

**Olga Esteve**  
**Universitat Pompeu Fabra**

## **EL DISCURSO INDAGADOR: ¿Cómo co-construir conocimiento?**

### **Introducción**

Como es ya conocido, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, existe actualmente una línea educativa y de investigación basada en los postulados vygotskianos. Su interés primordial se centra en la potenciación (a nivel pedagógico) y en la observación e interpretación de los procesos de aprendizaje que se derivan de la interacción entre los individuos, en este caso, de los alumnos y profesores que conforman el contexto escolar o académico. Y así los estudios y las aplicaciones pedagógicas de la teoría sociocultural (Vygostky, 1978; Lantolf, 2000) centran su atención en la función mediadora de la interacción. Desde los postulados de dicha teoría, parece necesario que el docente sea consciente de la importancia de favorecer un tipo de interacción que, sobre la base de una relación simétrica, recoja discursos y saberes compartidos anteriores para despertar la expectación de los estudiantes hacia nuevos saberes. De esta manera, el docente puede ajustar su ayuda pedagógica a partir de la creación de Zonas de Desarrollo Próximo y de la asistencia en ellas, y ello a través del lenguaje.

En este taller abordaré de forma práctica los distintos procedimientos discursivos que un docente puede aplicar para favorecer un proceso de co-construcción de significados en el cual el estudiante adopta un papel activo. Con ello pretendo ejemplificar algunas de las características del denominado ‘discurso indagador’, el cual debe servir para fomentar un andamiaje colectivo en el ámbito de los estudios universitarios, necesario para favorecer una participación activa y, consecuentemente, una actitud motivadora por parte de los estudiantes.

### **Concepciones del aprendizaje**

Es evidente que la manera como abordamos la tarea de enseñar está estrechamente ligada a la concepción del aprendizaje que tengamos, sea ésta más o menos explícita o consciente. Coll (1993: 66) nos presenta de forma resumida las tres concepciones de enseñanza-aprendizaje más extendidas entre el profesorado:

- a) “El aprendizaje escolar consiste en *conocer las respuestas correctas* a las preguntas que formula el profesor. La enseñanza le facilita al alumnado el refuerzo que precisa para que logre dar esas respuestas.
- b) El aprendizaje escolar consiste en *adquirir los conocimientos relevantes* de una cultura. En este caso, la enseñanza le procura al alumnado la información que necesita.
- c) El aprendizaje escolar consiste en *construir conocimientos*. Los alumnos y las alumnas son quienes elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo ello, la enseñanza consiste en prestar al alumnado la ayuda que necesita para que vaya construyéndolos.”

Si analizamos más de cerca la descripción de las tres concepciones, veremos que la segunda y tercera tienen puntos en común, mientras que la primera queda quizás más alejada de las restantes. El problema radica en entender de qué manera funciona el proceso de adquisición-aprendizaje. Desde la primera óptica, el aprendizaje se ve “como *adquisición de respuestas adecuadas*” gracias a un proceso mecánico, de refuerzos positivos o negativos.” (Coll, 1993: 67). En general, si se parte de esta concepción, se considera al alumnado como un receptor pasivo de refuerzos. Sin embargo, y como es ya de todos conocido, los estudios más actuales, centrados en los procesos de adquisición-aprendizaje y basados sobre todo en la investigación en el ámbito del procesamiento de información y de la psicología cognitiva y evolutiva, hacen desestimar plenamente esta primera concepción. Y así podemos considerar que actualmente existe la idea, mayoritariamente aceptada, según la cual el aprendizaje conforma un proceso gradual de construcción personal, en el que es el propio aprendiz el que construye significados nuevos. En una explicación de tipo cognitivo, el aprendizaje se considera una habilidad compleja que, al igual que otras habilidades semejantes, comporta la utilización de diversas técnicas de procesamiento de información. Desde esta visión, el estudiante es visto como un individuo cognitivamente activo que, en su intento de llegar al control de conocimientos nuevos, activa una serie de mecanismos mentales gracias a los cuales es capaz de adquirir conocimiento. Así, se entiende que en el aprendizaje el alumno haga un uso estratégico de su conocimiento previo o implícito, que engloba tanto su experiencia social como su conocimiento del mundo y también sus capacidades de ejecución de tareas o actividades de aprendizaje.

## **La aportación de la teoría sociocultural**

A las concepciones del proceso de aprendizaje presentadas en el apartado anterior, quisiéramos añadir la perspectiva que ofrece la visión socioconstructivista del aprendizaje basada en los supuestos de la teoría sociocultural. En nuestra propuesta sobre las estrategias instructivas del docente partimos de lleno de sus planteamientos.

Esta perspectiva añade al constructivismo la visión que, según Vygotsky, los humanos tienen “la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo” (Lantolf, 2002: 84). El concepto fundamental de la “teoría sociocultural” (Lantolf, 2000; Lantolf, 2002), es el de la mediación: a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Ello significa que un alumno puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos (alumnos y/o profesores). El constructivismo considera el aprendizaje como un proceso activo del alumno a través del cual él mismo es capaz de construir, enriquecer y diversificar sus conocimientos con respecto a los diversos contenidos a partir del significado y el sentido que él le atribuye (Coll, 1993). El socioconstructivismo, por otro lado, incorpora la idea que el desarrollo cognitivo sigue un proceso que va del mundo exterior, social, hacia el mundo interior, individual (de un proceso interpsicológico a uno más intrapsicológico). Ello significa que el paso de un nivel al otro no es espontáneo sino que es el fruto de un proceso mediado socialmente en el cual juega un papel de primer orden la ayuda de elementos o instrumentos de mediación, entre los cuales el lenguaje se erige como el instrumento mediador por excelencia (Lantolf, 2006; Vygostky, 1978)

Desde los dos postulados presentados, se entiende que la actuación externa, es decir, la enseñanza, debe entenderse necesariamente como una actuación que oriente y guíe, de una forma planificada y sistemática, en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en la programación oficial (Onrubia, 1993). Para que esto sea posible, es necesario que el docente entienda que su acción pedagógica debe moverse dentro de lo que se conoce como ajuste a la ayuda pedagógica, una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa primordialmente en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo y de asistencia en ellas*. La cuestión que se nos plantea es ¿qué estrategias pedagógicas permiten trabajar desde esta perspectiva?

## **¿Cómo crear Zonas de Desarrollo Próximo y asistir en ellas?**

Según Onrubia (1993: 102-103), la ayuda pedagógica “*debe conjugar dos grandes características. 1) En primer lugar, debe tener en cuenta (...) los **esquemas de conocimientos** de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje de que se trate, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a ese contenido, dispongan los alumnos. 2) Pero, al mismo tiempo, debe provocar **desafíos y retos** que hagan cuestionar esos significados y sentidos y fuercen su modificación por parte del alumno, y asegurar que esa modificación se produce en la dirección deseada, es decir, que acerca la comprensión y la actuación del alumno a las intenciones educativas*”. Para llegar a alcanzar el equilibrio entre estos dos procesos, Onrubia ofrece un listado orientativo de posibles actuaciones:

- 1) Insertar, en el máximo de lo posible, la actividad puntual del alumno en el ámbito marcos u objetivos más amplios en los cuales esta actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.
- 2) Posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas tareas, incluso si su nivel de competencia o sus conocimientos son, en un primer momento, más escasos o poco adecuados.
- 3) Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas. En este punto es importante señalar la importancia de la interacción que genera el profesor: ésta debe dar cabida a la sorpresa, debe recoger lo que despierta interés en el alumno, debe reflejar un interés no solamente por los contenidos del currículo, sino también por lo no planificado.
- 4) Establecer, por lo tanto, un equilibrio entre el currículum externo, el establecido por la programación, y el interno, que es el que aparece “sobre la marcha”, a partir de la actuación de los alumnos y de las necesidades que vayan surgiendo.
- 5) Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo, tanto con un nivel de ayuda bajo como a partir de la utilización de recursos y ayudas estratégicas que permitan a los alumnos seguir aprendiendo de manera autónoma.
- 6) Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
- 7) Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia, es decir, para enseñar y aprender.

Desde nuestra propia experiencia, tanto como docentes como investigadores educativos, y siguiendo los planteamientos de Onrubia, así como las propuestas de van Lier (1996, 2004), si queremos potenciar una metodología centrada en el alumno, el docente tiene que asegurar (o si más no potenciar) unas condiciones de aprendizaje que permitan desarrollar la experimentación, la

creatividad, el reto y, consecuentemente, el desarrollo del individuo. El camino más adecuado parece ser la metodología basada en proyectos o tareas de aprendizaje abiertas (van Lier, 2002). Unos proyectos en los que ellos puedan colaborar y interactuar de forma exploratoria, aunque sea con estructuras bien elaboradas y marcadas por el docente.<sup>1</sup>

### **El papel del docente: características de las estrategias pedagógicas discursivas**

Respecto a la función del docente, del listado de Onrubia se deriva la importancia del ‘tacto’ que debe tener el docente para establecer el clima de confianza y aceptación mutuas para que realmente emerja un clima emocional que fomente la participación activa, la espontaneidad y, por ende, el aprendizaje. Para ello está claro que el docente debe desarrollar forzosamente un abanico de estrategias sociales y pedagógicas, porque serán éstas, en definitiva, las que le ayudarán a establecer el clima más adecuado para que tenga lugar el aprendizaje. Entendemos que no basta con aplicar una metodología interactiva o basada en proyectos; es necesario actuar acorde con ella, y ello conlleva por parte del docente la toma de conciencia de lo que significa no sólo actuar ‘con tacto’ (van Manen, 2002) sino también emplear el lenguaje adecuadamente para hacer avanzar en el pensamiento, la reflexión y en la construcción de conocimiento. Diferenciamos, por lo tanto aquellas estrategias que Coll denomina ‘sociales’ - las que deben ayudar a la creación y el mantenimiento de comunidades de aprendizaje y las que en definitiva crean el clima de confianza al que alude Onrubia – y las estrategias dirigidas a la co-construcción de conocimiento y que sirven para llevar a cabo el andamiaje pedagógico. Ambas se hacen patentes a través del lenguaje y en ambas subyacen dos conceptos teóricos importantes acordes con los planteamientos de la teoría sociocultural: la ‘prolepsis’ y la ‘contingencia’.

### ***DISCURSO PROLÉPTICO***

El concepto de *prolepsis*, introducido por Rommetveit (1979) y aplicado por otros autores al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (Antón, 1999; Van Lier, 1996, 2000), describe un procedimiento pedagógico que se hace patente a través del discurso y que invita al menos *experto* (o menos competente) a solucionar los conflictos lingüísticos que afloran en las actividades de aprendizaje a partir de la activación de su conocimiento previo (procedural y declarativo), así como de estrategias de inferencia y deducción. Según Van Lier, el procedimiento proléptico sitúa a los aprendices en un contexto en el cual el profesor asume (o pretende asumir) que ellos “saben más de lo que en ese momento son capaces de hacer” (Van Lier, 2004: 153). Presupone, por lo tanto, cierta información por parte del aprendiz desafiándole a interpretar los significados de sus enunciados (Antón, 1999). Para ello, en primer lugar el profesor hace emerger en el aprendiz una toma de conciencia sobre todo aquello que ya sabe o de aquello que sabe hacer con las lenguas. Ello le sirve para activar el conocimiento previo (en el sentido de lo que ‘uno es capaz de hacer’) y crear así una

expectación hacia la información y los contenidos nuevos, consiguiendo relacionar lo propio, lo ajeno y lo compartido. Tal como proponen Mercer (2001) y otros autores (Carretero, 2004; Donato & McCormick, 2000), las preguntas se erigen como uno de los instrumentos de mediación más idóneos, justamente porque pueden hacer avanzar desde unos primeros niveles de concienciación sobre lo que uno ya sabe o es capaz de hacer hacia niveles superiores en los que va entendiendo la manera cómo puede avanzar mejor en el aprendizaje. Veamos un ejemplo extraído de una clase de alemán como lengua extranjera en contexto de adultos (Carretero, 2004). Se corrigen unas frases extraídas de unos diálogos escritos por los aprendices en grupos y que se comentan en el grupo-clase.

Episodio X

A5: (( ))

P: Esta cosa con *ißt, bitte*, **¿Qué puede ser esto?**

A8: Come.

P: Te refieres a *morgens ißt Franz Kaiser* // Este *ißt*

A5: la ese

A14: Ah, la beta (dibuja en el aire la letra)

P: Ah te refieres a la letra? // **¿Qué quiere decir, bitte?**

A2: Come.

A8: Come

A3: *Essen*.

P: *Gut essen* **¿Dónde habéis visto el verbo *essen*?**

A2: Arriba, allí (señala la pizarra)

P: *Gut, essen, ja, essen*. O sea que // aquí tenemos el verbo conjugado, *ja*?

A8: Comer, no?

P: Es comer, verbo *essen, ja*? A ver, una pregunta **¿El verbo está conjugado en qué persona? In welcher Person?**

A2: Tercera.

A3: Tercera.

A7: La tercera.

P: **¿Os recuerda a algo este verbo? // Os llama la atención algo de este verbo?**

A1: Cambia de vocal.

A2: Que lleva la // la la ese, la beta esa.

P: Lleva la beta, **¿Algo más?**

A1: Cambia la vocal la e

P: Cambia la vocal, **¿en qué verbos cambiaba la vocal?**

A14: segunda y tercera persona.

A2: segunda y tercera persona.

P: en las personas segunda y tercera, *gut*. Ese es uno de éstos. Habéis, **¿Os acordáis de algún otro que cambiaba también la segunda y la tercera persona?**

A2: *Sprechen*

A2: *Sprechen*

AA: *Sprechen*

Las preguntas que aparecen en cursiva y negrita dan cuenta de las estrategias discursivas que utiliza la profesora para, ante el conflicto cognitivo que se deriva de la tarea de aprendizaje, llamar la atención del aprendiz hacia un aspecto concreto que le ayude a encontrar por sí mismo el camino para resolverlo. Es importante resaltar que el tipo de pregunta que parece más idóneo para hacer avanzar en el proceso cognitivo consciente tiene unas características específicas, a saber:

- Nunca se trata de preguntas de respuesta sí/ no sino de preguntas abiertas que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias de los aprendices.
- Una vez verbalizado el conocimiento o las experiencias previas, las preguntas parten, en muchas ocasiones, de la aportación hecha por algún aprendiz o por un grupo de aprendices; con ello se pretende que el grupo avance en el pensamiento colectivo a partir de las aportaciones individuales.
- A menudo, estas preguntas se caracterizan por apelar a la memoria de los aprendices intentando que apliquen sus conocimientos estratégicos (*¿Qué relacionáis con ...? ¿Cómo definirías ....?; ¿Hay algo familiar en este enunciado ...?*) Con ello se insta al aprendiz a esforzarse a buscar en su mente conexiones con conocimiento ya adquirido. Asimismo sirve para que el alumno tome conciencia de la propia Zona de Desarrollo Próximo.

Otros procedimientos prolépticos identificados en el mismo estudio y en otros estudios en curso<sup>1</sup>, muy cercanos al tipo de preguntas que aparecen en el ejemplo y que suelen acompañar a las mismas son los siguientes:

- **Rebotar la intervención o la propuesta de algún aprendiz a modo de pregunta al resto de la clase:** Con ello se consigue fomentar un *andamiaje colectivo* entre iguales así como entre profesor y alumno, lo que favorece la motivación y la participación activa de los aprendices en una *comunidad de prácticas* (Lave & Wenger, 1991). Asimismo ayuda a la profesora a situarse en la Zona de Desarrollo Grupal y a entrever la manera cómo ajustar la ayuda pedagógica que necesitan los alumnos.
- **Aprobar o dar muestras de aprobación:** Ayuda a crear empatía en tanto que favorece la

---

<sup>1</sup> En este ámbito de investigación se inscribe el proyecto de tres años de duración HUM2004-01923/FILO *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario*, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y liderado por O.Esteve.

autoconfianza. La aprobació hace emerger un sentimiento de acercamiento hacia el profesor: el alumno se ‘siente escuchado y ratificado’, y es este sentimiento el que parece fomentar un sentimiento de identidad de grupo.

- **Pedir que se razone o justifique una opción:** Sirve para entrever el camino mental que han seguido los alumnos para llegar a la solución con la finalidad de que tomen conciencia tanto del estado actual de sus conocimientos como del estado potencial (hacia donde van avanzando); les ayuda en este sentido a trabajar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo.

Las preguntas de este tipo no aparecen de forma aislada, sino que generalmente van acompañadas de otras estrategias discursivas dirigidas a ayudar al alumno a a) situarse; b) favorecer lo que Mercer (2001) denomina ‘continuidad’, a saber, que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes, y c) hacerlos partícipes de la construcción conjunta del conocimiento en una comunidad de aprendices en la que todos los miembros son tratados como ‘expertos potenciales’ (Esteve et al, 2003):

- **Recapitular:** repasar brevemente experiencias conjuntas anteriores para encajar y contextualizar la actividad presente.
- **Resumir** las ideas que han surgido en el grupo y hacer que los aprendices comprueben si el resumen realizado por el docente corresponde realmente a la esencia de los temas de discusión más importantes (para ello es importante respetar las formulaciones de los aprendices.)
- **Suscitar:** normalmente adopta forma de pregunta y es el intento por parte del más experto de que los aprendices aporten alguna información adquirida en el proceso de aprendizaje que sea pertinente para una actividad presente o futura.
- **Reformular:** tras obtener respuesta de un aprendiz, la reformulación es la repetición de un enunciado con otros recursos lingüísticos.
- **Incentivar al aprendiz a reflexionar** y discutir sobre lo que ha ocurrido en el grupo durante una determinada actividad, con la ayuda de preguntas como „Qué hemos hecho ahora en el grupo?“ o „Qué ha pasado?“
- **Exhortar** a los aprendices a que se fijen como objetivo hacer una ordenación o clasificación por categoría de una compilación de las ideas surgidas, de modo que sean ellos los que pongan orden en el caos creativo.

### ***INTERACCIÓN CONTINGENTE***

Por su parte, la *interacción contingente* (Mercer, 2001; van Lier, 1996, 2004), incluye dos aspectos estrechamente relacionados entre sí: el diálogo y la conversación. La clave de esta idea es concebir la educación como un proceso de reciprocidad entendiendo que enseñar implica conversar. Dentro de la dinámica interactiva que fundamenta una conversación, destacan los deseos, intenciones y comportamientos de los participantes a lo largo de un intercambio que va conjugando las distintas aportaciones individuales en un constructo compartido. Extrapolar las bases de la conversación en situaciones de la vida cotidiana al intercambio en el aula significa, por parte del profesor, dinamizar las sesiones de clase de tal manera que, aún teniendo unos objetivos prefijados, siga la orientación que va adquiriendo el intercambio, ajustándose así a las necesidades y las cuestiones que emergen de los alumnos, decidiendo momento a momento cuál es el mejor camino para seguir. La contingencia, como hemos podido identificar (Carretero, 2004), parece ser un factor condicionante para involucrar e implicar a los aprendices en el proceso de aprendizaje porque sigue un proceso conversacional en el cual:

- Se alude a contenidos familiares para conectarlos con nuevos contenidos
- Se crea, gracias a que se basa en la recogida continua de las intervenciones de los alumnos, una expectación hacia contenidos nuevos, entendiendo que el proceso de aprendizaje es un *continuum* y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo.

Según Coyle (2000), y respecto a la contingencia, se pueden dar los siguientes movimientos dialógicos, de los cuales destaca los que aparecen en último lugar:

1. Monológico: el experto controla el discurso como transmisor de información.
2. Duológico: el experto controla el discurso en su interacción con el menos experto; es la secuencia I-R-F ( ‘initiation, response, feedback’)
3. Contingencia explorativa: discurso instruccional transaccional en un proceso bidireccional impuesto por el más experto: profesor-aprendiz, aprendiz-aprendiz.
4. Contingencia conversacional: interacción transformativa y co-constructiva de eventos a través de un discurso contingente no impuesto; auto-control del aprendiz.

Es importante entender que la consecución de un discurso contingente conversacional sólo es posible dentro de una interacción simétrica. Simetría, sin embargo, no debe confundirse con igualdad (van Lier, 1996). La simetría a la que nos referimos hace referencia a la creación de un contexto común con una distribución equilibrada de derechos y obligaciones, lo que lleva a alcanzar una base común

compartida en la que también influyen factores como el respeto y la afectividad. Entiendo, por lo tanto, que no es posible desarrollar un discurso proléptico y contingente si no se tiene en cuenta la relevancia de la creación de comunidades de aprendizaje, sea cual sea el ámbito educativo en el que se desarrolle la práctica docente. Para la construcción de un contexto de este tipo, se han identificado y experimentado con éxito los procedimientos discursivos que presentamos a continuación (Vilà, 2004; Esteve et al, 2003). Juntamente con los presentados con anterioridad conforman un protocolo de actuación para actuar como docente con ‘tacto’, establecer un clima de empatía que favorezca el aprendizaje y co-construir la docencia.

En este punto nos vamos a centrar en la co-construcción de conocimiento explícito desde un modelo de actuación que parte de las experiencias de los estudiantes. Desde el proyecto Comenius<sup>2</sup> para la formación inicial y continuada del profesorado se parte de cuatro fases explícitas (más una pre-fase que correspondería a la fase de pre-estructuración y en la cual se plantean los objetivos a alcanzar así como los medios más adecuados para alcanzarlos).

Fase 1: Partir de las experiencias. En esta fase se trata de activar las experiencias anteriores o recientes de los aprendices a partir de preguntas-guía del tipo presentado más arriba.

Fase 2. Estructurar mediante la elaboración conjunta (entre docente y aprendices) de mapas conceptuales a partir de la verbalización de las experiencias, ideas y reflexiones que surgen en la primera fase así como la reflexión individual y en grupo

El procedimiento que proponemos para esta fase es el siguiente: Dejar pensar primero de forma individual, después en grupos pequeños; finalmente, el docente recoge en forma de mapa conceptual todos los resultados de la discusión en pequeños grupos. Esta fase no debería ocupar más de 15 minutos y debe fijarse por escrito (la reflexión individual, la del grupo pequeño y la del gran grupo) de tal suerte que se tenga constancia del *continuum* reflexivo que emerge y, sobre todo, de la aportación del grupo-clase a la reflexión individual.

Para que las dos fases sean realmente fructíferas sugerimos:

- a) El tipo de preguntas sea de pregunta abierta y que invite a crear fácilmente conexiones con experiencias anteriores: ¿Qué entendéis por...?, ¿Qué implica para vosotros...?, ¿Qué haríais si .... ?, ¿Cómo definiríais...? Para que las preguntas sean significativas para el menos experto y desaten reflexión por su parte es necesario adecuar los conceptos a los que se hace referencia en la pregunta inicial al nivel de conocimiento del alumno. (Esteve ; Carandell & Keim, 2003)

---

<sup>2</sup> Las reflexiones que presento en esta comunicación son fruto del trabajo en equipo en el seno del proyecto Comenius 2.1.: “Aprender en y a través de la práctica: Profesionalización de los futuros profesores europeos mediante el aprendizaje reflexivo“, subvencionado por la Unión Europea (2003-2005), y cuyo objetivo primordial ha sido la elaboración de una línea de formación basada en el aprendizaje reflexivo así como de los instrumentos pertinentes para su desarrollo. La descripción del procedimiento pedagógico para la construcción de conocimiento explícito que presento se basa en el trabajo realizado por Anke Tigchelaar, Ko Melief, Martine van Rijswijk, Fred Korthagen (IVLOS, Universidad de Utrecht) y que aparece en el producto 2 de dicho proyecto: ELEMENTOS de una posible estructura del aprendizaje reflexivo en la formación inicial y permanente del profesorado

b) Que en el momento de recoger las aportaciones de los alumnos se tengan en cuenta las siguientes acciones:

- Recoger las experiencias utilizando verbos (puesto que indican acciones y éstas están presentes en cualquier experiencia vivida)
- Preguntar constantemente si lo que se apunta concuerda con lo que los alumnos han verbalizado (*¿Era esto lo que queríais decir?*)
- Utilizar para la elaboración del mapa conceptual el mismo lenguaje utilizado por los alumnos porque en él se entreen las teorías subjetivas (Korthagen, 2001)
- Aceptar de entrada todas las intervenciones, aunque “a priori” no aporten nada especial o se desvíen un poco del plan trazado
- Dejar a las mismas que la personas participantes busquen agrupaciones lógicas de las ideas inconexas que van apareciendo, siempre a partir de sus criterios
- Gesticular bastante y pasearse mucho por el grupo así como mirar directamente a los alumnos a los ojos (muchos autores consideran la gestualidad y las miradas esencial para enseñar con ‘tacto’) (van Manen, 1999).
- Utilizar el ‘nosotros’ frente al ‘yo’ (importancia de marcadores discursivos de ‘identificación de grupo’) (Vilá, 2004)
- Denominar a los alumnos/estudiantes con el nombre del grupo social al que pertenece el profesor o experto (‘los médicos’, ‘los veterinarios’) (Vilá, 2004)

A través de estos procedimientos y de la acción pedagógica desarrollada en las dos fases, se pretende que se compartan, contrasten y desarrollen reflexiones y conocimiento de una forma sistemática y eficaz. Ahora bien, para que la reflexión grupal sea de utilidad para cada uno de los interactantes es importante que en primer lugar cada uno sea consciente sobre su reflexión inicial así como de las perspectivas o ideas de otros que le hacen avanzar en su reflexión individual. De allí la importancia de recoger todas las aportaciones en un mapa conceptual grupal. Además, y ello se sitúa en el plano socioafectivo, el menos experto, al identificar en el mapa conceptual sus propias ideas y reflexiones, se siente “involucrado” y “escuchado”, por ende “implicado” como un miembro del grupo. De esta manera, propiciamos que los miembros del grupo vean como las reflexiones propias son compartidas por otras personas iguales y que al mismo tiempo sean considerados como ‘expertos potenciales’ (Donato, 1994).

Asimismo, y ello es de especial relevancia, ayuda a entrever al alumno que se va a tratar de una metodología y una construcción de saberes bidireccional en la cual se tiene en cuenta la información significativa que ya pueden aportar ellos mismos. Pensemos que estas primeras reflexiones provienen

claramente de las experiencias propias y, como se ha visto desde los estudios sobre los procesos de formación inicial, éstas se erigen como el punto de partida de cualquier acercamiento a ámbitos teóricos (Korthagen, 2001).

Para el docente, estos primeros pasos le sirven para identificar en primer lugar la Zona de Desarrollo Grupal así como la base compartida por todos. También le ayuda a establecer una relación de “simetría”, lo que conlleva indiscutiblemente que sea identificado como miembro del grupo, aún manteniendo la autoridad de experto. Esta relación se intensifica si el formador o docente habla de sus propias experiencias que, generalmente, coinciden con las de las personas en formación

### **Fase 3 y 4. Enmarcar e incorporar T (conceptos teóricos) a partir de la elaboración anterior de mapas conceptuales**

Después de las primeras fases, parece que el menos experto esté ‘cognitivamente maduro’ para incorporar aspectos más conceptuales. En estas fases se debe partir siempre del mapa conceptual y sustituir paulatinamente las formulaciones sencillas aparecidas (que siempre están relacionadas con conceptos) por “términos más científicos”. Además hay que asegurar que las primeras agrupaciones surgidas sean retomadas para trazar “líneas de conexión” entre los conceptos aislados que han ido apareciendo y encontrar así agrupaciones lógicas que ayuden a ubicar las ideas dentro de esquemas mentales. Asimismo es importante utilizar muchos ejemplos para hacer la T más entendible y, como apunta Vilá (2004)

- Cambiar de tono de voz para incidir en las ideas más importantes
- Focalizar la entonación para ‘contextualizar’ (discernir entre lo relevante y lo irrelevante)
- Reformular perifrásticamente (usando hipónimos, sinónimos, antónimos, etc.)
- Utilizar analogías con experiencias anteriores del alumno

El proceso que se lleva a cabo en estas dos últimas fases y que Korthagen (2001) presenta como el paso de la ‘t’ (o teorías subjetivas) a la T (o teoría que proviene de las distintas disciplinas científicas) permite que las personas en formación vean reflejadas sus teorías subjetivas dentro del mismo marco teórico. En el nivel socioafectivo, ayuda a mantener la relación de “simetría” creada en tanto que, como apunta Mercer (2001), ayuda a:

- a) crear **redes mentales** en el grupo de aprendizaje: si a partir de las respuestas y los modos de ver comunes se construye una interpretación compartida por todos, paulatinamente se consigue

un entendimiento común. Construir conjuntamente apoya el proceso de creación de unas redes mentales o intelectuales que se entienden solamente en la correspondiente comunidad de aprendizaje;

- b) **establecer una identidad del grupo:** Cuando uno fomenta las redes y consiguientemente los procesos intermentales, llega progresivamente a una identidad de grupo que contribuye crucialmente a conseguir un ambiente de confianza. En este proceso se crea poco a poco un discurso característico del grupo correspondiente que lleva a la formación de la identidad de grupo y a la vez la hace visible.
- c) **fomentar el pensamiento dialógico:** Cuando se pide a los aprendices que verbalicen sus pensamientos y que fundamenten sus enfoques y decisiones, se estimula un pensamiento dialógico que se caracteriza por la aptitud de abordar un tema desde varios puntos de vista. Uno experimenta que puede hablar sobre el mismo tema con varias personas sin estar necesariamente de acuerdo: „*realize that people can adress an issue without necessarily agreeing with each other*” (Nyikos & Hashimoto, 1997). Este proceso contribuye crucialmente al pensamiento crítico.
- d) establecer las bases para una **responsabilidad compartida:** Cuando se ha garantizado esa base de confianza, el grupo consigue también interaccionar responsablemente y adoptar cada vez más el papel de experto. El cambio de roles (aprendiz como experto, formador como aprendiz) no solamente crea empatía y abre el camino a la relación simétrica, sino que también y, sobre todo, estimula la consciencia de las diferentes posiciones, experiencias y puntos de vista. Cuando las propias consideraciones son fundamentadas, justificadas y argumentadas se incentiva el proceso de aprendizaje. Además, aceptando responsabilidad, uno puede aumentar su seguridad y finalmente su autonomía.

### **A modo de conclusión**

De todo lo descrito se desprende que el eje fundamental de este tipo de intervención lo constituyen las estrategias pedagógicas dirigidas a la co-construcción de conocimiento y al andamiaje colectivo. Es mediante la interacción social (y no necesariamente con un interlocutor más experto) como los individuos desarrollan sus saberes (conocimientos y competencias). Hay que entender, por lo tanto, que la intervención del docente debe ir más allá de la transmisión de información explícita. La función del docente, consecuentemente, debe orientar y guiar, y ello de una forma planificada y sistemática. Para que esto sea posible, es necesario que el docente adopte el rol de tutor o mentor y:

- entienda que su acción pedagógica debe moverse dentro de lo que se denomina ajuste a la ayuda pedagógica (Onrubia, 1993), una ayuda al proceso de aprendizaje que se basa

primordialmente, tal como hemos visto, en la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo*, y en la asistencia en ellas.

- sea capaz de intervenir con su saber teórico en los momentos necesarios o, en su defecto, informar a los estudiantes de las fuentes y recursos más adecuados para satisfacer las necesidades que vayan emergiendo.
- sea asimismo un buen gestor de procesos grupales y sepa dinamizar grupos de alumnos para que tenga lugar un andamiaje colectivo, concepto que hace referencia al proceso de co-construcción de conocimiento a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de aprendices (Donato, 1994; Esteve, 1999).

Se trata de un acompañamiento colaborativo (y no prescriptivo) que tiene como objetivo ayudar a través de la intervención pedagógica a que la persona en formación siga su propio proceso: hacer emerger inquietudes y necesidades, escuchar, construir sobre lo que ya aporta el alumno, guiar, orientar, aconsejar. Desde esta premisa, es absolutamente necesario crear una relación de simetría entre expertos y no expertos, de tal suerte que se evite que emerjan sentimientos de miedo, presión o frustración. Creo que en este punto es decisiva la actitud del "más experto". Se trata de una relación que *no debe organizarse sobre la lógica de la relación entre experto y asesorados en la que uno sabe y los otros escuchan. (...) Deben establecerse en el marco de **comunidades de diálogo**<sup>4</sup> en las que se busca la relación entre los marcos normativos en los que se quiere profundizar y las prácticas específicas que se estudian* (Contreras, 1991: 65).

Es en esta idea de ‘comunidades de diálogo donde se enclava el concepto de ‘actuar con tacto’, según el cual, y para finalizar, el experto no participa sólo como tal sino como individuo en una interacción en la que se comparten deberes y responsabilidades. Así entiendo la comunicación auténtica de base simétrica: una interacción en la cual todos juntos construyen un contexto común donde se une lo nuevo con lo que ya se conoce, o, en palabras de Mercer (2001), donde se aboca al pasado para construir el futuro.

## BIBLIOGRAFIA

CARRETERO, A. (2004), *El Discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción*, Tesis Doctoral (publicada en versión digital), Universitat Pompeu Fabra [Document d'internet disponible a [http://www.tdx.cesca.es/TDX-0210105-160642/index\\_cs.html](http://www.tdx.cesca.es/TDX-0210105-160642/index_cs.html)].

---

<sup>4</sup> La negrita es nuestra.

- COLL, C. (et al) (1993) *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- COLL, C. & ONRUBIA, J. (1996), “La construcción de significados en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mútuo entre profesor y alumnos”, en C. Coll & D. Edwards, *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1996.
- CONTRERAS, J. (1991) El sentido educativo de la investigación, *Cuadernos de Pedagogía* 196.
- COYLE, D. (2000) “Changing the rules of the game: Adolescent Voices Taking Control – if only they would, if only they could”, en Sinclair, B. Et al (2000), *Learner autonomy, learner autonomy, future directions*, Longman, 2000.
- ESTEVE, O. (1999), *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*, Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ESTEVE, O. (2002), “La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimientos: un planteamiento didáctico”, en S. Salaberri (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ESTEVE, O. Et al (2003) *Vergleich*. Proyecto Comenius ‘Aus der Praxis Lernen’ (<http://www2.ivlos.uu.nl/comenius/>)
- ESTEVE, O. & CARRETERO, A. (2006), “El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: Hacia un discurso proléptico”, Publicación Anual RESLA. (Actas Congreso AESLA, Madrid marzo-abril 2006).
- KORTHAGEN, F. A. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Londres: LEA
- LANTOLF, J.P. (2000) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press. Oxford/New York..
- \_\_\_\_\_ (2002), “El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural”, en S. Salaberri (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- \_\_\_\_\_ (2006), *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford / New York, Oxford University Press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MCCORMICK, D. E. & DONATO, R. (2000), “Teacher questions as scaffolded assistance in an ESL classroom”, a J. K. Hall y L. S. Verplaetse (eds.), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, New Cork, Lawrence Erlbaum. 183-201.
- MERCER, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- MERCER, N. (2001), *Palabras y mentes*, Barcelona, Paidós.
- ONRUBIA, J. (1993) Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir, en C. Coll (ed.) *El constructivismo en el aula* (pp. 193 y ss.), Barcelona, Graó.

- PALACIOS, J. (1987), “Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigostky”, a M. Siguán (ed.), *Actualitat de Lev S. Vigostky*, Barcelona, Anthropos, pp. 176 – 188.
- ROGOFF, B. (1995), „Observing sociocultural activity on three plans: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship”, a J.V. Wertsch; P. del Río i A. Álvarez (ed.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 139 — 164
- SALABERRI, M. S. (2003), “El discurso de los docentes en el aula como mediador en la reflexión sobre la lengua”, a J. M. Cots y L. Nussbaum (eds.) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida, Milenio.
- SKIDMORE, D. (2000), “From pedagogical dialogue to dialogical pedagogy”, *Language and Education* 14/ 4.
- TIGCHELAAR A. & KORTHAGEN, F.A.J. (2004), Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and teacher Education*, 20, 665-679.
- VAN LIER, L. (1996), *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, *Applied linguistics and language study*, General editor: C.N. Candlin, New York, Longman.
- \_\_\_\_\_ (2004), *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston/ Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- VAN MANEN (2003), *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario (canadá), The Althouse Press.
- VILÀ, M. (2004), „El discurs dels docents a les aules: una proposta de formació per al professorat universitari”, *Articles de la Llengua i la Literatura*, nº 34, 57-70.
- VILLAR, F. & PASTOR, E. (2003), *Psicologia evolutiva: models de desenvolupament cognitiu*, Tarragona, Cossetània Edicions / Generalitat de Catalunya.
- VYGOTSKY, L.S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass), Harward University Press.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. (1997), *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*,. Cambridge, Cambridge University Press.

