

## Conversaciones sustantivas en el aula

**Nora Elichiry<sup>1</sup>**

Universidad de Buenos Aires

### Resumen

En este ensayo se procura conceptualizar acerca de cómo los niños, niñas y docentes construyen interpretaciones compartidas en el aula.

Desde el análisis dialógico (Bajtin), entendemos el aprendizaje de los alumnos desde sus “respuestas” en relación con las voces de los maestros, textos y pares. Distinguimos el tratamiento unívoco del lenguaje, propio del recitado; de su tratamiento como instrumento de pensamiento, en el intercambio dialógico y en el discurso interactivo. Se analiza como se guía a un grupo de escolares en una institución pública de educación especial; centrando la mirada en las interacciones conversacionales del debate y preguntándonos qué patrones contribuyen más eficazmente a sus aprendizajes.

El diseño supone la búsqueda de lo cualitativo, lo irrepetible y lo singular; incorporando el paradigma “indiciario” (Guinzburg).

En la sistematización registramos, que las preguntas auténticas indican que el maestro otorga prioridad al razonamiento por sobre la memorización. Se caracteriza la interacción cercana al debate, como apuntes colaborativos. Esta construcción dialógica de sentido promueve el aprendizaje, porque genera respuestas con argumentación y facilita el diálogo entre lo nuevo y lo ya conocido.

Así, el modo en que los alumnos piensan y lo que pueden aprender está relacionado a la modalidad que los docentes desarrollan para responder a sus preguntas.

### Palabras clave

*Educación dialógica - Interacción social - Aprendizaje situado*

## **Abstract**

In this paper we enquire on how children and teachers construct shared meaning in the classroom

From a dialogical analysis (Bajtin), we understand student's learning by considering their "answers" to the voices of teachers, texts and peers. We distinguish the univocal treatment of language, seen in traditional reciting; from its treatment as a "tool for thinking", present in dialogical exchange and interactive discourse. We analyze the way of learning of a group of students that assist to a special education public school. We centre our reflection on the conversational interactions that occur in classroom's debate; interrogating the different interaction patterns according to their contribution to the students' learning.

Our design includes searching for the qualitative, the unrepeatable and the singular, incorporating Guinzburg's "*indiciary paradigm*"

In the systematized experiences, authentic questions indicate that the teacher gives priority to reasoning over memorization. We characterize this kind of interaction, a kind of debate, as collaborative scripts. This dialogical construction of meaning promotes learning, generating answers with argumentation, and facilitating the dialogue between new and previous knowledge.

We see that the way in which students can think, and what they can learn, is related on how teachers respond to their questions.

### **Key words**

*Dialogical education - Social interaction - Situated learning*

Recepción: 30 de mayo de 2012

Aceptación: 28 de mayo de 2013

## Introducción

*“Toda comprensión está preñada de respuesta y  
de una u otra manera la genera:  
el oyente se convierte en hablante”  
(Bajtin 1982- 257)*

En las últimas décadas hemos sido testigos de una serie de cambios en las teorizaciones sobre aprendizaje y enseñanza; en particular en lo que suele denominarse *educación especial*

Si bien los avances conceptuales son significativos, se observa gran desfase en cuanto a su transferencia a las prácticas. Sabemos de lo arduo y complejo que es esto y también que la elección de la manera de representar una situación le confiere un significado determinado.

Como señala Mehan *“aunque existen muchos modos posibles de representar el mundo y comunicarlos a la gente, el curso de la historia puede concebirse como una serie de intentos por lograr que un modo de representación prevalezca sobre otro”* (Mehan 2001: 262) y este es un aspecto central en la construcción social de la discapacidad

Asumimos el carácter problemático y conflictivo de la investigación en el área y en particular nos interesa la documentación de experiencias en curso, con el propósito de confrontar interrogantes y compartir reflexiones sobre las implicancias. En ese sentido la vigencia del pensamiento de Mijail Bajtin nos orienta a pensar el tema de la diversidad y la problemática de la alteridad<sup>1</sup>

En un intento por focalizar en aquello que los sujetos “saben y pueden”, en este ensayo nos proponemos reflexionar -desde una mirada interdisciplinaria- sobre el modo en que los niños, niñas y sus docentes al conversar juntos en el aula, construyen interpretaciones compartidas. Esos intercambios comunicativos pueden ser verbales y no verbales.

Tomando en cuenta los aportes de Bajtin,<sup>2</sup> consideramos que el aprendizaje se construye en el interjuego de voces. El significado que damos a un enunciado aislado siempre surge en respuesta a otros enunciados y en anticipación de ellos; estos enunciados se relacionan en forma muy similar al modo en que las preguntas y las respuestas se reflejan entre sí.

---

<sup>1</sup> Nota: la visión humanista de Martin Buber también está definida a través de la comunicación y el diálogo.

<sup>2</sup> En este artículo se cita el nombre del autor en inglés cuando refiere a un libro en ese idioma. Por eso en ocasiones citamos Bakhtin (en inglés) y en otras Bajtin (en castellano)

Las relaciones dialógicas son relaciones de sentido y suponen una posición interdisciplinaria, que en este caso involucra contribuciones de la psicología, la sociología, la lingüística, la semiótica, la didáctica, la filosofía educativa, la historia y la etnografía entre otras

Al efectuar un análisis dialógico se busca entender el aprendizaje de los alumnos desde sus “respuestas” en relación con las voces de los maestros, textos y pares. El elemento central de ese análisis no es el docente solo o el alumno solo, ni tampoco el “texto” aislado; sino que se procura registrar durante un período de tiempo sostenido todos los intercambios entre los participantes.

Bajtín pone énfasis en la interacción y destaca el rol del conflicto concentrándose en los procesos dinámicos por los cuales los significados se despliegan en la interacción de dos o más interlocutores.

Nuestro interés, se ha centrado en estudiar las interacciones específicas que conforman los movimientos conversacionales de un debate en el aula y nos preguntamos qué modalidades contribuyen de manera más efectiva al aprendizaje de los alumnos.

Al respecto Bruner ha señalado: *“Me parece irónico que en todos los listados que solían mostrar los psicólogos para explicar la naturaleza humana, nadie jamás mencionó la necesidad de compartir los objetos de nuestra atención con otros”* (Bruner, 1995: 12).

Desde esa mirada, pusimos el foco en la interacción social, es decir en la forma en que surgen y se modifican los significados cuando los sujetos formulan y contestan preguntas. Este énfasis nos permite estudiar indicios específicos del proceso de aprendizaje de los alumnos, a medida que éstos se hacen evidentes en los cuadernos, en las transcripciones y en los registros.

En el análisis hemos incorporado la mirada del paradigma indiciario (Guinzburg 2010) en el que se propone un acercamiento basado en la recopilación de huellas, rastros o señales. Esto sugiere la búsqueda de lo cualitativo, lo concreto, lo irreplicable y lo singular. Supone además que el conocimiento de la realidad es indirecto, mediado y fragmentario.

La enseñanza dialógica —antes que nada— implica una concepción del conocimiento según la cual, éste no es sólo lo que otros han formulado previamente sino lo que en forma continua se regenera y se construye en conjunto entre docentes, alumnos y pares. Esta orientación da valor a la estrecha interacción docente-alumno, al alto grado de individualización de la tarea, a considerar a los grupos de pares y al debate

Bajtín ha señalado que:

... toda comprensión real y total tiene un carácter de respuesta activa y no es sino una fase inicial y preparativa de la respuesta (cualquiera sea su forma). También el hablante mismo cuenta con esta activa comprensión preñada de respuesta: no espera una comprensión pasiva, que tan solo reproduzca su idea en la cabeza ajena, sino que quiere una contestación, consentimiento, participación, objeción, cumplimiento, etc. (Bajtín 1982: 258).

Así, el énfasis en el diálogo sugiere un proceso de crear y recrear interpretaciones de lo que otros conocieron, pensaron, sintieron o hicieron quizá en otro lugar, quizá hace mucho tiempo. La conversación aporta nuevas voces, en especial en aquellas diseñadas con fines educativos y ayuda a que cada uno aprenda formas de decidir entre las opciones que surgen.

### **Intenciones educativas**

Un aspecto de la escolarización que en forma reciente se está teniendo en cuenta, refiere a los tipos de interacciones educativas que promueven los aprendizajes. Algunos estudios han hecho hincapié en formas particulares como: el trabajo en pequeños grupos, el aprendizaje colaborativo, la enseñanza recíproca -considerada como propicia para el trabajo con grupos de distintas edades en los que los alumnos involucrados en un diálogo se turnan para cooperar (Palincsar y Brown, 1984) y el debate sostenido o la conversación educativa (Tharp y Gallimore, 1988).

Al mismo tiempo, conviene recordar lo señalado por Lave y Wenger (1991) respecto a que el aprendizaje no es una actividad separada e independiente, sino un aspecto integral de la participación en cualquier “comunidad de práctica”. Así, cada situación presenta demandas y ofrece oportunidades para avanzar en el desarrollo. En la actividad conjunta, los participantes contribuyen a la solución de problemas y dificultades de acuerdo a su habilidad actual para hacerlo; al mismo tiempo, proveen apoyo y asistencia mutua en la búsqueda por alcanzar la meta prevista.

Los estudios que se centran en el análisis del papel del discurso áulico en el aprendizaje han cuestionado al “recitado”<sup>3</sup> como una forma dominante y persistente de enseñanza. Quienes investigan la enseñanza de la escritura, por ejemplo, han examinado el potencial de los grupos de respuestas y de las clases tipo conferencia docente-alumno para entender cómo los diferentes tipos de interacción pueden afectar por ejemplo: el desarrollo de la comunicación escrita.

El enfoque sobre la interacción docente- alumno y sus pares, coincide con las nuevas concepciones del lenguaje y del aprendizaje, en especial porque considera al lenguaje no como una forma de transmisión de conocimiento unidireccional de docente a alumno sino como un proceso dinámico, social y epistémico de construcción de conocimientos y de negociación de significados

La reconsideración de los clásicos trabajos realizados por Lev Vigotski y de Mijail Bajtín sobre el discurso como un proceso dialógico sociocultural ha sido el origen de estas concepciones.

Respecto a las prácticas de escritura los estudios socioculturales de Vygotsky, han teorizado acerca del papel central que juega la interacción social en el desarrollo del pensamiento y el lenguaje; mientras que los estudios dialógicos de Bajtín explican el proceso semiótico por el cual el significado de una

---

<sup>3</sup> las características del “recitado” son descriptas más adelante

instancia dada del discurso adquiere una estructura dinámica por la interacción de los interlocutores, incluidos el escritor y el lector.

Cabe aclarar, que el discurso es dialógico no porque los interlocutores se turnen para hablar sino porque lo discursivo se va estructurando continuamente con la tensión, incluso con el conflicto entre los interlocutores. Es precisamente esta tensión la que, según Bajtín, se encuentra en el centro de la comprensión como un hecho dinámico y socio-cognitivo.

Lotman (1988) afirma que el lenguaje puede tratarse tanto en términos dialógicos como en términos “unívocos”. Cuando a los enunciados se les da un tratamiento unívoco, como sucede en “el recitado”, la mirada está puesta en la transmisión precisa de información; en cambio, cuando se los considera en sentido dialógico, como en el debate, se emplea a los enunciados como “instrumentos del pensamiento”.

La cuestión a considerar aquí no es si el lenguaje puede ser dialógico o unívoco, sino si los docentes toman en cuenta los enunciados de los alumnos, y sus propias afirmaciones como instrumentos de pensamiento o bien como un medio de transmisión de información. En otras palabras, lo que importa es la manera en que los docentes organizan y guían la enseñanza. Por ello es necesario considerar que el discurso educativo se organiza a partir de las estructuras de participación y las relaciones de autoridad que se dan en el aula.

Una perspectiva dialógica de la enseñanza se inicia, con la premisa de que el discurso está intrínsecamente estructurado por la interacción de los interlocutores, en la que cada uno juega un rol específico. En la interacción social el significado se va revelando ininterrumpidamente y las incertidumbres que surgen en una conversación genuina hacen que muchas veces el aprendizaje se construya en base a situaciones no previstas.

Desde una concepción amplia del aprendizaje podríamos reinterpretar el constructo Vygotskiano de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) —la zona en la cual un individuo puede lograr, con asistencia, más de lo que podría lograr solo.

Como señala Wells (2001), este constructo apareció relativamente tarde en los escritos de Vygotsky y surgió en base a dos preocupaciones diferentes: la evaluación y ubicación de niños “discapacitados para aprender” (Vygotsky, 1978) y el rol de la enseñanza en el desarrollo de los conceptos científicos (Vygotsky, 1987). El primero de estos textos es pertinente para el tema que aquí tratamos y en él se desarrolla la aplicabilidad de la ZDP al aprendizaje de la lengua por parte del niño. En ese texto se puede percibir cómo Vygotsky podría haber desarrollado un relato expandido del rol de la ZDP en el desarrollo humano, producción tal vez interrumpida por su temprano deceso.

En medio de diversas producciones, los post-vygotskianos han continuado esa tarea y la ZDP suele ser concebida como capaz de proveer una manera de teorizar las múltiples formas en las que el desarrollo de un individuo puede ser asistido por otros miembros de la cultura, tanto en la interacción cara a cara como a través del legado de los artefactos creados.

Si bien no todas las producciones son coincidentes, es posible inferir un acuerdo general acerca de una de las características de la ZDP. Es el que concierne a los modos de construcción de sentidos compartidos, en la

coordinación e interpretación de la actividad conjunta. Es decir que, además de la función de facilitar la negociación de la actividad conjunta y las relaciones interpersonales, el lenguaje también provee una forma convencional para construir y reflexionar sobre el presente, el pasado y las potenciales acciones futuras, sobre las personas y artefactos involucrados; y sobre las relaciones entre ellos.

Cabe mencionar que los soportes mediacionales de la actividad mental no se limitan a aquellos derivados del habla sino que incluyen todos los sistemas semióticos que se utilizan en la construcción de significados. Es en el intento de construir sentido con y para otros que construimos sentido para nosotros mismos.

### **Acerca de los procesos de transferencia**

Si bien está emergiendo un consenso sobre los cimientos socioculturales y el carácter del discurso, constatamos que en las escuelas los procesos de comunicación en su mayor parte, se basan en la transmisión y el recitado. Los docentes hablan y los alumnos ... ¡escuchan!

Rara vez el docente hace un seguimiento de las respuestas de los alumnos, salvo cuando se considera que éstas son erróneas y vemos que una alta proporción de las preguntas que se le formulan a los estudiantes, pueden ser respondidas por “sí” o “no” sin que se solicite argumentación alguna. Así, cuando se empieza a usar el recitado, se deja de lado el razonamiento y en reemplazo; se memoriza la información.

Al respecto Bajtin señala que:

En un entorno de... monologismo, es imposible que exista una interacción genuina de las conciencias, por lo que también es imposible que exista un diálogo genuino (...) así sólo se conoce un único modo de interacción cognitiva entre conciencias: alguien que sabe y posee la verdad enseña a otro que no la conoce y está errado Bakhtin (1984- 81).

En una experiencia reciente, desarrollada en una escuela pública de educación especial<sup>4</sup>, una colega<sup>5</sup> de nuestro equipo de investigación<sup>6</sup> realizó la conducción de debates áulicos (Torrealba y López, 2012)

En este proyecto se buscó relacionar el aprendizaje de los alumnos con la naturaleza del discurso áulico y el carácter de la interacción docente-alumno. Al analizar estos temas se intentó develar, de qué modo los formatos interactivos y discursivos hallados en la educación formal brindan el marco subyacente dentro del cual tiene lugar el desarrollo de conceptos

---

<sup>4</sup> de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

<sup>5</sup> Psicóloga Lic. Teresa Torrealba

<sup>6</sup> Proyecto UBACyT 2011-2014

Al analizar la sistematización de esa experiencia se registra que las docentes consideran a la lectura como un acontecimiento en el cual los alumnos no sólo descubren el significado del texto sino que deben interpretarlo según sus propias experiencias y expectativas personales. Estas maestras utilizan la interacción áulica no como una forma de ver si los alumnos saben la respuesta correcta sino, más bien, como una forma de enseñar y para introducir al alumnado en prácticas de interpretación.

Así, desde el lugar del docente, se da validez a las ideas individuales de los alumnos al incorporar sus respuestas a las preguntas subsiguientes. Son las respuestas de los alumnos y no sólo las preguntas de los maestros las que, en el dar y recibir, guían el recorrido de la charla. El discurso de estas clases es menos predecible porque tanto el docente como los alumnos lo “negocian” y establecen en forma conjunta ya que el maestro va volviendo sobre lo que dicen los alumnos, lo elaboran y lo cuestionan.

Tales interacciones se caracterizan por la presencia de preguntas “auténticas”, que se formulan para obtener información y no para constatar qué saben o qué no saben los alumnos; es decir, las preguntas auténticas son aquellas que no tienen una respuesta previamente especificada. Estas preguntas demuestran el interés del docente por las opiniones y los pensamientos de los alumnos. Por ende, las preguntas “auténticas” indican la prioridad que el maestro otorga al razonamiento y no sólo a la memorización, a diferencia de las preguntas de prueba (tipo *test*) propias del recitado, o de lo que Mehan (1979a) denomina “preguntas de información conocida” (el alumno “sabe”, que el maestro sabe)

Desde esta visión -queremos advertir que- no se define la participación pedagógica en términos de cuánto realmente “hablan” los alumnos; ya que no se trata aquí de ponderar el verbalismo. El énfasis refiere a registrar el alcance de los roles epistémicos que se propician en el alumnado, de modo que los docentes les orienten a reflexionar, pensar, interpretar y generar nuevas interpretaciones

La enseñanza dialógicamente orientada se basa en la premisa de que, los verdaderos significados no emanan de conceptos abstractos o definiciones del diccionario sino del despliegue de una cadena de referencias “*cuyo último eslabón es la actual persona que habla*” Bruner (1981, 170).

Bajtín lo ha señalado claramente al mencionar que:

Los significados neutros (de diccionario) de las palabras de la lengua aseguran su carácter y la intercomprensión de todos los que la hablan, pero el uso de las palabras en la comunicación discursiva siempre depende de un contexto particular (Bajtín 1982- 278)

En relación a lo anterior en otro escrito explica que:

El medio dialógico de buscar la verdad se contrapone con el monologismo oficial, que pretende poseer una verdad prefabricada... La verdad no nace ni debe ser encontrada dentro de la cabeza de un individuo; nace entre las



personas que en conjunto buscan la verdad, mientras interactúan en forma dialógica (Bakhtin 1984,110)

Mientras que la enseñanza monológica busca transmitir información, la enseñanza dialógica funciona cultivando el conocimiento, es decir transformando las interpretaciones a través de la reflexión y la conversación

La enseñanza dialógica, comparada con los debates con enunciados monológicos, confronta al alumno con formatos que son atractivos. La estructura del debate puede gestar la afinidad de los alumnos con el material y mostrar complejos estilos de razonamiento. La meta entonces es la comprensión y al respecto Bajtin señala que:

Toda comprensión de un enunciado (...) tiene un carácter de respuesta (a pesar de que el grado de participación puede ser variado); toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante” (...) Claro, no siempre tiene lugar una respuesta inmediata en voz alta; la comprensión activa puede traducirse en una acción inmediata, puede asimismo quedar por un tiempo como una comprensión silenciosa pero ésta, es una comprensión de respuesta de acción retardada: tarde o temprano lo escuchado y comprendido activamente resurgirá de los discursos posteriores o en la conducta del oyente (Bajtin 1982- 257)

En un interesante estudio, Gutierrez (2004) define los diferentes patrones de interacción entre el docente y los alumnos como “apuntes educativos”, que demarcan contextos de aprendizaje muy diferentes. Esos patrones influyen sobre:

- (a) las reglas de participación en clase,
- (b) la jerarquía y las relaciones sociales entre docentes y alumnos,
- (c) los supuestos epistemológicos subyacentes a las prácticas, es decir, si el docente “transmite” el conocimiento, o si se considera que el conocimiento se construye en forma conjunta y dinámica a través de la interacción en el aula.

Gutierrez analiza las características respectivas del recitado monológico y de los intercambios dialógicos, y denomina a estos últimos “apuntes colaborativos”

## **Caracterizaciones**

### **Recitado**

En la conversación aúlica—en la mayoría de los casos- el recitado está estructurado según el contrato pedagógico que Mehan (1979b) ha descrito

como secuencia discursiva. Ese patrón se desarrolla en tres momentos: Iniciación (pregunta del docente) —Respuesta del alumno —y Evaluación del docente<sup>7</sup> Desde esa intervención los docentes en lugar de responder a los comentarios e ideas del alumnado, tienden a obturar el diálogo al controlar la naturaleza de la participación durante el intercambio. Tharp y Gallimore (1988) lo han denominado *guión del recitado*

Por su parte, Gutiérrez (2004) sintetiza el *recitado* en términos de que el docente:

- selecciona qué alumnos van a hablar.
- pocas veces o nunca acepta que los alumnos se seleccionen a sí mismos para formar parte de un grupo.
- inicia los temas y desalienta o ignora los intentos de los alumnos por introducir subtemas u otros temas.
- inicia las preguntas -tipo examen- para las que generalmente existe una sola respuesta “acertada” e indica que la meta implícita es brindar determinadas respuestas “correctas” a sus preguntas

La investigadora señala que en ese contexto las respuestas de los alumnos tienden a ser cortas (una palabra o frase) y que el docente no estimula que éstas sean elaboradas, ni se explaya sobre las respuestas de los alumnos.

### **Intercambio dialógico**

El discurso educativo se orienta a partir de las estructuras de participación y las relaciones de autoridad que se dan en el aula y por el alcance de la reciprocidad entre profesores y alumnos

Aquí Gutiérrez (2004) examina el intercambio dialógico y lo detalla con las siguientes características:

- Las fronteras entre actividad y discurso son difusas y hay mayor respuesta de los alumnos entre las etapas de Iniciación y de Evaluación del docente. En ocasiones, las respuestas de los alumnos se construyen sobre respuestas anteriores (concatenadas) y aportan a la construcción del conocimiento compartido.
- El docente enmarca y facilita la actividad. Puede responder en todo momento, pero sus intervenciones son acotadas.
- Los alumnos pueden proponerse y/o proponer a otros alumnos para formar parte de un grupo.
- El docente y los alumnos negocian subtemas de debate.

---

<sup>7</sup> nota: se la denomina secuencia discursiva IRE

- El docente indica la meta implícita a medida que va generando un conocimiento compartido y al final aclara cuál es la información correcta.
- El docente y los alumnos inician preguntas para las que no existen respuestas correctas específicas, y también inician preguntas que se construyen a partir de las respuestas anteriores de los alumnos.

Respecto a las prácticas de escritura, en esos estudios se propone no sólo hacer un seguimiento e intentar comprender cómo se ha desarrollado la escritura de los niños en forma individual, sino también indagar la evolución de las formas escritas, las normas y las características textuales. Más allá de ello, se pone énfasis en que los investigadores se centren en las interacciones de los niños, es decir, en el contexto social de su aprendizaje.

### **Discurso interactivo**

Tanto el carácter como el tono del discurso áulico crean expectativas importantes para el aprendizaje. El debate sostenido en el aula, al ser un género de discurso, da validez a los alumnos como fuentes importantes de conocimiento y estimula los modos de cognición (pensar y no sólo recordar) que difieren de los modos del recitado. Además, los profesores cuando interrogan a los alumnos sobre qué están pensando y preguntan retomando las respuestas anteriores de los alumnos, están promoviendo expectativas fundamentales para el aprendizaje al tratar a los alumnos como “pensadores”, es decir, al indicar que vale la pena tener en cuenta lo que ellos están elaborando. Así, la calidad del discurso áulico es importante porque establece un clima adecuado para el aprendizaje y comunica las expectativas que tienen los docentes sobre el pensamiento de los estudiantes.

Cuando los maestros piden a sus alumnos que expliquen lo que están pensando y no simplemente que cuenten lo que otros piensan, están tratando a cada alumno como una fuente de información y, por consiguiente, les están dando una oportunidad de abordar los temas dentro de sus propios marcos de referencia.

Hace tiempo que las investigaciones psicolingüísticas y educativas han demostrado que el aprendizaje requiere que los sujetos puedan relacionar lo que deben aprender con lo que ya saben (Inhelder, Sinclair y Bovet, 1974; Moreno, Sastre, Bovet y Leal, 1998 y Wittrock, 1990). En consecuencia, la enseñanza efectiva ayudará a los alumnos a sacar el mayor provecho de sus “saberes”. Esto es sólo una forma de decir que los alumnos aprenden más cuando la enseñanza es coherente y toma en cuenta las filiaciones conceptuales.

Desde el punto de vista de los procesos de sentido (cognitivos), esta coherencia beneficia a los alumnos porque aumenta el grado de “tematización” de la información, lo que les permite agruparla en unidades significativas. En cambio, en el recitado con frecuencia esta agrupación es dispar e inconexa.

Wittrock (1990) demuestra que los alumnos retienen más la información nueva cuando son capaces de relacionarla con su experiencia personal y, en especial, cuando lo hacen con sus propias palabras. En nuestras investigaciones hemos registrado que la comprensión y la retención también se promueven si ellos tienen la posibilidad de elaborar la información por sí mismos.

El debate y el discurso interactivo promueven el aprendizaje porque generan respuestas con fundamentos y argumentación. La enseñanza dialógica ayuda a los alumnos a tomar distintos fragmentos de información y transformarlos en tramas de significado, promueve la profundidad del procesamiento y la retención; asociados con procesos de sentido.

Podríamos categorizar el discurso educativo —escritura, lectura, y conversación áulica— de acuerdo con las posibilidades de generar un diálogo entre lo nuevo y lo conocido. A su vez esto alienta a los alumnos para asimilar la nueva información; lo que todavía no saben.

Ciertos tipos de conversación áulica y de tareas de escritura (el debate, las preguntas auténticas, los borradores y los registros) pueden brindar mayor oportunidad de aprendizaje y flexibilidad que otros ( la mayoría de los exámenes y pruebas que son utilizados como medidas de evaluación)

Las “conversaciones educativas”, como las llaman Tharp & Gallimore (1988), motivan a los alumnos porque validan la importancia de sus aportes para el aprendizaje y la enseñanza. El propósito de este tipo de aproximación no es tanto la de transmitir información sino la de interpretar, y construir de manera conjunta lo que se comprende.

Vemos así que, el modo en que piensan los alumnos y lo que pueden aprender depende muchísimo del modo en que los docentes les responden a los interrogantes que ellos plantean. Esta es la manera básica en que el discurso áulico suele orientar el aprendizaje. Lo importante es que la calidad del aprendizaje del alumno está estrechamente relacionada con la calidad de la conversación áulica. Si intentamos comprender la estructura del discurso en las aulas y su relación con el aprendizaje de los alumnos, entonces debiéramos mirar de cerca las interacciones e intercambios que constituyen lo que Cazden (1991; 1993; 2010) denomina “el lenguaje del aprendizaje”. Así, podríamos afianzar el potencial de aprendizaje de nuestra enseñanza.

### **A modo de síntesis**

El *dialogismo* propuesto es más que una teoría de la interacción y resulta de particular interés para los educadores porque permite percibir la interacción humana como la base para la comprensión, el significado y la interpretación.

La mirada dialógica de la enseñanza destaca el rol que juega la intersección de las múltiples voces en el aprendizaje de cada persona y en el desarrollo de sus interpretaciones. Esta perspectiva implica una concepción según la cual el conocimiento no es solo lo que otros han formulado previamente sino que es lo que continuamente se reelabora y construye en conjunto entre los docentes,

los alumnos y sus pares. Por ello se abstiene del recitado y de transmitir la información en una única dirección docente-alumno —que es la forma de discurso áulico que predomina en las escuelas —a la vez que apoya un proceso que consiste en negociar significados y transformar interpretaciones en el debate abierto y en la “conversación”.

Se tiende así, a garantizar una estrecha interacción docente-alumno con un alto grado de individualización, con la construcción de grupos e interacción con pares y con debates abiertos en torno a los ejes de estudio.

Se propone entonces un acercamiento al aprendizaje y la enseñanza tanto exploratorio como colaborativo. Estas actividades podrían estar organizadas de tal forma que permitan a los participantes servirse de múltiples fuentes de asistencia para lograr sus objetivos y al hacerlo, dominar los instrumentos necesarios. Esto implica reconstituir las aulas y las escuelas como comunidades de indagación.

Para lograr esos intercambios será necesario que —en el marco de las condiciones de trabajo existentes - los docentes estén dispuestos a posicionarse como interlocutores sutiles que puedan ser catalizadores, críticos y organizadores del diálogo en el aula.

### Bibliografía

- Bajtin, M (2000). *Yo también soy*. México: Taurus.
- Bajtin, M.(1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores
- Bakhtín, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minesota Press.
- Bakhtín, M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bruner, J. (1995). From joint attention to the meeting of minds. En C. Moore, P. Dunham (Editors), *Joint attention. It origins and role in development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass Publishers
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language and communication*, 1, 155-178.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (Comp) *Aprendizaje y contexto*. Buenos Aires: Manantial.
- Cazden, C. (1993). Vygotsky, Hymes and Bakhtin: from word to utterances and voice. En E. Forman, E., N. Minick y A. Stone (Eds) *Contexts for learning* (197-212). New York: Oxford University Press.
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Inhelder, B.; Sinclair H. y Bovet, M. (1974) *Learning and the development of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

- Guinzburg, C. (2010) *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Gutierrez, K. (2004). How talk, context, and script shape contexts for learning. *Linguistics and Education*, 5, 335-365.
- Lave y Wenger (1991) *Situated learning: legitimal peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lotman, Y. M. (1988). Text withing a text. *Soviet psychology*, 26, 32-51.
- Mehan, H. (1979a). "What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse". *Theory into Practice*, 18, 285 -294.
- Mehan, H. (1979b). *Learning lessons*. Cambridge. Mass: Harvard University Press.
- Mehan, H. (2001). Como se construye un alumno con discapacidad de aprendizaje. En: S. Chaiklin y J. Lave (Eds). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu
- Moreno M., Sastre, G., Bovet, M. y Leal, A. (1998). *Conocimiento y cambio*. Barcelona: Paidós
- Palincsar, A. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational Psychologist* , 21: 73-98.
- Palincsar, A & Brown, A (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- López, H y Torrealba, T (2012) "Y...a mí me parece que es porque los niños ganaron". *Relato de una experiencia pedagógica*. Inédito.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Collected works*. Vol I. New York: Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wittrock, M. (1990). Generative processes of comprensión. *Educational Psychologist* 23, 345-376.

---

<sup>i i</sup> Prof. Consulta Titular Plenaria, Facultad de Psicología UBA  
 Directora de Proyecto de Investigación "Aprendizaje situado: nuevos formatos pedagógicos. Sistemas de actividad e interactividad" Secretaría de Ciencia y Técnica UBA (UBACyT 2011-2014) <http://www.noraelichiry.com.ar>  
[nelichiry@psi.uba.ar](mailto:nelichiry@psi.uba.ar)