo su lugar de privilegio a la práctica y las concepciones.

### 2.2.2 La Práctica como Eje de la Transformación

Tal como se ha planteado, en el camino de transformación de las concepciones, en un momento del proceso el grupo decidió tomar las prácticas que adelantan los docentes en sus escuelas y aulas como el objeto privilegiado de reconstrucción y análisis. Así, se retoma algún registro auténtico extraído de la cotidianidad de la escuela: un cuaderno, una secuencia didáctica registrada en un diario, un registro de video de una clase, la observación de una sesión de trabajo en un aula, un trabajo escrito y corregido, etcétera. Estos referentes son analizados a profundidad, en sesiones que pueden alcanzar una duración de diez o más horas, donde está siempre presente el docente cuyo registro es objeto de análisis. La práctica que se analiza es contextualizada por el docente antes de iniciar la sesión de trabajo. Así, se explicita el marco global en el cual se inscribe, los propósitos pedagógicos y disciplinares que persigue, los fundamentos que la soportan, el tipo de didáctica que se emplea, etcétera.

Las sesiones son muy lentas porque se estudian las variables que el grupo considera pertinentes. Por ejemplo, para el análisis de una clase tomada en video, luego de la contextualización, se observa el registro completo e

---

<sup>12</sup> El término "concepciones" lo retomamos como el conjunto de ideas, creencias y valoraciones que un sujeto o un grupo social comparte y que determinan la acción. Esta idea está orientada en la línea de investigación de investigadoras como Elsie Rockwell.

individualmente se toma nota sobre aclaraciones, preguntas y comentarios. Posteriormente, se pasa de nuevo el registro y se detiene en los aspectos que los docentes sugieren. Por ejemplo, si la clase comienza con la explicación de un concepto, alguien puede preguntar ¿por que comenzó la clase por ahí?, y desde esa pregunta se analiza la secuencia didáctica general de la clase, reflexionando sobre la concepción de aprendizaje y enseñanza que están en juego y sobre los roles de docente y estudiante frente a la construcción de los saberes. En otro momento, respecto al mismo registro, y frente al uso de la palabra en el aula, alguien puede preguntar por el criterio de asignación de la voz a los estudiantes, o sobre la función que cumple el discurso de los alumnos en la conceptualización que se adelanta, este análisis puede conllevar a una discusión sobre la autoridad y el control del discurso en el aula, y puede remitir a la lectura de una teoría al respecto, a la revisión de una investigación, o a realizar análisis comparados con otras prácticas ya analizadas. También puede conllevar a la invitación de un experto para debatir el tema.

Este es el tono de las sesiones de análisis de prácticas y concepciones, al final de las cuales, se busca sacar algunas ideas en claro, de tal modo que sirvan para reformular y refundamentar las prácticas, no sólo del docente que somete a análisis su quehacer, sino de los demás miembros del equipo. En muchos casos, en las sesiones de análisis no se logra abordar la totalidad de aspectos, entonces se decide trabajar a profundidad sobre alguno, o algunos, de ellos. Generalmente, luego de estas sesiones se escriben protocolos y documentos que recogen las conclusiones, y se diseñan proyectos o actividades para experimentarlas en las aulas y hacerles seguimiento de manera sistemática.

### 2.2.3. La argumentación como vía de legitimación

El análisis que un grupo de docentes hace de la práctica de uno de ellos, irremediablemente conlleva a que los implicados en el proceso se vean comprometidos a tomar una posición crítica y analítica. Esto exige necesariamente explicitar las concepciones, tanto de quien expone y sustenta, como de quienes analizan y cuestionan, pues siempre que se habla o se emite un juicio, se hace desde una perspectiva, desde una concepción, desde un imaginario. En este escenario, la argumentación es el criterio que permite avanzar hacia la validación de una práctica. No sobra anotar que la demanda que se hace a la práctica que es objeto de análisis es la consistencia y la verosimilitud, más que la verdad, por esta razón, la argumentación es la vía de legitimación, y por esta razón también, podemos encontrar prácticas que pueden sustentarse desde perspectivas teóricas y pedagógicas distintas, por supuesto sin caer en un eclecticismo donde “todo vale”, pues hay posiciones más o menos pertinentes, en atención a los propósitos pedagógicos que se persiguen y los enfoques que se desea privilegiar.

De este modo, por la vía de la argumentación, el análisis colectivo de la práctica se convierte en una confrontación de concepciones, luego de la cual se sacarán conclusiones, no necesariamente consensos, y se esbozarán posibles alternativas de avance y refundamentación; pues somos conscientes de que la labor no puede limitarse sólo a la crítica y el análisis, dado que estamos inmersos en una praxis que demanda vislumbrar soluciones.

#### 2.2.4. Actitud propositiva para la generación de alternativas

La dinámica de análisis crítico de la práctica, en muchas ocasiones, ha generado en el grupo una actitud que podemos nombrar como “paralizante”. Paralizante para quien somete a juicio su práctica, porque al final de una sesión la conclusión puede ser un cuestionamiento implacable. Igualmente paralizante para quienes participan en el debate, pues no se vislumbran caminos colectivos de avance. Esto es característico de las posiciones críticas: a veces la crítica conduce a la inacción. Esta problemática se ha abordado en el equipo tomando una actitud propositiva, en el sentido de que toda crítica debe ir acompañada, en lo posible, de una alternativa de avance, de una propuesta concreta, sea a nivel teórico al decidir por un enfoque o una postura conceptual, o a nivel didáctico. Podemos ilustrar esta postura con la famosa frase de Brecht cuando dice: *criticar un río es construir un puente*. Consideramos que la crítica fundamentada conlleva a la opción por ciertos enfoques o a la generación de propuestas consistentes desde el punto de vista pedagógico y disciplinar.

De este modo, por ejemplo, luego de una extensa crítica de los métodos existentes para el acercamiento de los niños al sistema de escritura (palabras normales, palabras generadoras, métodos analíticos), partiendo del análisis de clases de una docente, se decidió seleccionar no un método, sino más bien definir unos criterios orientadores de la acción en este campo. Así, llegamos a acuerdos básicos como respetar la marcha natural de los niños hacia la escritura convencional, generar espacios efectivos de interacción donde la escritura cumpla una función y recoja las expectativas de los niños (aquí, por ejemplo, encuentra su lugar la pedagogía de proyectos), abordar el acto de comunicación, el texto y el tipo discursivo como unidades de reconstrucción pedagógica, y no la sílaba, la palabra o la frase; privilegiar la confrontación de los diversos modos de escritura entre niños y entre niños y adultos, en lugar de la corrección (por ejemplo en el cuaderno de notas que va a la casa<sup>13</sup>);

#### 2. 2.5. Actitud favorable a la reflexión sistemática sobre problemáticas y alternativas concretas

Tal como hemos expuesto, la dinámica que adelantamos busca que el análisis de la práctica esté acompañado de alternativas de avance. Estas alternativas se configuran en el colectivo, se fundamentan, se diseñan y se propone una puesta en escena en las aulas. De este modo, en el transcurso del año escolar se hace seguimiento colectivo a problemáticas concretas y se discute y fundamenta dicha problemática. Para esto, se llevan diarios de clase y se toman registros que periódicamente se van analizando en el colectivo.

#### 2. 2.6. La escritura como herramienta de sistematización

Veamos a continuación Algunas reflexiones sobre el lugar de la escritura en la transformación de la experiencia. Nuestra perspectiva la podemos enunciar así, coincidimos con la idea planteada por Walter Ong: la escritura reestructura la

---

<sup>13</sup> Esta problemática se abordó de manera sistemática en un proyecto de aula para el nivel preescolar, en una escuela del municipio de Flandes y en proyecto institucional del municipio de Gualanday

conciencia, pero vamos un poco más allá, consideramos que la escritura reorganiza, y de algún modo, transforma la experiencia, por lo siguiente:

- El hecho de escribir para los pares, para el colectivo que analizará la experiencia, genera una situación discursiva que implica elaborar textos, generalmente expositivos, exigentes en cuanto a aspectos teóricos, didácticos, que implican ciertos retos en cuanto al uso de los términos, el empleo de los conceptos, la claridad en la estructura de la secuencia o proyecto didáctico que se presenta y que se pretende explicar. Se trata, pues, de una situación discursiva que plantea, a quien escribe, un reto en cuanto a que anticipa las posibles preguntas, los baches teóricos, los contra-argumentos, la petición de consistencia, la pregunta por la pertinencia y el sentido de la práctica. Estas características hacen que el texto resultante deje de ser una mera transcripción y relato de la experiencia, dicho texto es portador de una toma de posición, posición que será objeto de deliberación. Así, el texto se convierte en una declaración de un punto de vista sobre el enseñar y el aprender, unas huellas de las nociones de escritura y lectura que se movilizan. En otras palabras el texto porta las marcas dejadas por las concepciones del docente, pero a la vez esa configuración se define con la intención de convertir su contenido en objeto de deliberación. De otro lado, el texto constituye un modo de hablar de sí mismo, lo que Grice (1975) llama una representación de sí, por esta razón el texto está cargado de sujeto. En este marco, pensamos el texto como un dispositivo que entrará en juego en un escenario de deliberación, luego del análisis, el texto no será el mismo, en él quedarán señaladas las posibles vías para la transformación de la práctica y para la reescritura del texto. De este modo, texto y experiencia establecen relaciones dialécticas solidarias.

- La escritura es una actividad de naturaleza metalingüística, metadiscursiva. Cuando escribimos sobre nuestra experiencia docente, no sólo tomamos distancia de las ideas, también reflexionamos sobre las condiciones en que se da dicha experiencia, nos preguntamos por el sentido de las acciones que adelantamos, pensamos en la pertinencia de las metas de aprendizaje que nos proponemos. En este sentido, escribir no sólo empuja una ordenación lógica de los enunciados de cara a producir coherencia en el nivel del texto, de la lengua. Al escribir, la distancia que tomamos de la práctica la pone en cuestión.

- Escribir sobre la experiencia, para explicarla a los demás, supone un ejercicio de análisis, de descomposición de la experiencia en sus elementos, para luego avanzar hacia una interpretación, pues de algún modo, es muy probable que escribir sea una oportunidad privilegiada para producir una interpretación sobre "mi propia práctica", pues la práctica cotidiana de la docencia no exige, necesariamente, una interpretación del sentido y los supuestos que la soportan, pues en el ejercicio docente cotidiano no se cuenta con condiciones para el distanciamiento, para la pausa interpretativa. Por esto, el texto que se escribe es una interpretación que permite avanzar hacia la búsqueda de consistencia. En este punto aparece la teoría como fuente, como vía, para avanzar hacia esa consistencia. Así, se logra establecer un vínculo solidario entre teoría y práctica. Si la interpretación señala inconsistencias, quedan creadas las condiciones, o al menos las razones, para avanzar en la transformación. Es importante señalar que las objeciones e inconsistencias halladas por quien



intenta explicar la experiencia, son completadas y subrayadas o confirmadas por los pares en el ejercicio colectivo de análisis. Este contexto crea condiciones para avanzar no solo en la búsqueda de consistencia discursiva y teórica, sobre todo pone en cuestión las condiciones de su transformación.

En resumen, cuando la experiencia pasa por la escritura pierde la ingenuidad, se convierte en una experiencia que pide consistencia. Escribir sobre la experiencia es distanciarse de ella, de algún modo, hay un nivel de objetivación de la práctica que permite, y tal vez exige, pensar en su estructura, sus condiciones de producción, los supuestos que la soportan. Así, escribir no es sólo un ejercicio de “relatar” la experiencia. Escribir implica reflexionar sobre la experiencia.

En este sentido, consideramos que la contrastación de concepciones e imaginarios desde la escritura, contribuye a reestructurar, de modo indirecto, las prácticas. De este modo, a la escritura de los docentes se le da su tiempo y su espacio, y se comprenden sus ritmos. Por otro lado, el grupo ha ganado conciencia sobre la importancia de la escritura como escenario de la sistematización. Así, para las sesiones de trabajo, los docentes preparan un escrito que da cuenta de la práctica que está adelantando, redacta un comentario sobre la lectura de un documento teórico, escribe sus aportes al debate de la sesión analizada, o plantea una propuesta didáctica que quiere someter a análisis de sus pares. Además de lo anterior, los docentes producen escritura a través de los diarios de clase y de otros instrumentos de seguimiento y sistematización. De esta manera, se busca que la dinámica de trabajo gire sobre la producción de escritura, producción que, dicho sea de paso, avanza a paso muy lento, debido, entre otras cosas, a que la cultura de la escritura y el registro de la experiencia era más bien ausente en los inicios de la consolidación del grupo.

Dado que la cualificación de la escritura y la actitud favorable hacia la misma ha sido problemática, se adelantan talleres permanentes sobre este aspecto.

### **2.3. Algunos avatares y dificultades**

Veamos, en síntesis, algunos aspectos que, si bien han dificultado la consolidación del trabajo del grupo, los consideramos naturales para este tipo de procesos. De un lado, la constitución del equipo permanente de reflexión ha sido bastante difícil, en principio se trataba de un grupo más bien difuso en cuanto a sus propósitos y dinámica de trabajo, luego de más de seis años, se ha logrado un equipo estable que hasta ahora está encontrando un norte más o menos claro. Por otra parte, además de las dificultades para generar procesos de escritura y sistematización, a lo largo del trabajo, nos encontramos con bastantes problemas de fundamentación teórica básica, sobre aspectos disciplinares y pedagógicos en el campo del lenguaje. En este sentido, se ha avanzado algo, pero falta mucho camino por recorrer. Finalmente, vale la pena anotar que la conformación del equipo como una comunidad de reflexión y argumentación ha sido muy compleja, pues resulta difícil separar las discusiones académicas y pedagógicas de los mundos individuales de los

docentes, y el fuero privado de los implicados muchas veces se ve involucrado en las discusiones, pero igualmente, se está avanzando en la toma de conciencia sobre estas complejidades, que en realidad son la esencia del equipo.

### **Referencias**

Avalos, Beatrice (1994). Revista Pensamiento Educativo, vol. 14. Facultad de Educación, Universidad Católica, Santiago, Chile.

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza, Barcelona . Ediciones Martínez Roca.

Grice, P. (1975) Lógica y conversación, La Búsqueda del Significado 1991. Ed. L. M Valdés, Madrid, Tecnós. 511- 530.

Jolibert, Josette. (2003) la formación docente inicial. propuesta en didáctica de lengua materna. Bogotá.. Magisterio

Ong, Walter (1994) Oralidad Y Escritura, Las Tecnologías de la Palabra. Fondo de Cultura Económica. México.

Perrenoud, Philippe (2004). Desarrollar la Práctica reflexiva en el Oficio de Enseñar. Graó. Barcelona.

Schön, Donald (1992) La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Paidós. Barcelona

Schön, Donald (1998). El Profesional Reflexivo: Como Piensan los Profesionales Cuando Actúan.. Paidós. Barcelona.

### **3. INVESTIGAR CÓMO LA INTERACCIÓN EN EL AULA INFLUYE EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO<sup>14</sup>.**

Gloria Rincón Bonilla

"...el análisis del discurso educacional, y más concretamente del habla de profesores y alumnos, es esencial para seguir avanzando hacia una mejor comprensión de por qué y cómo aprenden -o no aprenden- los alumnos y de por qué y cómo los profesores contribuyen a promover en mayor o menor medida este aprendizaje"

(César Coll y Derek Edwards, 1996).

Las aulas son lugares en los cuales casi todo lo que sucede se logra a través de la interacción oral y a través de la comunicación no verbal (miradas, desplazamientos, posiciones corporales), entre los participantes del acto educativo. Esta característica fundamental para la actividad pedagógica ya la había señalado el campo investigativo dedicado a analizar el discurso en el aula. Sin embargo, el desarrollo de trabajos etnográficos y psicolingüísticos que retoman algunos aportes del análisis del discurso ponen de presente que muchos de los intercambios orales toman como base textos escritos, es decir, en gran medida los intercambios orales están orientados por textos escritos que son los que se pretenden explicar, parafrasear para facilitar su comprensión, copiar, etc.

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

Al tomar como eje la interacción es lógico suponer que este conjunto de investigaciones se enmarca en una perspectiva psico-social o histórico-cultural propuesta a partir de las teorías vigotskianas, en las que se reconoce el aprendizaje como el resultado de la internalización de los instrumentos culturales por parte de los sujetos a través de la interacción social. De aquí se desprende la importancia de las interacciones sociales en la enseñanza, de las formas de mediación semiótica en general y del lenguaje en particular en los procesos psicológicos superiores. También se concibe la comprensión y la producción de textos escritos como procesos de construcción de sentidos, prácticas sociales (no exclusivamente escolares) discursivas con las que se cumplen determinadas funciones sociales que a su vez implican características específicas de los textos involucrados en estos procesos.

---

<sup>14</sup> Este texto toma como base dos trabajos previos de la autora. Uno, el artículo "Las interacciones orales en el aula y su incidencia en los procesos de comprensión y producción escrita de los alumnos" (Revista Lenguaje No. 25, Univalle, 1998) y otro, la ponencia "La investigación en el aula desde el marco de los mecanismos de influencia educativa" presentada en el Congreso sobre Investigación en el aula realizado en Cali, Univalle, en 2006.

Si la lectura y la escritura se asumen como construcción de sentidos, sobre todo en el espacio escolar esto también tiene que ver con la mediación de otros: los maestros o los pares. En este sentido, comprendemos que la enseñanza de la lectura o escritura se efectúa a través de las actividades que se realizan en el aula para orientar la interpretación o producción de un texto, no únicamente a través de lo que se predica sobre estos procesos. Por ejemplo, se está enseñando sobre la lectura cuando se propone que se generen hipótesis acerca de qué dice el texto, cuando se discuten posibles interpretaciones. Y estas actividades no las realiza un niño solo. Cuando la maestra u otro compañero ayudan, así sea oralizando ellos el texto, haciendo preguntas para orientar la comprensión, cuando se pide a los niños dictar –sea este niño alfabético o no- se están llevando a cabo modos intersubjetivos de actuar que son la garantía para que luego los niños puedan hacer estos procesos solos (control intersíquico).

El aprendizaje de la comprensión y de la producción de textos escritos es concebido pues como el control intersíquico, sea de la comprensión o de la producción escrita, que se logra a través de la mediación oral que es la base para que se logre un control autónomo cuando los estudiantes producen sus textos sin contar con sus maestros o compañeros (Camps, 1992). En este marco conceptual, la hipótesis que hoy se defiende es que si los niños viven en el aula *prácticas pedagógicas* relacionadas con las *prácticas sociales de lectura y escritura*, será posible que además de aprender a ser lectores y productores autónomos de textos, porque no dependen exclusivamente de la interpretación del maestro o de escribir como éste quiere y confían en sus posibilidades como intérpretes y productores, buscarán resolver los problemas que se les presenten al leer o escribir con el propósito de comprender y ser comprendidos; aprenderán a ser responsables de la construcción de la interpretación o de la intencionalidad pragmática que los guía al escribir, a establecer inferencias de distinto tipo, a revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y escribe y en fin, a tomar decisiones adecuadas.

Lógicamente para emprender estos trabajos se requiere investigar en aulas en las que se intenta explícitamente enseñar a comprender y producir textos. Por lo tanto, en la actividad conjunta que se lleva a cabo en estas aulas se podrá observar cómo se realiza el control exterior, social, de la comprensión y la producción escrita y de la gestión textual, cómo se permite que el profesor y/o los compañeros actúen bien como la audiencia real o bien como una audiencia intermedia de los escritos, y cómo se busca que ésta facilite la transición entre estas acciones intersubjetivas hacia el control independiente.

Debido a los objetos que se abordan, este tipo de trabajos requiere para su desarrollo la constitución de equipos, ojalá interdisciplinarios, que se encarguen tanto de grabar o filmar las interacciones en el aula, como de transcribirlas y analizarlas, así como también de confrontarlas con los docentes que participan en el proceso. Es muy difícil, por no decir imposible, que esta actividad investigativa pueda ser llevada a cabo en su totalidad por el mismo maestro o maestra que está

intentando transformar su enseñanza. De todas formas, conocer estos aportes permite que los maestros puedan ser más reflexivos e intencionales en los intercambios comunicativos que generan en el aula.

### **3.1 ALGUNAS LÍNEAS DE TRABAJO EN ESTA DIRECCIÓN INVESTIGATIVA**

Con los propósitos antes enunciados, se han desarrollado varios trabajos:

- unos, buscan conocer las características del diálogo que puede conducir a un estudiante a interiorizar contenidos y procedimientos efectivos para la comprensión o producción escrita autónoma;
- otros, abordan las estructuras lingüísticas de la interacción oral en el aula para confrontarlas con las de los textos escritos y explorar como inciden en su apropiación.
- otros trabajos se han centrado en el análisis de las mediaciones orales considerándolas como expresión de unas concepciones y funciones de la escritura y los procesos de comprensión.

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

#### **3.1.1 ESTRUCTURAS DE INTERACTIVIDAD E INCIDENCIA EN LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.**

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

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

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

#### **a.- La conversación individual con el maestro durante el desarrollo del texto escrito.**

Uno de los autores que más da importancia a esta técnica es Donald Graves (1983, 1992). Teniendo en cuenta el papel vital que cumplen en el

aprendizaje las “redes de personas” que conforman una comunidad de formación eficiente basada sobre todo en el intercambio de ideas, Graves (1983:139) postula que cuando maestro y alumno conversan sobre un texto escrito por el segundo, el profesor aprende, los niños aprenden y el profesor los puede ayudar:

“las conversaciones estimulan a los niños. Y estimulan porque el niño hace la tarea. Los niños enseñan, resuelven problemas, responden preguntas imposibles, o descubren nueva información ...en las razones de su experiencia. Los niños lo pueden hacer cuando el profesor sabe que las acciones del niño producen aprendizaje”.

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

Si bien se reconoce la importancia de esta técnica, como afirma Camps (1992: 142), “se sabe muy poca cosa sobre qué pasa en esta interacción durante el proceso de composición. No todas las conversaciones son igualmente efectivas”.

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

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

a) apertura: El inicio de la conversación por parte de la maestra tiene siempre un carácter abierto, general, que estimula al alumno, le da confianza para plantear sus dudas. Escucha las respuestas de sus alumnos para enfocar el asunto, para conocer la dirección en que el estudiante quiere llevar la discusión.

- b) comentarios y preguntas iniciales por parte del alumno, referidas tanto al proceso como al producto y que pueden realizarse en cualquier momento del intercambio,
- c) comentarios y preguntas iniciales por parte del maestro, con las mismas características ya expuestas de la participación del alumno,
- d) lectura oral o silenciosa del texto o de un fragmento (opcional), por parte de uno de los dos participantes,
- e) cierre que puede involucrar una nueva cita.

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

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

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

## **b.- El trabajo en grupos.**

También en esta estructura de organización de la tarea de escribir se han realizado numerosas experiencias, aunque son escasas las precisiones en cuanto a definir las características del trabajo en grupo que favorecen el mejoramiento de la competencia escrita y cuáles son las funciones más apropiadas que puede cumplir la colaboración entre compañeros en el desarrollo del proceso de escritura. Veamos algunas:

- Camps (1992), comenta el trabajo de revisión que sobre este asunto realizaron Di Pardo y Freedman (1987), donde plantean los problemas, mas no las soluciones que en su conjunto encuentran en las investigaciones que analizaron. Según esta revisión, en todos los resultados investigativos se constatan los beneficios generales de trabajar en grupo para escribir. Sin

embargo, no se encuentra tal unanimidad para referirse a la incidencia en el aprendizaje y en el rendimiento escolar.

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

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

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

Freedman relaciona las funciones con los diferentes subprocesos implicados en el proceso de escritura. Por ejemplo, en la fase de planificación, intercambian ideas, las exploran y desarrollan en colaboración. Los intercambios orales antes de escribir les ayudan a contrastarlas a actualizarlas, a relacionarlas, a sentir cómo “suena” lo que quieren escribir, antes de llegar a ésta. En la fase de textualización, al escribir los borradores y comentarlos, llegan a aprender que la escritura es un proceso que puede dar lugar a la elaboración y reelaboración de las ideas. En la revisión por parejas tienen la oportunidad de contemplar su texto “en los ojos de otro”, lo cual les facilita ser concientes de los aspectos de contenido y de los relacionados con la edición final.

En general, se considera que el trabajo en grupo ayuda a pensar y componer en colaboración, a responder a los escritos de los compañeros y a preparar la forma final de los textos. La más común de estas funciones ha sido la segunda de las mencionadas, sobre todo para facilitar la revisión.

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



### **c.- El trabajo por proyectos.**

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

Según Camps (1996:49), “en este contexto de trabajo la lengua era sólo vehículo para la elaboración de los contenidos de las demás materias, pero no objeto de aprendizaje en si misma”. Autores como Halté (1982), Petitjean (1981, 85, 86), Jolibert (1992), Rincón (2001) y el grupo de investigación del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de Universidad Autónoma de Barcelona (1992, 93, 95, 96), son algunos de quienes han desarrollado trabajos alrededor de esta forma de interacción para organizar la enseñanza de la composición escrita.

Dado que en el contexto de un proyecto hay una funcionalidad en el abordaje de los textos (llegan porque se necesitan y los que se necesitan), se propone que uno de sus objetivos sea detenerse en el proceso de producción (oral o escrita) o en el proceso de comprensión de uno ó varios de esos textos que circulan en el proyecto con una intención comunicativa concreta, para hacer posible el aprendizaje tanto implícito como explícito de las prácticas sociales en las que surge y se usa, de las estructuras de esos géneros y tipos de textos, de sus componentes lingüísticos (léxico, microestructuras más comunes), y en fin, aprovechar estos contextos que dan sentido a determinados textos para aprender sobre ellos. En este sentido, a través del diseño y desarrollo de proyectos de aula se busca que con los estudiantes se viva el proceso complejo a través del cual el escritor relaciona el espacio de los contenidos sobre los cuales escribe y el espacio retórico configurado por las imposiciones contextuales del discurso (Camps 1996:49). Este proyecto involucra a todo un grupo de alumnos y su (o sus) maestro(s), en un proceso primero compartido, intersubjetivo, para luego poder llegar a ser interiorizado, intrasubjetivo.

Después de seleccionar la práctica discursiva que será el eje del proyecto, se determinará el tipo de texto en que se focalizará la enseñanza y el aprendizaje y dependiendo de éste, los pasos y actividades que se cumplan en el proyecto pueden variar. Por ejemplo, si el proyecto se va a centrar en la práctica discursiva periodística y en este marco la producción de crónicas, se puede hacer contactos con alguna de las empresas que publican periódicos en la región, conversar con periodistas que hacen crónicas, leer varias de éstas para analizar sus semejanzas y diferencias, revisar otros periódicos, hacer un concurso o una publicación que recoja las mejores crónicas producidas por los estudiantes, etc. etc.

Según Camps (Ibid: 52-52), para que en los proyectos se aprenda sobre la composición escrita, se debe tener en cuenta las siguientes características:

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

En la investigación que dirigí sobre la “enseñanza de la comprensión de textos escritos en la educación primaria” (2003), pretendimos responder el siguiente interrogante: ¿Qué y cómo se enseña sobre la comprensión de textos escritos en algunas aulas de primaria cuyos maestros se han propuesto llevar a cabo procesos de innovación educativa? Es decir, nos interesaba aproximarnos a cómo se introduce el lenguaje escrito en las formas de organización de la actividad conjunta en el aula, cómo se aborda la lectura de textos escritos y qué y cómo se enseña sobre la comprensión de lectura.

En nuestros datos encontramos que la Pedagogía por proyectos es uno de los caminos privilegiados para la innovación educativa y que en este marco, en las aulas está circulando una gran variedad de textos para una diversidad de trabajos con ellos: los textos no llegan a las aulas “gratuitamente”, porque si.

En nuestra investigación encontramos que los textos impresos o referidos que circularon fueron los que, entre los disponibles, se consideraron necesarios para encontrar respuestas a las preguntas previamente planteadas o porque tenían relación con lo que se estaba trabajando. En este sentido, había un objetivo antes de leerlos, así no éste no se hiciera explícito en el momento de empezar su lectura. Cuando los textos están situados, son auténticos y llegan al aula por razones concretas, se está garantizando la presencia de propósitos para su comprensión así como también se permite que se los aprenda a valorar y se los vincule como herramientas importantes en la solución de los problemas o en la construcción de aprendizajes.

En relación con los modos de leer, encontramos que en ocasiones se introducían los textos como argumentos de autoridad, y como el recurso básico para la apropiación de conocimientos; es decir, se *leía para aprender*. En estas situaciones se leían textos expositivos<sup>15</sup> para retomar de ellos lo que afirmaban en relación con un tema (por ejemplo, cómo se hacen los aviones y por qué). En otros momentos, los textos escritos aparecían como *objeto* de aprendizaje en la medida

---

<sup>15</sup> Según la concepción de texto que se asume, éste es irreductible a un solo tipo de organización, un objeto complejo pero a la vez coherente. Por ello, en un texto expositivo es posible encontrar planos narrativos (Adam, 1996).

que se trataba de “*leer para aprender sobre cómo comprender*”. En estas situaciones, las maestras, además de estar atentas al tema, hacían orientaciones explícitas en relación con los procedimientos para comprender lo que se estaba leyendo o, se centraban en la construcción conjunta de los significados posibles del texto mostrando de este modo cómo encontrar las ideas principales del texto, cómo utilizar algunas estrategias para comprender y, en general vivenciar prácticas de comprensión textual, de diálogo con los textos.

Encontrar estos dos modos de leer, es un indicativo de que sí hay esfuerzos por hacer concreta la propuesta de aprovechar el interés de los niños por la lectura de un texto para trabajar el texto como *objeto* y, además, de que los proyectos sí permiten integrar la enseñanza de la comprensión con la enseñanza de las otras áreas, así el lenguaje es al mismo tiempo medio y objeto de enseñanza.

Además de las dos situaciones antes mencionadas (leer para aprender y leer para aprender a leer), encontramos una tercera situación para el trabajo con los textos: aquella en la que el conocimiento sobre los temas se unía con el conocimiento sobre los textos para cumplir el propósito de comunicar a otros lo que se había aprendido. Así también, la lectura se articulaba con la escritura. Por ejemplo, en un curso primero, esta situación se presentó cuando los niños elaboraron afiches para una campaña que emprendieron en toda la escuela sobre cómo controlar los piojos; en los otros grados, esta situación se presentó cuando el proyecto incluyó el hecho de compartir lo aprendido con los estudiantes de otros cursos, para lo cual era necesario hacer libros que compilaran los aprendizajes logrados, o realizar exposiciones orales acompañadas de carteles. Creemos que ésta es una situación de lectura diferente a las dos anteriores, porque introduce un elemento nuevo (la comunicación a otros) de lo que se lee.

Nuestros datos nos mostraron que de acuerdo con el propósito de lectura y el grado escolar, se seguía la siguiente progresión en las prácticas de lectura:

- En primero, las maestras leyeron para los niños, que podían tener o no el texto a la vista. No se puso a los niños a leer solos, en voz alta, para todos los compañeros.
- En tercero, a veces la maestra leyó para los niños, otras veces leyeron entre la maestra y los niños y otras los niños tenían que leer solos o con otros compañeros.
- En quinto, casi siempre los niños leyeron individualmente textos completos y diversos y solo acudían a la maestra cuando requerían de su apoyo.

Vemos que a medida que se avanzaba en el grado escolar y por consiguiente (o por lo menos así se esperaba), en competencia lectora, las maestras le ofrecían a los niños menos apoyo, esperando una lectura cada vez más autónoma que se había logrado gracias a las herramientas que les habían ayudado a construir previa y paulatinamente. Encontramos entonces que, al comparar los modos de leer en los diferentes grados, se puede notar una evolución que parecería mostrar un modo como se va construyendo un lector autónomo en estas experiencias.

La lectura fragmentada de primero contrasta con la preocupación de la maestra de quinto quien remite constantemente a la lectura de todo el texto con expresiones como: “¿ya lo leíste todo?”, lo que evidencia que la lectura se asume de modo global. La mirada sobre la totalidad no solo se tiene en cuenta en el

trabajo sobre el resumen, también sirve de referente para que los niños puedan determinar si en un texto se encuentra la información que buscan, es decir funciona como criterio de selección de textos.

En el esfuerzo por regular los modos de abordar los textos, se observaron intercambios que enseñaban que la lectura es un *proceso* que incluye acciones *antes, durante y después de leer*, es decir, la lectura como proceso.

En general, todos los autores que han investigado sobre Pedagogía por proyectos, destacan las ventajas motivacionales, de integración de aprendizajes (estructurales, funcionales, de contenidos), de construcción de instrumentos y estrategias para resolver problemas, así como el fomento de la reflexión colectiva, grupal e individual. También se han anotado como problemas y dificultades de esta propuesta, la complejidad de las tareas que la fundamentan, la decisión de los textos para el proyecto, su planificación y control de su realización, así como su inserción en la programación curricular. De todas formas, es muy importante que la investigación acompañe estas propuestas, para poder dar cuenta con más detalle de cómo se produce efectivamente el aprendizaje del lenguaje escrito en este tipo de interacciones.

### **3.1.2 USOS ORALES Y APRENDIZAJE DE ESTRUCTURAS DISCURSIVAS PROPIAS DEL LENGUAJE ESCRITO.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esta propuesta, unida a una concepción del aprendizaje y la enseñanza tributaria de la psicología histórico-cultural, llevan a Wells a formular la 'charla colaborativa' como un mecanismo para ayudar a los estudiantes a desarrollar un control creciente y deliberado sobre sus procesos mentales, no sólo para completar la tarea que tiene entre manos, sino también para que sea cada vez más capaz de tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje. En este proceso, se presenta la necesidad de ser explícitos, de construir organizaciones textuales coherentes y detalladas, similares a las que se producen cuando se trabaja sólo. De modo que la charla colaborativa contribuiría a un desarrollo intelectual y lingüístico de los estudiantes, "capacitándolos para extender su control sobre esos géneros concretos del uso del lenguaje que contribuyen al pensamiento alfabetizado" (Wells, ibid: 85).

### 3.1.3 LA ORIENTACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN DE LECTURA Y DE LOS USOS DE LO ESCRITO.

En relación con este énfasis, básicamente nos ocuparemos del trabajo de la investigadora mexicana Elsy Rockwell, quien se ha preocupado por observar y analizar los modos y usos como se establece la relación con los textos escritos<sup>16</sup> en la vida escolar, una relación mediada tanto por interacciones orales como por acciones y actitudes que se toman al trabajar con estos objetos.

Ya desde 1982, a partir de los resultados de sus investigaciones etnográficas centradas en el uso de la lectura y la escritura en el proceso de apropiación de conocimientos que se da en la escuela, Rockwell planteaba la existencia de por lo menos tres dimensiones diferentes relacionadas con la lectura y la escritura en la escuela:

- la referencia al sistema de escritura (en sentido amplio) como objeto de conocimiento;
- los usos escolares de la lengua escrita; y
- el acceso a otros conocimientos mediante la lengua escrita.

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

En relación con la segunda, los usos escolares, Rockwell consideraba que éstos constituyen otro objeto de aprendizaje con el que los alumnos se encuentran en el aula, el cual “deriva algunas de sus reglas implícitas de su inserción en la estructura de relaciones sociales que caracteriza a la institución, que le otorga autoridad al docente, así como de otros procesos y funciones escolares –como la socialización para cierto tipo de trabajo– presentes en las mismas actividades cuya intención es transmitir conocimientos” (Rockwell, 1982: 318). De este modo, aprender en la escuela y más exactamente aprender la lengua escrita en la escuela, es también aprender a hacer cosas con ella, aprender *usos escolares*. En sus observaciones muestra la dominancia de usos donde la lengua escrita tiende a convertirse en “un objeto sin más referente que sí mismo”, sin funcionalidad ni relación (o a veces relación contradictoria) con los usos sociales y más bien, en un sentido muy dependiente del contexto escolar.

En cuanto a la tercera dimensión, la lengua escrita como medio para acceder a otros conocimientos, sus análisis muestran la complejidad de la relación entre el uso y la apropiación de los contenidos transmitidos por la escuela. En un trabajo posterior, publicado en 1995, esta autora, basándose en su exploración sobre determinadas prácticas docentes en la orientación de la lectura de textos, afirma que la oralidad de la práctica escolar acentúa o transforma el sentido del texto

---

<sup>16</sup>Es decir, aquellos textos en modo escrito que llegan al aula para ser leídos, explicados, copiados, etc

escrito, contraponiéndose a posiciones como las de Apple (1986), según la cual los textos inevitablemente constriñen o determinan la práctica docente. Encuentra que en las aulas de primaria, los alumnos son expuestos a dos representaciones del contenido que se enseña –la escrita y la oral– y a partir de éstas construyen sus interpretaciones. Sin embargo, en sus observaciones, constata una relativa distancia entre el texto escrito –referencia aparentemente uniforme y estable– y las representaciones orales expresadas durante las clases. Al contrastar dos clases, exponentes de dos tradiciones de mediación docente en la lectura de un texto – una centrada en los aspectos conceptuales que aborda el texto y la otra instrumental, orientada hacia técnicas para ubicar el significado literal del texto escrito–, encuentra que en ambos casos las formas de intervenir en la clase se convierten en lo fundamental para hacer apropiada o no, una interpretación:

“...las respuestas ‘inapropiadas’ no siempre se pueden atribuir a una falta de competencia comunicativa; no es que los niños no sepan ‘formular’ correctamente cierto contenido. En ciertos momentos de la clase, pareciera que los alumnos justamente tienen que separar forma y contenido y atender sólo a la forma para poder responder” (Ibid: 220).

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

En general, Rockwell defiende la hipótesis según la cual el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma es también contenido, tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose así un nuevo contenido. De este modo, la existencia social y material del conocimiento en el aula de clases, incluye las formas, usos escolares –lógica de la interacción– y no sólo los ‘contenidos académicos’ que en ellos se encuentran –lógica del contenido–.

### **3.2 CAMINOS ACTUALES DE LA INVESTIGACIÓN DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA Y LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO**

Una revisión bibliográfica, así no sea muy exhaustiva, muestra que en los últimos años se han realizado aportes considerables, en relación con la enseñanza del lenguaje escrito<sup>17</sup>. En ellos se muestra que se requiere de procesos de enseñanza para la construcción del pensamiento propio de la cultura escrita o pensamiento alfabetizado, para el aprendizaje de procedimientos que puedan ser más efectivos para la comprensión textual según el tipo de texto que se lea, así como para que se vaya logrando un progresivo control consciente del proceso de comprender, porque todos estos procesos no se logran espontáneamente, no son producto de la aptitud natural de todas las personas, o un resultado de la repetición mecánica de modelos o de la transmisión de informaciones: son el resultado de

---

<sup>17</sup> Cfr entre otros, Colomer y Camps (1996), Tolchinsky (1992), Lerner (2001), Jolibert (1991), Kaufman y Rodríguez (1993), Rincón y otros (1993), MEN (1998).

aprendizajes que se convierten en “conocimiento en acción” (cfr. Barnes, 1994:77), cuando la enseñanza está profundamente vinculada con los procesos de producción o interpretación de textos que se enmarcan en actividades significativas.

Los desarrollos provenientes de la Didáctica de la Lengua, proponen “hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta...” (Lerner, 2001:26), es decir, que en la escuela se viva la lectura, que sea necesario tener mayores conocimientos sobre los textos –ya no sobre oraciones o palabras aisladas- para comprender o producir un texto determinado con un propósito concreto.

La relación pedagógica ha llegado a ser comprendida como una relación no lineal ni mecánica, sino ante todo una dinámica relación social mediada por procesos de producción e interpretación –guiados por el contexto histórico y social en que se producen- construida en la interacción social, en la que también se hacen presentes los mundos de cada uno de los participantes. Por eso, no todo lo que se enseña se aprende de manera idéntica e inclusive se aprenden otras cosas que no se enseñan intencionalmente. Por más que se pretenda, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es de simple transmisión: se trata de una construcción conjunta, que, como tal, introduce modificaciones permanentemente en los objetos que se busca enseñar y aprender.

Para enseñar y aprender en la escuela, constantemente se llevan a cabo actividades con textos escritos que son orientadas, explicadas y en general mediadas a través de interacciones orales, como antes se mostró. Estas mediaciones orales, junto con los procedimientos efectuados con el material escrito, son expresiones de unas determinadas concepciones sobre la lectura, los textos y los procesos de aprender y enseñar la comprensión textual. Por esto afirmamos que en estas actividades, así no se sea consciente de ello, se está enseñando y aprendiendo tanto contenidos (de ciencias, sociales...) como formas de discurso y prácticas de comprensión y de producción textual. Esta dinámica hace que “no resulte sencillo determinar con exactitud qué, cómo y cuándo aprenden los sujetos” (Lerner, 2001:28).

Desde estos marcos de comprensión de la actividad escolar, se han constituido nuevas perspectivas para aproximarse a las prácticas escolares cuyo propósito es producir unos aprendizajes determinados. En este contexto cobran sentido propuestas investigativas como las que proponen Edwards y Mercer (1988: 14), quienes consideran que se debe “...observar el modo cómo se busca, se consigue, se pierde o incluso se evita la comprensión compartida en la charla cotidiana de maestros y alumnos en clase... (porque esto) puede revelarnos más, no sólo sobre la educación en clase, sino también sobre la comunicación de conocimientos en un sentido mucho más amplio”.

Hoy, la investigación de la interacción en el aula, el análisis de las actuaciones y los significados que maestros y alumnos construyen sobre un objeto



de conocimiento, por ejemplo, en relación con el lenguaje escrito, se concibe como un camino válido para comprender cómo en la vida cotidiana escolar se potencia u obstaculiza la formación de lectores y productores de textos. También hoy, cuando se comprende que la lectura y la escritura atraviesan la construcción de aprendizajes escolares en las diversas áreas, se siente la necesidad de abordar la investigación desde aproximaciones transdisciplinarias, mediante equipos que puedan analizar los procesos considerando los aportes de ciencias tales como la Lingüística, la Pedagogía y la Didáctica de la lengua materna, así como de las áreas involucradas en los contenidos que abordan los textos.

La perspectiva investigativa a la que me referiré a continuación se ubica en esta dirección y en ella se enmarcan mis trabajos más recientes.

### **3.2.1 LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS MECANISMOS DE INFLUENCIA EDUCATIVA**

Esta perspectiva es fundamentalmente cualitativa e interpretativa, es decir que no hace énfasis sobre los aspectos cuantitativos sino sobre el proceso de dar significado e interpretar los datos a la luz, tanto de las interpretaciones que de ellos hacen algunos de los participantes (por ejemplo los maestros y algunos estudiantes) a través de entrevistas, como del análisis de la observación en el aula desde los marcos conceptuales que se asumen. Tal y como se ha reiterado, la investigación cualitativa no pretende hacer generalizaciones, “la investigación que se desarrolla desde un enfoque cualitativo no parte de un objeto acotado, sino que procesa la construcción de un objeto” (Tezanos 1.998). Si bien se pueden considerar aspectos cuantitativos, esto sólo se hace en la medida en que estos datos aporten a los propósitos y preguntas planteadas para la investigación que se vaya a efectuar.

En concreto, la perspectiva investigativa conocida como “Estudio de los mecanismos de influencia educativa” es una propuesta conceptual y metodológica cuya pretensión es integrar las miradas lingüísticas, psicológicas y socioculturales en la investigación sobre la interacción en el aula. Fue propuesta por un grupo de investigación del departamento de Psicología evolutiva y de la educación de la Universidad de Barcelona (España) liderado por César Coll. Se propone desde tres tesis centrales:

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

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

- La *segunda*, defiende que el análisis del discurso debe contemplar, integrar interrelacionar diversos niveles de análisis de la actividad conjunta y en la propia actividad discursiva, para obtener información sobre los mecanismos y recursos semióticos que organizan y redefinen la actividad (su evolución) y su impacto en las diferentes formas de organización.

- La *tercera* y última, se propone delimitar tres dimensiones en las que se organiza y concreta la actividad conjunta en el aula:

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

Teniendo en cuenta un marco constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, su interés central es indagar cómo los profesores consiguen -cuando lo consiguen- ejercer sobre sus alumnos una influencia educativa eficaz. Esta búsqueda se justifica en dos postulados: centrarse en la importancia de los contenidos del discurso educacional, es decir el contenido del que se habla y la función educativa de lo que se dice; e identificar los dispositivos y mecanismos a través de los cuales los participantes utilizan el habla para presentar y representar los contenidos que son objeto de enseñanza aprendizaje en el aula.

Con la convicción de que en la relación discurso-actividad influyen multiplicidad de factores que se entrecruzan, retoman tres dimensiones interdependientes de la actividad discursiva:

- La dimensión social y comunicativa, que se refiere a los derechos y obligaciones interaccionales de los participantes.
- La dimensión cognitiva y el aprendizaje para referirse a las propias reglas discursivas de la lógica interna de los contenidos u objeto de la actividad conjunta. El sustento para postular estas dos dimensiones es que la actividad conjunta entre profesor y alumnos es el resultado de la concreción y evolución progresiva de estas dimensiones.
- La dimensión instruccional o de intencionalidad pedagógica, relativa a los objetivos más o menos explícitos que presiden la situación, se trata de la intencionalidad que marca la dirección de la actividad conjunta.

Desde esta perspectiva se plantea que si se trata de analizar la incidencia de los procesos interactivos en el aprendizaje, la investigación no se puede centrar en la relación entre las pautas interactivas observadas en el transcurso de las tareas escolares y el nivel de rendimiento final alcanzado en dichas tareas por parte de los alumnos. Una investigación de la interacción no puede ser asumida como una valoración del resultado; todo lo contrario, este tipo de estudios exige que se explique la enseñanza como un proceso y por eso centre los esfuerzos en la articulación de las modalidades interactivas con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje, durante la ejecución de las tareas escolares. Por esta razón, Coll (1996) considera que la investigación de la interacción en el aula ubica al investigador en la necesidad de:

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

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

La dificultad de contar con un modelo de funcionamiento cognitivo también complica encontrar un sistema de categorización de las pautas interactivas que sea compatible y/o pertinente con el modelo formulado. En últimas lo que se busca es establecer el nexo conceptual entre los procesos psicológicos del modelo de funcionamiento cognitivo y las categorías o modalidades de interacción. Es por esto que Coll y Solé, plantean que la investigación de la interacción en el aula resuelva preguntas como las siguientes:

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

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

A continuación presentaremos brevemente los conceptos centrales de esta perspectiva para luego hacer referencia a sus unidades de análisis.

### **La interactividad:**

Cuando interesa aproximarse a qué y cómo se aprende algo, nadie se opone a aceptar que es necesario observar lo que hace y dice, bien quien enseña o bien quien aprende -depende de la perspectiva-. El concepto de interactividad plantea la imposibilidad de comprender lo que hace y dice el estudiante, sin ponerlo en relación con lo que hace y dice el maestro (y los compañeros de clase). Desde este concepto además, hay que considerar que la relación profesor-estudiantes está determinada por la tarea particular que los ocupa, en la que hay por lo menos un contenido y un propósito instruccional cuando se está en una clase. Este concepto invita a analizar las actuaciones (verbales y no verbales) de los alumnos en estrecha vinculación con las del maestro y viceversa, alrededor de un objeto de estudio particular. Por ello, sitúa la investigación en el denominado triángulo interactivo (Maestro-estudiantes-contenido), que a su vez está inmerso en una institución (la escuela) y en un contexto social amplio.

Ahora bien, estos procesos no necesariamente se dan en interacciones cara a cara (tal como se comprende habitualmente la interacción), pero se manifiestan a través de prácticas discursivas mediadas por sistemas semiológicos -tanto verbales como no verbales-<sup>18</sup>. Para hacer posible una perspectiva más

---

<sup>18</sup> Si asumimos el **discurso** desde una perspectiva semiótica, apoyándonos en particular en los planteamientos de Serrano (1995), éste se entiende como la actualización mediante sistemas

integradora, Coll (1996) propone llamar a la interacción construida entre maestros y estudiantes como interactividad. La noción de interactividad supera la de interacción por cuanto la primera tiene en cuenta, además de los intercambios comunicativos directos entre profesor y alumnos, otras actuaciones que parecieran de carácter estrictamente individual (como cuando cada estudiante debe escribir algo, o cuando el maestro registra en un cronograma las decisiones que se han tomado en la planificación en ausencia de los alumnos), pero que sólo tienen sentido en lo educativo según el marco más amplio de la actividad conjunta. Por ejemplo, cuando un maestro transcribe del tablero a una hoja de papel una carta que ha producido previamente con sus estudiantes, mientras ellos (que aún no escriben convencionalmente), están en el descanso fuera del salón, pareciera que realiza una actividad individual. Sin embargo, es necesario considerar que esa actuación del docente responde a actuaciones conjuntas previas y posibilita otras posteriores (por ejemplo, que la carta escrita en el papel pueda ser firmada por todos los alumnos y enviada al destinatario).

Para tener un poco más clara la noción de interactividad, vale la pena considerar otro punto. Aunque por lo general un maestro realiza un plan de trabajo previo que orienta en alguna medida la realización de una clase, no podría asumirse la interactividad como la “aplicación” que hace el maestro de la planeación anticipada, pues la interrelación de las actuaciones del profesor y los alumnos se va construyendo en el transcurso de las aportaciones respectivas. Sería imposible para el maestro prever exactamente lo que harán y dirán los estudiantes y aún lo que hará y dirá él mismo a lo largo de toda la clase y luego simplemente entrar a “ponerlo en acción”, así pueda anticipar algunos focos de discusión y prefijar algunas consignas. Ejemplo de la imposibilidad de preverlo todo son los malentendidos, las rupturas, las interrupciones, los avances, el desarrollo de autonomía y el reconocimiento de ésta por parte de los profesores. En este sentido, se reconoce que las formas de organización de la actividad conjunta son una construcción dinámica, que se genera, efectúa, modifica y, en general, evoluciona a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, en el aula de clase hay por los menos un doble proceso de construcción simultáneo: por una parte, los alumnos construyen sus aprendizajes en torno a un contenido particular y, por otra parte, el profesor y los estudiantes construyen la actividad conjunta. Este último planteamiento, demanda que la dimensión temporal se tenga en cuenta en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, además de la integración de la actividad discursiva de los participantes y de la naturaleza del contenido que se aborda. Esto implica que en el análisis de la interactividad haya que seguir las actuaciones de los participantes para observar cómo ellas aparecen, se modifican, desaparecen para ser reemplazadas por otras, etc. Tener en cuenta la dimensión temporal, permite comprender que un mismo tipo de actuación, por ejemplo, una pregunta por parte del profesor, pueda tener un significado diferente de acuerdo con el momento de la secuencia didáctica en que se formule (puede ser una indagación colectiva para ir configurando una categoría o puede ser una evaluación individual en la que se espera que se responda lo que ya se debió haber aprendido sobre

---

significantes verbales y no verbales que presupone en los interlocutores una competencia semiológica (gestual, icónica, proxémica), además del conocimiento y uso de las reglas de encadenamiento de las secuencias significantes verbales (lingüísticas).

esa categoría).

Ahora bien, estas actuaciones articuladas de maestros y estudiantes o, en otras palabras, la *actividad conjunta*, se construye y configura en una determinada *estructura de participación*. Es decir, en la actividad se establecen unas relaciones, unos conjuntos de derechos y obligaciones de cada uno de los participantes, de tal modo que cada uno sabe, o va aprendiendo, sobre qué puede hablar, cómo, cuándo, a quién, en un momento determinado de la actividad conjunta. Sobre lo que ha aportado la investigación en relación con la estructura de participación que es más habitual en las aulas de clase, se hará referencia más adelante.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, como explica Onrubia (1992:148), el análisis de la interactividad

“...no se limita a abordar ‘en el vacío’ los comportamientos del profesor y de los alumnos en la resolución de las tareas y contenidos en el aula, sino que insiste en su ubicación e interpretación desde el punto de vista de su funcionalidad o significado en términos de influencia educativa. De hecho, podemos decir que es la forma concreta de organización de la interactividad profesor/alumnos en un momento dado la que especifica el contexto desde el cual es posible y pertinente interpretar, desde el punto de vista de su significado en términos de influencia educativa, las actuaciones individuales de cada uno de los participantes, y que precisamente por ello el análisis de esas formas de organización va a ser absolutamente esencial para el abordaje de la influencia educativa en el aula”.

La cita introduce el concepto “influencia educativa”, al que a continuación haremos referencia.

### **La influencia educativa**

Como se planteó antes, lo que se aprende se construye con otros. Esa ayuda que se recibe de los otros puede ser a través de una información que se necesitaba, de un ejemplo para entender algo, de mostrar un modo de hacer, de evaluar lo que se ha hecho y dar una opinión, de hacer una pregunta; en fin, de muchas formas. Cuando esas ayudas afectan –positiva o negativamente- se habla de que hay una influencia, más precisamente una influencia educativa.

El conjunto de esas ayudas se llama *mecanismos de influencia educativa*. De acuerdo con Coll (1990:448), los mecanismos de influencia educativa se definen como

“la ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno[...]. Conviene subrayar el doble sentido del concepto de ayuda pedagógica. Por una parte es sólo una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno; es él quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarle en ese cometido. Pero, por otra parte, es una ayuda sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representa y vehiculan los contenidos escolares”.

Cuando una investigación se plantea en el marco del estudio de los mecanismos de influencia educativa, no tiene como propósito ni los conocimientos por sí mismos, ni las relaciones interpersonales por ellas mismas, ni el aprendizaje

como proceso en sí, al margen del contexto concreto en el que se lleva a cabo. El interés está situado en la manera como se realiza el proceso de construcción de conocimientos de los aprendices gracias a la ayuda que proporciona el agente educativo en un contexto determinado. Por ello, busca identificar y describir algunas de las formas a través de las cuales es posible ajustar la ayuda pedagógica así como analizar cómo esto se logra o no. En términos de Coll (1995:63) el estudio de los Mecanismos de Influencia Educativa pretende:

“Identificar las pautas y secuencias interactivas que favorecen al máximo el proceso de construcción del conocimiento; y mostrar los mecanismos precisos mediante los cuales la interacción profesor/alumno incide sobre la actividad autoestructurante del alumno”.

Así, los procesos educativos son vistos como motor del desarrollo (redimensionado de este modo el papel de la escuela), porque los procesos interpsicológicos estructuran los intrapsicológicos, tal como lo sostuvo Vigotsky (1979 en Werscht, 1988) al proponer la ley general del desarrollo cultural con la que plantea que:

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos”.

Desde este enfoque, el estudiante se entiende como un sujeto activo cuyos conocimientos, capacidades y destrezas evolucionan, en relación con y por contraste, con los conocimientos, las capacidades y destrezas de los otros, que son los maestros, otros estudiantes o agentes educativos<sup>19</sup>. En particular el maestro es un intermediario, a veces transmisor y siempre mediador entre los saberes, destrezas y habilidades que el estudiante ha elaborado antes y fuera de la escuela y los contenidos escolares (Coll, 1996). Por consiguiente, el aprendizaje escolar, más que un proceso cognitivo o psicológico individual, es un proceso que se construye y depende de la relación intersubjetiva que se establece entre el maestro, los estudiantes y el material semiótico que circula y se construye entre ellos (Mercer,1997). La educación entonces, es un fenómeno socio-cultural, no sólo por el carácter interactivo en el que se dispone la enseñanza entre el maestro y los estudiantes, sino porque también los objetos de estudio de la escuela, es decir, los contenidos curriculares, son considerados como formas culturales que hacen parte de la herencia histórica de un grupo social.

A través de diversas investigaciones y desarrollos teóricos se han definido algunos de esos hipotéticos mecanismos. Coll y otros (1994) identifican dos: el primero, la cesión y traspaso progresivo de la responsabilidad y del control en el aprendizaje y, el segundo, la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos.

Estos dos mecanismos se plantearon a partir de los resultados de investigaciones centradas en el concepto de interacción social entre las cuales se

---

<sup>19</sup> Término para designar al sujeto que lidera un proceso de enseñanza; es en la mayoría de los casos el maestro, pero también puede ser un invitado al aula o un “par” más capacitado en la resolución de la tarea propuesta.

encuentran las de Wertsch (1988), Cole y Engeström (1993), Bruner (1985), Coll y otros (1979-1981); así como también en otros trabajos centrados en el concepto de zona de desarrollo próximo (Wood, 1980; Newman y otros 1991), en la metáfora del andamiaje (Wood y al 1976; Bruner, 1985 entre otros), y en la comunicación y la mediación semiótica (Wertsch, 1986; Mercer y Edwards, 1988; Pla, 1989).

Coll y otros (1994), advierten que la identificación de estos dos mecanismos de influencia educativa no implica concluir que ellos son los únicos, sugieren que en el ámbito institucional global se puede encontrar otro. Seguidamente haremos referencia a cada uno de los dos mecanismos mencionados:

#### **a. La cesión y el traspaso progresivo de la responsabilidad y del control en el aprendizaje:**

Este mecanismo está relacionado con la metáfora del andamiaje propuesta por Bruner (1976), mediante la cual

“se quiere significar a la vez el carácter necesario de las ayudas, de los andamios, que los agentes educativos prestan al aprendiz, y su carácter transitorio (...). Los adultos que consiguen ‘andamiar’ mejor el aprendizaje de los niños son los que ajustan continuamente el tipo y grado de la ayuda a las dificultades que encuentran y a los progresos que realizan estos últimos en la realización de la tarea” (Coll y otros, 1992: 195).

Ceder la responsabilidad en el aprendizaje significa varias cosas simultáneamente: en primer lugar, que se pasan derechos y valoraciones sobre el conocimiento mismo –por ejemplo, cuando el maestro hace preguntas más difíciles porque cree que el estudiante puede responderlas dado que ya sabe lo suficiente para hacerlo-. En segundo lugar, que como se supone que algo ya se sabe se pone atención en otra cosa –se supone que el saber de un sujeto hará que pueda controlar lo relacionado con ese objeto-. También significa que se puede pasar a una acción o un procedimiento diferente, más complejo, para relacionarse más o mejor con un objeto de saber. Por eso, este mecanismo está relacionado con la construcción de sujetos que avanzan en el conocimiento, que aprenden y que de este modo se van volviendo autónomos.

Existe la consideración de que el conocimiento -que es un intangible- se hace tangible en la materia significativa de la acción entre un sujeto y otro (acción humana que incluye al lenguaje). Sin embargo, el asunto no es tan lineal ni elemental como parece, porque, lo que se “cede” en el aula de clase se cede *entre sujetos* activos e inteligentes, de modo que los sujetos nunca reciben los objetos, las acciones o los derechos tal cual como vienen; al “recibirlos” los interpretan porque saben otras cosas, porque son capaces de hacer algo al respecto y, sobre todo, porque tienen la potencialidad de cambiar durante las interacciones con otros y con el objeto de aprendizaje mismo.

De este modo, esta cesión sólo es posible de observar en las interacciones que se producen en la relación agente educativo-aprendiz, o maestro-alumno en el contexto escolar. Por esto, dichas interacciones son importantes para investigar, porque a través de ellas se puede observar cómo se realiza esa cesión, cuáles son las variaciones, los altibajos, las dificultades y los contratiempos que en ese

proceso se presentan. También, se puede observar los dispositivos, las ayudas, los andamios que los maestros prestan de manera transitoria para que se vayan dando paulatinamente progresos de desempeño más autónomo frente a las tareas que enfrentan los estudiantes.

Los antecedentes investigativos de este mecanismo de influencia educativa están vinculados a trabajos en los que se analizan relaciones diádicas (Wertsch, 1979, 1988; Wood y Middleton, 1978, Wood, 1980; Rogoff, 1984, 1990, Coll y su equipo de investigación citados por Rincón, 2001). El grupo de Coll, decidió buscar indicadores de la cesión y el traspaso del control en situaciones de aula a través de varios proyectos tales como “La enseñanza y el aprendizaje de la numeración y algunas operaciones elementales del cálculo” y “La enseñanza y el aprendizaje de un procesador de textos”. Estos trabajos mostraron que el proceso de enseñanza y aprendizaje está marcado por variantes, altibajos, dificultades y contratiempos. Sin embargo, también encontraron diversos dispositivos a través de los cuales se va produciendo la cesión y el traspaso progresivos del control y de la responsabilidad, lógicamente de una forma que puede ser discontinua, pero que en general está fuertemente ligada a las actuaciones de los participantes.

Colomina (1996), afirma que el supuesto principal en el que se apoya este mecanismo es que

“...para ofrecer ayuda ajustada a las necesidades de los aprendices es importante que esta ayuda tenga en cuenta el nivel de competencias de los niños, modificándose de acuerdo con la variación de esta competencia, y puede ser una ayuda transitoria que finalmente acaba desapareciendo después de haber hecho posible que los aprendices realicen la tarea autónomamente. Se entiende entonces que los procesos de enseñanza aprendizaje tienen como objetivo que los aprendices logren la autonomía y la autorregulación en relación con determinados contenidos”.

El primer nivel de análisis de esta perspectiva de investigación está centrado en este mecanismo.

#### **b. La construcción progresiva de sistemas de significados compartidos:**

Con este mecanismo se pretende hacer una aproximación a los diferentes procedimientos y dispositivos semióticos que hacen posible la comunicación, la comprensión de lo que se habla en el aula y por tanto, mostrar los ajustes que hacen los interlocutores para adecuar progresivamente sus sistemas de interpretación. En otras palabras, lo que se intenta es una aproximación a los significados que se van construyendo, modificando y re-estructurando, a medida que se está participando en un proceso de enseñanza sobre un contenido escolar determinado.

Por lo anterior, para estudiar este mecanismo es fundamental considerar tanto el contexto en el que la actividad conjunta tiene lugar, como la importancia del lenguaje, de sus funciones y usos a propósito de las tareas, situaciones o contenidos en torno a los que se organiza la actividad conjunta de los participantes. Por esto, en el segundo nivel de análisis (que es el que se ocupa de este mecanismo), el análisis del discurso es el camino metodológico necesario.



Antes se mencionó que para este mecanismo es fundamental el concepto de contexto. Éste es un concepto un poco “resbaloso” que Edwards y Mercer (1988:78) proponen así:

“todo aquello que los participantes en una conversación conocen y comprenden -por encima de lo que hay de explícito en cuanto dicen-, lo que les ayuda a dar sentido a lo que se dice. Es ante todo algo esencialmente mental e intrasubjetivo”

Entonces, el contexto:

- no preexiste a la interacción: es construido en ella “mediante lo que las personas hacen y en donde y cómo lo hacen” (Erikson y Shultz 1977:5-6, retomados por Rincón, 2001);

- no es algo que se puede ‘controlar’ o aislar de los sujetos.

- puede no ser igual para todos los participantes en la interacción, mucho más cuando se trata de relaciones asimétricas como las que se dan en la escuela entre maestros y alumnos.

Concebido así el contexto, ¿cómo se hace posible entonces la construcción de conocimientos compartidos? Para intentar una respuesta a ésta difícil pregunta, nociones tales como la de *intersubjetividad* y la de *referencia*, pueden ayudar.

La intersubjetividad se asume como la construcción producida por la negociación entre quienes intervienen en la interacción social, dado que, como antes se decía, el contexto no preexiste a la interacción. En todo proceso comunicativo se hace necesario, por tanto, el establecimiento de procesos de negociación para que se vayan relacionando –así sea en puntos parciales y mínimos– las definiciones intrasubjetivas que cada uno de los participantes tienen. Del mismo modo, es en el logro de estos acuerdos que se va garantizando la posibilidad de que a medida que avance una actividad conjunta, se vayan produciendo redefiniciones de la situación, que lógicamente están profundamente relacionadas con la ampliación de los sistemas de significados compartidos. El ‘éxito interactivo’ depende entonces del grado de intersubjetividad alcanzado.

Estos procesos de negociación, como ya se ha reiterado, se realizan a través del lenguaje, más exactamente de textos que se expresan mediante un canal comunicativo –oral o escrito/visual– o la combinación de éstos. Textos en los que los hablantes o escritores privilegian ciertos usos, ciertos géneros, de acuerdo con sus intenciones y con la situación comunicativa en que se encuentran. La situación comunicativa a su vez está constituida por un conjunto de circunstancias sociales, culturales, estructurales, situacionales e individuales que la determinan. En consecuencia, los textos están atravesados por una red de relaciones tanto textuales como de poder y control dentro del proceso de organización social, cultural e institucional. Ahora bien, al mismo tiempo que con ellos se *dice* algo, se *hacen* cosas tanto por *lo que se dice* como por el *modo* en que esto se hace. En estos textos se adoptan unas determinadas perspectivas referenciales y ellos remiten a unos marcos de referencia que pueden ser amplios o específicos.

La perspectiva referencial se define como el punto de vista que adopta un hablante para identificar un referente deseado. Wertsch distingue tres procedimientos lingüísticos para introducir una perspectiva referencial. De menor a mayor grado de información con respecto al referente, ellos son: la deixis verbal o

no verbal, la expresión referencial común y la expresión referencial informativa del contexto. Debido a que las expresiones referenciales informativas del contexto pueden ser nuevas para los aprendices, los agentes educativos recurren a expresiones deícticas o a expresiones referenciales comunes, desde las cuales intentan 'arrastrarlos' hacia una definición de la situación en la que logren compartir las expresiones referenciales informativas del contexto.

En el aula, el marco de referencia puede ser:

- amplio o social si se refiere al conjunto de conocimientos y experiencias supuestamente compartidos sólo por el hecho de pertenecer al mismo grupo social y vivir en la misma cultura.
- específico si es el conjunto de conocimientos y experiencias supuestamente compartidos por el profesor y los alumnos por el hecho de participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre unos determinados contenidos.

Esta distinción, como señalan Coll y otros (1992), es adecuada para analizar los mecanismos semióticos empleados por profesor y alumnos considerando la dimensión temporal del proceso enseñanza y aprendizaje.

### **Unidades de observación y de análisis**

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

Por todo lo anterior, el modelo de los mecanismos de influencia educativa adopta como su unidad básica de análisis la Secuencia didáctica (SD). Esta se define como:

"Un proceso de enseñanza aprendizaje en miniatura ... (con)...objetivos educativos concretos, utilización de un determinado material, determinadas actuaciones del alumno, posibilidad de proceder sobre el material en torno a los objetivos y contenidos propuestos por el enseñante, determinadas expectativas del enseñante a propósito de las actuaciones del alumno, posibilidad de proceder a una evaluación de las actividades del alumno en función de las expectativas del enseñante. Así pues, para poder hablar de una secuencia didáctica tendremos que identificar su inicio, su desarrollo y su finalización" (Coll, 1983:27, citado en Coll y otros, 1995:207).

Es una unidad de observación que se define entre otras cosas, en función de la preocupación por el factor temporal en los procesos educativos. La relevancia del factor temporal tiene que ver tanto con la idea de que las formas de actividad conjunta evolucionan, como con la intención de identificar procesos completos y en

éstos enmarcar el trabajo con los textos. Considerar este elemento es uno de los aportes más valiosos del modelo, dado que al detenerse en lo temporal, destaca por una parte que lo que sucede en el aula no es homogéneo a lo largo del desarrollo de la secuencia, permite por tanto, comprender qué y cómo se aprende en torno a un tema determinado. Se atiende además al hecho de que las observaciones de aula no pueden ser realizadas en cualquier momento y que no es el investigador sino el maestro, quien puede indicar cuándo empieza y cuándo termina un proceso.

De esta manera, se intenta resolver la preocupación sobre cuándo empezar a tomar una muestra y cuándo terminarla, cuánto observar -¿cinco minutos, tres días, un mes, un año diez...?-, es decir, enfrentar la problemática de la temporalidad para la selección de los corpus de análisis pretendiendo que el acercamiento a la realidad del aula no empiece imponiendo unos parámetros temporales ajenos a su lógica interna.

Abordar secuencias didácticas completas posibilita entonces hacer un seguimiento de las maneras en que evolucionan y se articulan las actuaciones de los actores del aula y en el objeto de nuestro interés, analizar la manera en que aparece el trabajo con los textos escritos en la vida escolar. El hecho de que la SD sea "un proceso de enseñanza aprendizaje en miniatura" (ibid), si no garantiza, por lo menos sí legitima de alguna manera las conclusiones que se saquen de su observación, puesto que opera como una especie de muestra representativa de los procesos escolares de aula.

-Las Sesiones (S): es la unidad que corresponde a los cortes temporales normales de la Secuencia Didáctica, en otras palabras: la SD está conformada por Sesiones. Puede asimilarse a lo que comúnmente se entiende por "clase" en el sentido de cada encuentro maestra-alumnos en torno a un objetivo parcial, subtema, o tarea, respecto a un tema más general que estén trabajando. Nuevamente, los cortes no son impuestos por el investigador sino que se respetan los ocurridos normalmente (el timbre que anuncia la finalización de la clase, la decisión de la profesora basada en que agotó el subtema, la finalización de un ejercicio o tarea por parte del los niños, etc.). Tampoco el número de Sesiones las predetermina el investigador, por las mismas razones concernientes al deseo de desentrañar la cotidianidad del aula desde sus propios términos. La descripción de cada Sesión es una vía para empezar a identificar los contenidos y la evolución de la SD.

-Los Segmentos de Interactividad (SI): Esta unidad corresponde a las partes constituyentes de las Sesiones. A diferencia de las otras dos unidades, ésta las infiere o construye el investigador. Los SI son muy importantes porque se definen en función de aquello a lo que más se da importancia en el modelo de investigación: la actividad conjunta maestro-alumno. Para definir dichos segmentos hay que tener en cuenta la presencia e interdependencia entre los siguientes componentes: (i) los sujetos: estudiantes, maestros e invitados-; (ii) los objetos de mediación: El discurso oral, los escritos en diferentes portadores textuales, los lenguajes propios de las disciplinas, los audiovisuales; (iii) los objetos de conocimiento: qué se aprende; y (iv) las relaciones que se establecen entre ellos: la lectura, la escritura, la observación, las formas de organización social y física del aula.

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

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

La identificación de estos aspectos en una actividad de clase permite identificar un conjunto de restricciones específicas sobre el comportamiento de los participantes, especialmente el de los estudiantes, para responder a la lógica del propio contenido o la tarea que se lleva a cabo; al mismo tiempo, delimita sus derechos y obligaciones en la interacción y participación como miembros de la clase. Coll y otros (1994) proponen los siguientes criterios para identificar los segmentos: la actividad conjunta en sí ("la tarea académica"), su finalidad ("intencionalidad instruccional") y su estructura en tanto intercambio ("*la estructura de participación social que rige las obligaciones y los derechos comunicativos de los participantes*"). Es decir, para la segmentación hay que tener en cuenta qué se hace, para qué, y cómo es esa interacción.

Debido a la importancia que se concede en esta propuesta a la dimensión temporal, en el análisis de la interactividad se siguen las actuaciones de los participantes para observar cómo ellas aparecen, se modifican, desaparecen para ser reemplazadas por otras, etc. Así se configuran los segmentos de interactividad. Tener en cuenta la dimensión temporal, permite comprender que un mismo tipo de actuación, por ejemplo, una pregunta por parte del profesor, pueda tener un significado diferente de acuerdo con el momento de la secuencia didáctica en que se formule (puede ser una indagación colectiva para ir configurando una categoría o puede ser una evaluación individual en la que se espera que se responda lo que ya se debió haber aprendido sobre esa categoría).

-Configuración de segmentos de interactividad (CSI): es una unidad conformada por la repetición en diversas sesiones de dos o más SI, en un mismo orden. Tal repetición de segmentos en un mismo orden arroja luz sobre la estructura de la Secuencia didáctica, pues sugiere una sistematicidad en las formas de organización de la actividad conjunta, resultado de concepciones pedagógicas.

Una de las herramientas que se construye en este nivel de análisis es el Mapa de interactividad que es una representación gráfica de la secuencia didáctica que describe la escala temporal de su desarrollo; refleja en la línea vertical períodos de tiempo y en la horizontal cada una de las sesiones (en orden cronológico). En las columnas se indican, con cambios de colores o texturas, las diferentes formas de organización de la actividad conjunta (SI).

Las enunciadas hasta aquí son unidades del primer nivel de análisis o análisis macro y sirven en conjunto para explorar la cesión y el traspaso de la responsabilidad y control de los aprendizajes.

El segundo nivel como ya se dijo antes se centra en el análisis del discurso, en este caso discurso en el aula. Como se sabe, según las concepciones sobre lenguaje, discurso, aprendizaje o enseñanza, y según el objeto de investigación en el que se centran los estudios, es posible encontrar diversidad de aproximaciones metodológicas a la investigación del análisis del discurso en el aula. En nuestras investigaciones asumimos un modelo discursivo-interactivo cuya unidad central es el Texto. Esta unidad se hace necesaria en estas investigaciones porque el propósito es dar cuenta de los significados que surgen en las prácticas de comprensión del lenguaje escrito, por tanto se requiere prestar atención a los textos escritos que circulan, así como a los textos orales que los median.

El concepto de texto se asume como una unidad lingüística básica que subyace al discurso, por tanto es lenguaje en uso, bien sea el que producen o bien el que reciben los interlocutores ubicados en una situación comunicativa particular. Su realización puede darse de manera oral o escrita, de manera conjunta o separada, e incluye los elementos no verbales que pesan en la construcción de significados. De este modo, se comprende como un *texto* tanto la transcripción de cada segmento de interactividad como cada uno de los escritos que circulan en estos segmentos.

En cuanto a los procedimientos para llevar a cabo esta investigación lo primero que se debe hacer es negociar con los profesores o equipos de maestros donde se va a hacer la observación. Después, efectuar entrevistas y luego si hacer presencia en las aulas, con las cámaras. Los primeros días de asistencia a las escuelas, tienen como propósito que los niños conozcan a los investigadores, que se familiaricen con ellos, que se habitúen a la cámara de video –asunto difícil de lograr-. Cuando ya se inicia la filmación de la secuencia didáctica se pueden fotocopiar los textos escritos que las maestras utilizan para trabajar en clase o que solicitan leer a los niños. De manera simultánea con las filmaciones se debe iniciar las transcripciones de las mismas, aunque este es un proceso siempre más lento.

El corpus definitivo de una investigación desde esta perspectiva puede estar conformado por:

- Las entrevistas semiestructuradas a cada maestro o maestra.
- Las transcripciones de las observaciones obtenidas mediante registro fílmico,
- Las fotocopias de cuadernos de niños, de los textos producidos por los alumnos y las maestras durante el desarrollo de las secuencias didácticas, de los textos utilizados para leer, del cuaderno de planeación y registro de las maestras, y de otros documentos tales como los Proyectos Educativos Institucionales y la sistematización de las experiencias pedagógicas (donde las hay).

Como se puede notar en esta rápida presentación de esta perspectiva investigativa, ella se lleva a cabo en las aulas, en la actividad cotidiana. Sin embargo, debido a que requiere la presencia de investigadores diferentes al maestro o maestra, así como también la presencia de cámaras de video (para grabar las interacciones no verbales), no es posible afirmar que no se produzcan variaciones en el comportamiento habitual de maestros y estudiantes, a pesar de la función de las observaciones iniciales. De todos modos, creemos que a pesar de esas variaciones, durante el seguimiento de toda una secuencia didáctica es posible tener una ventana para aproximarse a través del análisis a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se viven en las aulas.

### **Bibliografía:**

- BARNES (1994). De la comunicación al currículo. Editorial Visor, 1992.
- BEREITER, CARL Y SCARDAMALIA, MARLENE. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». En: Revista Infancia y aprendizaje. Madrid.
- CAMPS, ANA.(1992). "Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela" en revista Aula de innovación educativa No.2 Barcelona.
- CALONJE, P Y CORREA, M. (1995) "Informe de investigación sobre interacción y enseñanza del lenguaje escrito". Universidad del Valle.
- CAMPS, ANA.(1996). "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica" en Cultura y educación No.2.
- COLL CÉSAR Y OTROS. (1995). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa" en P. Fernández Berrocal y M. Angeles Melero (comps) La interacción social en contextos educativos. Madrid, Siglo XIX Edit.
- COLL Y ONRUBIA. (1996). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. Editorial Infancia y aprendizaje, Madrid, España.
- EDWARDS D. Y MERCER N. (1988). El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, Paidós.
- FLOWER, L. Y HAYES J.R. (1981). "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem" en College Composition and communication, No.31.
- FREEDMAN. S.W. Y KATZ, A.M. (1987). "Pedagogical interaction during the composing process: the writing conference" en A.Matsushashi (de). Writing in Real Time Norwood, N.J.:Ablex.
- GRAVES, DONALD H. (1983). Didáctica de la escritura. Ediciones Morata, Madrid (Publicado inicialmente en 1983: Writing. Teachers and Children at work. Portsmouth, N.H.: Heinemann).
- HALTÉJ.F. (1982). "Travailler en projet » en Practiques, No.32. París.
- HEATH, B. (1983). Ways with words. Cambridge University Press.
- HEATH, B. (1986). "Sociocultural contexts of language development" en Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State university.

- MEDINA, M. Y CHOIS, P. (2001). Monografía: Interacción en el aula y enseñanza del lenguaje escrito. Especialización en la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua materna. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Cali.
- MERCER, N (1996) Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. España.
- Mercer, N. (1997) La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos. Paidós.
- MILIAN, M. (2001). Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita. En CAMPS, A. El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigación en didáctica de la lengua. Ed. Grao, Barcelona.
- MORALES, R Y BOJACÁ, B. (2002). ¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Universidad Francisco José de Caldas. Colombia.
- NEWMAN D.; GRIFFIN, P. Y COLE, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid/MEC/Morata.
- ONRUBIA, JAVIER (1992). Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos Tesis doctoral. Departamento de Psicología evolutiva y de la educación. Universidad de Barcelona.
- RINAUDO, M y VÉLEZ, G. (1996) Aprendizaje cooperativo y comprensión de la lectura: Una experiencia con estudiantes universitarios. Revista Lectura y Vida. Año 17. No. 1.
- RINCÓN GLORIA (1998). «Bueno profe: ¿usted que tiene un poquito más de condiciones en palabras cómo nos puede ayudar? En revista Universidad del Valle, Cali.
- RINCÓN, B. Gloria (2000). Tesis doctoral. Entre-textos: Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Departamento de Didáctica y Organización Educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Diciembre.
- RINCÓN, B. Gloria, De la Rosa A., Chois P. y Niño R. (2003). Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria. Unidad de Artes Gráficas. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- RINCÓN, B. Gloria, Narváez, E y Roldán, C. (2005). Las formas de organización y enseñanza de la comprensión de textos. La construcción de conocimiento compartido. Enseñar a comprender textos escritos en la universidad –Análisis de dos casos-. COLCIENCIAS y Universidad del Valle. Colombia.
- ROCKWELL ELSIE (1982). "Los usos escolares de la lengua escrita" en Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Ferreiro, E. y Gómez M. (Comp.). (1982) México: Siglo XXI.
- ROCKWELL ELSIE (1991). "Palabra escrita: Interpretación oral: Los libros de texto en la clase" en Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- RODRÍGUEZ, M. (s/f). Discurso pedagógico y cultura escolar: Enfoques analíticos y perspectivas de transformación. Universidad Distrital.
- ROCKWELL ELSIE (1995) "La escuela cotidiana". Fondo de cultura económica, México.
- RUIZ BIKANDI, U. (1995) El habla que colabora con la lengua escrita. En Textos No. 5, Barcelona.
- VYTGOSKY, L.S. (1973) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Pléyade.
- VYTGOSKY, L.S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Edit. Crítica.

VILÁ, M. (2001) Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: propuesta de un modelo. En: CAMPS, A. El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigación en didáctica de la lengua. Ed. Grao, Barcelona.

WELLS, G. (1988) "La lengua en clase: alfabetización y charla colaborativa". En Siguàn M. (coord). La lengua del alumno, la lengua de la escuela. ICE/Horsori, Barcelona.

WERSCHT (1988) Vygotsky y la formación social de la mente de J.V.

WILKINSON, J. (1986) "Describing children`s writing: text evaluation and teaching strategies" en J. Harris y J. Wilkinson (eds). Reading children`s writing, Londres.

WOOD, D.J; BRUNER, J. S. y ROSS, G. (1976) The role of tutoring in problem solving en Journal of child Psychology and Psychiatry, 17.