



El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural

Les nocions de bastida i parla exploratòria

Xavier Fontich
Universitat Autònoma de Barcelona

En aquest article, hi explorem els trets generals de dues nocions desenvolupades pels estudis socioculturals interessats en la interacció a l'aula: la «bastida» i la «parla exploratòria». Abans d'abordar-les, presentem els plantejaments de partida d'aquests estudis sobre la institució escolar i el potencial que la interacció té per a l'aprenentatge.

Classroom dialogue from a sociocultural perspective. Notions of scaffolding and exploratory talk

This article explores the general features on two notions developed by sociocultural research on classroom interaction: scaffolding and exploratory talk. Before examining them, we present the initial approach of this research on schools and the potential of interaction for learning.

Paraules clau: teoria sociocultural, bastida, parla exploratòria.

Keywords: sociocultural theory, scaffolding, exploratory talk.

■ L'escola com a context discursiu

La teoria sociocultural planteja que el funcionament psicològic humà té sentit únicament dins d'un flux d'interacció social en el qual els diversos participants comparteixen una activitat pràctica. Aquests participants concrets en contextos de relació concrets creen un sistema social sense el qual l'activitat humana no existiria. Aquests plantejaments han estat relacionats amb la noció de diàleg de Bakhtin: el llenguatge, més que una funció monològica o referencial, tindria una estructura i una funció dialògiques, i la parla contextualitzada tindria un caràcter responsiu adreçat a complementar o discutir les intervencions dels altres (Cubero, 2005).

En relació amb la institució escolar, això ha fet pensar en la necessitat de realitzar unes pràctiques

educatives que vagin més enllà de la instrucció directa, basada en l'observació del món, l'accés a fonts d'informació, la direcció de la instrucció i el control del contingut per part del professor. Per contra, se subratlla la importància d'un entorn ric i estimulador per realitzar l'activitat exploradora dels alumnes, el plantejament de preguntes interessants i la resolució de problemes (per als quals no sempre hi ha una única resposta) o la consideració de la interacció social com el camí per elaborar formes d'interpretació del món. A l'escola, doncs, la interacció verbal se situaria com a eix privilegiat d'aprenentatge, entenent el llenguatge com a signe mediador que conviu amb uns altres instruments psicològics, com ara els sistemes de numeració i algebraics o els esquemes, els diagrames, els mapes, els dibuixos i tota mena de símbols convencionals

que es puguin emprar (Cubero, 2005).

Segons això, l'objectiu principal de l'educació seria proporcionar un entorn en què els estudiants hi poguessin participar amb activitats productives i deliberades i arribar així progressivament a dominar instruments i pràctiques culturals desenvolupats justament per resoldre aquestes activitats (Wells, 2001). Caldria, doncs, donar preeminència a l'acció col·laborativa, de manera que es concebi l'alumne com un agent actiu però no solitari, que no aprèn per simple descobriment, sinó a través de la interacció amb altres persones en un context concret, l'aula, amb el qual entra en contacte i que alhora col·labora a crear. Des de la perspectiva social, l'aprenentatge no s'entén com l'adquisició d'un conjunt de sabers independents del context, sinó com un procés de socialització en unes formes de parla i comprensió específiques d'una cultura. Així, l'educació es caracteritza com un procés de comunicació consistent en el desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartits, a través dels quals el discurs educacional adquireix sentit per als participants (Cubero, 2005).

En aquest context, i en relació amb el rol actiu dels aprenents, es crea l'espai d'aprenentatge o zona de desenvolupament pròxim (ZDP), que, en la definició clàssica de Vigotski, s'atribueix a la interacció de l'aprenent amb l'adult o amb parells més capacitats. Si, en la interacció entre infant i adult, aquest va establint una bastida que en possibilita el desenvolupament, també en la interacció entre professor i alumne el docent desplega un conjunt d'estratègies de suport o bastida conductes a guiar l'aprenent cap a la resposta i que progressivament seran retirades. Tharp i

Des de la perspectiva social, l'aprenentatge no s'entén com l'adquisició d'un conjunt de sabers independents del context, sinó com un procés de socialització en unes formes de parla i comprensió específiques d'una cultura

Gallimore (1988) expliquen el desenvolupament com un procés guiat i social de quatre estadis en què l'aprenent «reinventa» fragments de coneixement culturalment elaborat: un primer estadi de guiatge inicial i directe per part de parells més capaços (parees, professors, experts, parelles, entrenadors) dóna pas a un segon

estadi caracteritzat per la parla adreçada a un mateix i en què l'aprenent pren el control sobre el propi aprenentatge; al tercer estadi, aquest guiatge esdevé automàtic (desapareix, per exemple, la parla adreçada a un mateix) i un quart estadi posa sobre la taula el caràcter recursiu d'aquest procés, segons el qual en qualsevol moment podem tornar a estadis anteriors (per exemple: quan es modifica la demanda de la tasca).

S'ha considerat, però, que una perspectiva sociocultural centrada en l'educació ha de tenir en compte les especificitats del marc escolar. A diferència del context familiar format per mare i fill o del professional format per expert i aprenent, a bastament explorats, el context educatiu és definit per uns trets específics, de manera primordial la consciència dels rols d'ensenyant i aprenent: la institució determina aquests rols, socialment sancionats, i és dipositària de la necessària tensió entre un pol reproductiu i un pol creatiu. El docent s'enfronta, a més, a una gran complexitat, començant pel grup nombrós d'alumnes en una aula, cadascun dels quals representa estadis de coneixements i moments evolutius no coincidents, fruit de moltes variables lligades a la història personal de cadascú (Mercer i Littleton, 2007).

Així, s'ha remarcat la necessitat de redimensionar la perspectiva sociocultural en relació amb el context educatiu en un doble sentit. En primer

lloc, la noció vigotskiana de ZDP fa referència a com el desenvolupament intel·lectual d'un nen pot assolir nivells nous amb el suport dialògic d'un expert, però es concep sovint com un concepte essencialment estàtic que representa l'estat mental d'un individu en un moment determinat, més que no pas la dinàmica del desenvolupament a través del diàleg. Un concepte més ajustat a la idiosincràsia del marc escolar seria el de zona de desenvolupament intermental (ZDI). I, en segon lloc, una altra noció que ajudarà a redimensionar la noció de ZDP i entendre els processos socio-culturals en l'escenari particular i dinàmic de l'aula és la d'ensenyament dialògic (*dialogic teaching*). Això ajudarà a superar la idea segons la qual l'educació es redueix a la relació entre el professor i un estudiant entès individualment, a qui el docent ajuda a moure's cap a un nou nivell de comprensió. L'escola buscarà, a través de l'ensenyament dialògic, de promoure l'accés a un discurs compartit entre docent i alumnes i entre alumnes (una zona de desenvolupament intermental). I és en aquest marc on situem les dues nocions que tot seguit explorarem: la *bastida* i la *parla exploratòria*.

■ Els processos d'ajut o *bastida*

La metàfora de la *bastida* (*scaffolding*), en el marc escolar, donaria compte del tipus d'ajut que l'instructor (el professor o un altre alumne) proporciona a l'aprenent. Diversos estudis han resumit aquests ajuts en les nou estratègies següents:

- Modelar (oferir el propi comportament per a la imitació, i tant en relació amb les capacitats com amb les accions cognitiva i meta-cognitiva).
- Instruir (explicar als estudiants què han de fer, com ho han de fer i per què),
- Reduir el marge de maniobra (assumir les parts de la tasca que l'aprenent encara no pot assumir tot sol i simplificar la tasca).
- Destacar (remarcant aquells aspectes més rellevants de l'activitat).
- Preguntar (per implicar l'aprenent lingüísticament i cognitiva).
- Implicar (fer que l'alumne s'interessi per la tasca i animar-lo a intentar resoldre-la).
- Donar *feed-back* (retornar als alumnes informació sobre les seves accions).
- Tutelar (prevenir la frustració i controlar-ne el grau assistint l'aprenent mitjançant premis i reprovacions).
- Justificar els fenòmens (aportar raons).

Aquestes estratègies es correspondrien globalment amb tres moviments: de contingència (el professor es mostra responsiu en relació amb el nivell actual de l'alumne), de retirada gradual de suport (en proporció inversa al nivell d'autonomia de l'aprenent) i de transferència de responsabilitat i promoció de l'autonomia. Aquest darrer moviment tindria una gran rellevància en el procés, perquè consistiria en la construcció per part de l'aprenent de patrons de conducta independents relatius a l'aprenentatge, les accions i les creences. Edwards i Mercer (1988) anomenen aquest estadi «coneixement de principis».

■ Coneixement ritual i coneixement de principis

En aquest estudi, Edwards i Mercer consideren que el coneixement de principis es caracteritza

L'escola buscarà, a través de l'ensenyament dialògic, de promoure l'accés a un discurs compartit entre docent i alumnes i entre alumnes (una zona de desenvolupament intermental)

per ser explicatiu i reflexiu i per no estar lligat a patrons específics d'acció, en oposició al que anomenen «coneixement ritual», bàsicament de procediment, de conveniència i lligat al context d'aprenentatge. El pas de l'un a l'altre no és automàtic ni pot sostreure's a dinàmiques educatives merament rituals que amaguen una fèrria estructura transmissiva sota plantejaments aparentment participatius, de treball en grup, de descoberta i de construcció del saber. Aquests autors exploren una aula de ciències natu-

als i observen la tendència d'uns docents a considerar «tabú» l'explicitació als alumnes dels objectius d'aprenentatge i dels procediments que se seguiran. En les entrevistes semiestructurades, els docents ho justifiquen adduint que l'aprenentatge per descoberta (i l'autonomia, discussió i implicació que es persegueix) es pot veure compromès. Així, els nois i noies parlen i discuteixen, la professora evita l'esquema IRF (*initiation – response – follow up*; inici del docent – resposta de l'alumne – retorn del docent) i recull, en canvi, les aportacions dels alumnes per tal de proporcionar-los un retorn dialogat i parcial, vetllant per una situació que teòricament potencia la descoberta per part de l'aprenent. La conclusió de l'estudi, però, és que l'alumne concep aquest procés com una situació misteriosa en què el que se li demana és endevinar el que la professora té al cap. Tant professora com alumnes se centren més en uns rituals per poder arribar a la resposta correcta que no pas en uns principis que puguin portar-hi efectivament, rituals caracteritzats, entre altres trets, per mantenir l'aprenentatge estretament lligat al context d'ensenyament.

Per contra, l'aprenentatge produït quan se segueix un procés autèntic de bastida és un saber

El coneixement de principis es caracteritza per ser explicatiu i reflexiu i per no estar lligat a patrons específics d'acció

centrat en els principis. L'aspecte que pren el procés de construcció d'aquest segon tipus de coneixement és el que Lampert (1992, citat a Wells, 2001, p. 171) anomena «conversa desordenada», fruit de la voluntat contingent per part del profes-

sor, que resta amatent als problemes que van sorgint en la interacció. Edwards i Mercer també en remarquen l'aparent desarticulació i caracteritzen el procés cap a aquest aprenentatge reflexiu amb els dos termes següents: és generalitzador i és metacognitiu. D'una banda, és un

saber que transcendeix el context concret i assoleix, per aquesta desvinculació, un nivell alt de generalització i d'abstracció en virtut del qual esdevé un saber aplicable a molts problemes i contextos particulars. D'altra banda, es tracta d'una forma de comprensió que es presta a una consciència metacognitiva, un fet cabdal si considerem amb Bruner (1986) que gran part del procés educatiu consisteix a poder distanciar-se del que se sap gràcies a la capacitat de reflexionar sobre el propi coneixement. En darrer terme, doncs, els processos global de bastida, basat en els microprocessos recursius de contingència, retirada gradual de suport i transferència de responsabilitat i promoció de l'autonomia, donaria compte del fet que l'educació no és l'acompliment d'un guió prèviament delimitat i orientat a uns objectius que el justifiquen, sinó que és un procés de reconstrucció interna amb l'ajut extern i l'objectiu posat en l'autonomia de l'individu.

Els processos d'ensenyament i aprenentatge en el marc escolar es caracteritzen per una gran complexitat i un gran dinamisme. Això implicarà matisar la noció de bastida, presentada sovint per part també de la recerca sociocultural com a excessivament rígida, unidireccional i dirigida,

Ens cal entendre la bastida com un procés fluid, mútuament responsiu entre professor i alumne, resultat de la negociació i de l'activitat col·laborativa

en un sentit per a alguns autors no gaire diferent dels models aplicacionistes i tècnics. Per contra, ens cal entendre la bastida com un procés fluid, mútuament responsiu entre professor i alumne, resultat de la negociació i de l'activitat col·laborativa, que implica tant el nen com l'adult en un procés d'establir negociacions i desacords, així com d'intercanviar i compartir informació, judicis, decisions i avaluació de les contribucions respectives (Mercer i Littleton, 2007).

■ Un possible model de bastida

Anghileri (2006), centrant-se en l'ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques, desenvolupa un model en què la bastida es desplega en tres nivells d'abast diferent. Constitueixen una jerarquia d'ajuts segons una concepció de bastida no pas rígida, sinó flexible i dinàmica. Un primer nivell general respondria al disseny d'intervenció, anterior a la pròpia negociació a l'aula, però plenament pertanyent ja al procés de bastida. El professor prepara un entorn a partir de recursos (pòsters, trencaclosques i eines diverses i apropiades) i una organització de l'aula (disposició de les cadires i seqüenciació i ritme de les activitats). Un nivell intermedi respondria ja plenament a la interacció entre professor i alumnes i al conjunt d'explicacions del docent, així com a la revisió, a la paràfrasi i a

Els docents més efectius consideren que els aprenents seran capaços de desenvolupar estratègies i idees en xarxa si se'ls posa en situació d'haver d'explicar les seves idees i d'haver d'escollar les idees dels altres

la reestructuració del discurs dels aprenents. Anghileri remarca que la negociació del significat és una tasca de gran importància i també de gran dificultat, perquè demana temps i un gran esforç per part del docent per «tibar el fil» i evitar simplement d'esperar «la resposta correcta». En aquest sentit, remarca que, contràriament al que molts docents pensen, la discussió sobre l'error i les idees prèvies millora l'aprenentatge. El tercer nivell del model se centraria en la generació de discurs per part de l'aprenent i buscaria el canvi conceptual. L'autora situa en aquest nivell la importància del desenvolupament d'eines representacionals per connectar el llenguatge col·loquial («Un triangle és el sostre d'una casa») i el llenguatge específic («El prisma triangular»). Remarca, a més, la importància de l'acció del professor per establir connexions entre les idees dels aprenents. Remetent-se a diversos estudis en aquest camp, Anghileri subratlla com els docents més efectius consideren que els aprenents seran capaços de desenvolupar estratègies i idees en xarxa si se'ls posa en situació d'haver d'explicar les seves idees i d'haver d'escollar les idees dels altres. Segons l'autora, el professor promou el canvi conceptual quan és capaç de convertir en tema de discussió determinades aportacions generades en el flux de la conversa.

■ La parla exploratòria

La recerca ha mostrat la paradoxa següent: la interacció és un mitjà poderós per als alumnes per pensar i raonar, i que pràcticament no té presència a l'aula. Quan hi ha una discussió, el professor espera que els alumnes s'impliquin en intercanvis de qualitat, però sovint és una expectativa que no

s'explicita prou; així mateix, s'espera que siguin els estudiants els que dedueixin què se n'espera i quins són els trets d'una discussió efectiva, però rarament aconsegueixen cap d'aquestes dues coses. Això ha fet pensar en la necessitat de fer explícites les regles de la parla exploratòria, més enllà d'esperar que els alumnes seran prou hàbils per anar deduint-les per ells mateixos, ja que en aquests casos el seguiment de les regles es fa d'una manera superficial i ritual. Aquesta explicitació pot fer prendre consciència al docent del seu rol a l'aula. Sovint, la parla del docent és bàsicament monològica, fruit de la dinàmica imposada pel professor, el qual té pràcticament sempre el control de la paraula i només el deixa per permetre als alumnes respostes breus a les seves preguntes. En aquest context, les preguntes aparentment obertes del professor són, en realitat, tancades, els professors parlen més que els alumnes, els alumnes s'esforcen no pas a discutir conjuntament, sinó a intentar trobar la resposta correcta, etc. En aquest sentit, cal superar aquests rituals restrictius si volem que la parla pugui tenir un rol important en el desenvolupament de l'aprenentatge dels alumnes (Wells, 2001).

No totes les interaccions a l'aula són igual de productives, ja sigui en gran grup entre professor i alumnes o en petit grup entre alumnes (Mercer i Littleton, 2007). Diversos estudis centrats en el treball cooperatiu entre alumnes i portats a terme al llarg dels darrers vint anys han posat sobre la taula aspectes com ara els següents. Moltes vegades, les interaccions dels alumnes no se centren en la tasca i no són productives: el grup no arriba a cap acord o solució, els nois i noies es mostren molt competitius, sovint acaben molt irritats enmig de crítiques personals. No són equitatives:

Quan hi ha una discussió, el professor espera que els alumnes s'impliquen en intercanvis de qualitat, però sovint és una expectativa que no s'explicita prou

la participació dels alumnes dins un grup és desigual, n'hi ha alguns que s'ignoren i d'altres que queden al marge de la discussió portada a terme pels més líders. I no són extenses ni indagatòries: els grups acabaven aviat, es posen d'acord de seguida, especialment si els alumnes són amics. S'assenyala, així mateix, que, en alguns moments,

es produeix un tipus de parla diferent, més productiva i educativa. Són casos en què els estudiants s'impliquen en discussions més col·laboratives, en què comparteixen els punts de vista i s'ajuden mútuament a resoldre els problemes. Són crítics però constructius,

argumenten els desacords expressats i aporten solucions alternatives.

Aquestes observacions han portat a determinar tres tipus de parla: la disputativa, l'acumulativa i l'exploratòria, definides de la manera següent (Mercer, 2001):

- En la parla disputativa (*disputative talk*), els participants actuen de forma individualista i mostren principalment els desacords; pràcticament no s'argumenten les pròpies intervencions i les crítiques a les aportacions dels altres no són constructives; els intercanvis són breus i sovint es redueixen a posicions contràries que no arriben a cap resolució («És així», «No, no és així», «Sí que ho és», etc.).
- En la parla acumulativa (*cumulative talk*), els participants construeixen coneixement comú de forma positiva però acrítica a partir del que els altres han dit. Aquest discurs es caracteritza per repeticions i confirmacions.
- Finalment, en la parla exploratòria (*exploratory talk*), els participants s'impliquen críticament però constructivament amb les idees dels altres: les idees s'ofereixen per ser consi-

derades de manera col·lectiva; s'intenten sotmetre a crítica i comprovació, sempre argumentadament i oferint possibles alternatives; la participació és bastant equitativa entre els membres; abans de prendre una decisió, es té en consideració l'opinió dels altres, i, en comparació amb els altres tipus de parla, és més fàcil de reconèixer-hi l'argumentació.

■ Importància de la parla exploratòria

S'ha justificat amb quatre punts la necessitat de promoure a l'escola aquest darrer tipus de parla. Primer: és un estil distintiu bàsic de pensar socialment i poder participar en «comunitats de discurs educades». Segon: tipifica la parla que reuneix els principis de claredat, responsabilitat, crítica constructiva i receptivitat de propostes ben argumentades. Tercer: identifica els trets crucials i més rellevants per participar en el discurs instruït (*educated discourse*), posant sobre la taula també la necessitat de dominar el coneixement acumulat de l'àrea del saber on ens trobem. I quart: té unes conseqüències importantíssimes per al desenvolupament cognitiu dels alumnes.

Per promoure aquesta parla, cal dissenyar les activitats per al treball en grup i reflexionar, al principi de cada lliçó, sobre la parla com a eina per raonar col·laborativament. Així, cal que el professor identifiqui de forma molt explícita el que compta com a discussió bona i productiva i, con-

Cal que el professor identifiqui de forma molt explícita el que compta com a discussió bona i productiva i, conjuntament amb els alumnes, estableixi quines són les regles bàsiques que cal seguir

juntament amb els alumnes, estableixi quines són les regles bàsiques que cal seguir («Compartim les idees i ens escoltem», «Demaneu la paraula», «Respectem les opinions dels altres», etc.) i es preveuen classes en gran grup en què el professor fa reflexionar els alumnes sobre la qualitat de la seva parla en petit grup. Els alumnes prenen consciència de les maneres com cal treballar en grup i, indirectament també, de l'avantatge que representa treballar així un cop s'aconsegueix. Totes les activitats tenen una connexió amb continguts curriculars, però de vegades el contingut del treball en grup és l'ús mateix de les regles bàsiques, com a treball d'expressió oral de l'àrea de llengua.

Les lliçons s'estructuren en tres parts en les quals es pot visibilitzar la importància del seu rol:

- Sessió en gran grup per establir explícitament objectius i procediments, tant en relació amb l'àrea curricular que es treballa com en relació amb l'ús de la llengua com a eina per pensar conjuntament.
- Sessió en petit grup, en què es demana als alumnes que resolguin conjuntament les activitats proposades.
- Retorn a una sessió en gran grup en què es comparteixen i es discuteixen les decisions preses pels grups conjuntament, en un clima en què el professor anima a dialogar reflexivament sobre les solucions adoptades i la qualitat de la parla.

La continuïtat d'aquest esquema persegueix consolidar la zona de desenvolupament intermental.

En definitiva, les activitats promouen que els alumnes discuteixin en grup sense la presència autoritària del professor. A través d'aquestes activitats, que només poden resoldre's a través de la parla i la col·laboració, es demana als alumnes de discutir conjuntament i d'arribar a un acord final, és a dir, de treballar la controvèrsia però

El rol del professor hi és bàsic: no és el d'instructor d'un conjunt d'alumnes presos individualment, sinó el d'un guia que usa el diàleg per orquestrar el desenvolupament d'una comunitat de recerca en la qual els alumnes adopten un rol compartit, actiu i reflexiu per a l'aprenentatge

també en el consens, en un context creat de crítica a les idees i no a les persones. El rol del professor hi és bàsic: no és el d'instructor d'un conjunt d'alumnes presos individualment, sinó el d'un guia que usa el diàleg per orquestrar el desenvolupament d'una comunitat de recerca en la qual els alumnes adopten un rol compartit, actiu i reflexiu per a l'aprenentatge.

■ Final

Des d'un punt de vista sociocultural, l'escola es distingeix com a institució cultural creada suposadament per guiar el desenvolupament intel·lectual. No pot esperar, però, que siguin els propis alumnes els que desenvolupin per ells mateixos una tendència al diàleg raonat. Cal que el docent posi en relleu davant dels alumnes la importància funcional del repertori discursiu i quin rol té en el desenvolupament del coneixement en activitats concretes. L'escola ha de situar els alumnes en contacte amb usos discursius dels quals potser en la seva experiència diària no han pres consciència. Així coneixeran gèneres nous i podran emprar el llenguatge d'una manera més efectiva com un mitjà per aprendre, ampliar interessos, desenvolupar una comprensió compartida amb els altres i acomplir el que se'ls demana.

Referències bibliogràfiques

- ANGHILERI, J. (2006): «Scaffolding practices that enhance mathematics learning». *Journal of Mathematics Teacher Education*, núm. 9, p. 33-52.
- BRUNER, J. (1986): *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.
- CUBERO, R. (2005): *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona. Graó.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós.
- MERCER, N. (2001): *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona. Paidós.
- MERCER N.; LITTLETON, K. (2007): *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Nova York. Routledge.
- THARP, R.; GALLIMORE, R. (1988): *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge. Cambridge University Press.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona. Paidós.

Referències de l'autor

Xavier Fontich

Universitat Autònoma de Barcelona

xavier.fontich@uab.es

Línies de recerca: didàctica de la llengua i la literatura, formació inicial i permanent del professorat.

Aquest article fou sol·licitat per ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA el mes de juliol de 2010 i acceptat el mes de febrer de 2011 per ser-hi publicat.