

Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: Hacia la construcción compartida del conocimiento educativo

Victoria García Iglesias, Instituto bilingüe de Žilina, Eslovaquia
Santiago Fabregat Barrios, Universidad de Jaén y CEP de Jaén, España

Artículo recibido el 8 de noviembre de 2013, aceptado el 14 de febrero de 2013, versión final recibida el 17 de julio de 2013

El presente artículo tiene como objetivo demostrar la importancia que posee, en contextos de formación inicial del profesorado, la creación de secuencias de clase que favorezcan la interacción de los estudiantes mediante la recreación directa del objeto de conocimiento y el fomento de la conversación de tipo exploratorio. A través del análisis conversacional de dos segmentos de interacción procedentes de niveles distintos vinculados a la formación inicial, se ponen de manifiesto los mecanismos que facilitan la construcción del conocimiento educativo entre iguales y la creación de espacios de aprendizaje compartidos. Se trata, con este tipo de prácticas, de ofrecer al profesorado en formación nuevos modelos docentes, basados en una concepción sociocultural del aprendizaje, que puedan incorporar con facilidad a su futura actividad profesional en las aulas.

Introducción

Resulta un hecho poco discutible que, en líneas generales, el trabajo que se lleva a cabo en los distintos niveles educativos, desde Educación Infantil hasta Secundaria, en relación con las prácticas orales, debe potenciarse y mejorarse, no solo por el papel mediador que desempeña la lengua oral en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino también porque el desarrollo de esta dimensión favorece la formación integral del individuo y su desempeño posterior como futuros ciudadanos y ciudadanas (Palou y Bosch, 2005, p. 35).

A nuestro juicio, esta mejora de las habilidades orales pasa necesariamente por la creación de espacios en las aulas que favorezcan la conversación centrada en la recreación directa del objeto de conocimiento, de forma que la interacción entre docentes y alumnos y entre los propios alumnos entre sí no se limite a “pequeños huecos de respuesta en las conversaciones con los profesores” (Mercer, 1995: 73), sino que ofrezca verdaderas posibilidades de cambiar oportunidades y de dialogar para construir conocimientos académicos.

En este sentido, hay que destacar que en las últimas décadas en España se han dado pasos importantes en lo que se refiere a la didáctica de las destrezas orales en los

niveles educativos no universitarios (Vilà, 2004, p. 113), lo que no impide que persistan determinados problemas conceptuales y prácticos, especialmente patentes en el ámbito de las primeras lenguas, que están relacionados no solo con la escasa tradición docente vinculada a la enseñanza de la oralidad, sino también con la ausencia de un modelo explicativo y, de forma muy particular, con “el tipo de relación social que se establece hoy en las aulas” (Vilà, 2004, p. 113).

De forma análoga, y en lo que respecta a la formación inicial del profesorado, las prácticas universitarias suelen orientarse, por lo general, hacia un tipo de secuencia de clase muy estructurada, en la que el docente mantiene de forma hegemónica el turno de palabra y en la que las interacciones con el alumnado resultan escasas, cerradas y dirigidas.

No resulta extraño, por tanto, que este modelo de corte empirista sea asumido de forma implícita por buena parte del profesorado en formación, con su consecuente traslado a las aulas, de tal manera que la adscripción de los futuros docentes a los paradigmas de orientación constructivista —muy numerosa en determinadas etapas, especialmente en Educación Infantil— termine por convertirse, en no pocas ocasiones, en un hecho puramente nominal y en una declaración de intenciones carente del refrendo práctico esperable.

Estamos ante una evidencia que ha sido constatada en nuestro país desde finales de los años noventa, cuando la reforma de sistema educativo ya había alcanzado cierta trayectoria en el tiempo, al subrayarse la aparente contradicción de que “una cosa es lo que el constructivismo debería estar suponiendo en la escuela y otra bien distinta es lo que realmente *estaba* significando” (Hernández, 1997, p. 342), una situación explicable, en buena medida, por “la resistencia de una formación universitaria que se ha gestado bajo los supuestos del paradigma que intenta superar” (Hernández, 1997, p. 343).

Precisamente, este peso de los modelos docentes tradicionales ha condicionado la propia visión del profesorado en formación acerca de los enfoques de orientación constructivista en sus diferentes dimensiones, entre ellas, la que afecta a la construcción conjunta del conocimiento, pues sigue muy presente la idea del aprendizaje concebido como acto individual, conforme a la cual “el conocimiento se trasmite de unas personas a otras”, sin conceder la necesaria relevancia “a la construcción del conocimiento mediante la interacción entre los participantes, el intercambio y el contraste de argumentos” (García y Cubero, 2000, p. 62).

En relación a este último punto, conviene tener presente que los principios que sustentan el paradigma socioconstructivista referido a la construcción guiada del conocimiento, establecidos por Mercer (1995) y revisados más adelante por este mismo autor (Mercer, 2000), han sido desarrollados en los últimos años en distintos estudios que subrayan la importancia de la base sociocultural en el aprendizaje y, en particular, en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas, como se recoge, entre otros, en los trabajos de Firth y Wagner (1997 y 2007), Lantolf, (2000) y Mondada y Pekarek (2004) o, en otro ámbito de trabajo distinto, de Matthews (2000).

Precisamente, los modelos de interacción oral que analizaremos en este artículo responden a secuencias de clase centradas en la recreación directa del objeto de conocimiento por parte del estudiante y organizadas sobre la base de distintas interacciones que operan de manera alternada o secuenciada: los estudiantes entre sí; alumno como individuo y docente; y alumnos con el objeto de conocimiento, que Ortiz (2011, p. 246) ha denominado secuencias de clase de tipo circular.

Mediante la creación de contextos frecuentes que favorezcan este tipo de secuencias de clase, se persigue, por una parte, que el profesorado en formación conozca y ponga en práctica los principios que sustentan el paradigma socioconstructivista en relación a la interacción oral y a la construcción compartida del conocimiento y, por otra, que se sienta partícipe activo en el marco de un modelo docente basado en estos mismos presupuestos teórico-prácticos, que pueda incorporar posteriormente a su tarea docente.

Conforme a lo expuesto, el objetivo principal del presente artículo es demostrar la relevancia que adquieren las secuencias de clase basadas en el cambio de papeles y en la interacción oral entre iguales en el ámbito de la formación inicial del profesorado a la hora de favorecer la recreación directa del objeto de conocimiento y la conversación de tipo exploratorio. Qué características presentan este tipo de conversaciones entre alumnos, cuál es el papel del docente en el marco de este tipo de secuencias y cómo se lleva a cabo la construcción compartida del conocimiento educativo durante el desarrollo de estas prácticas orales son las principales preguntas a las que damos respuesta en nuestro trabajo.

Marco teórico

La investigación que aquí se presenta se enmarca en los principios del socioculturalismo, concebido desde un enfoque interactivista, y recurre a la metodología del análisis del discurso en el aula como herramienta de investigación. Como ya apuntamos arriba, el enfoque sociocultural de la cognición, inspirado en la obra de Vygotsky, ha dado lugar a una línea de pensamiento dentro de la cual el lenguaje es concebido como una construcción interactiva de apropiación y transformación del entorno social, tal como lo entendieron en su día Bajtin (1979) y el propio Vygotsky.

Durante la década de los 70 del pasado siglo, las propuestas originales de Vygotsky sobre la naturaleza y el desarrollo de la conducta humana se unificaron en la denominada teoría de la actividad (Leontiev, 1978), ampliamente relacionada con el aprendizaje, a partir de la idea de que la actividad humana se encuentra caracterizada esencialmente por la intencionalidad que le confieren sus participantes, de tal manera que el proceso se conecta de forma directa con su resultado final. Precisamente, en las interacciones orales registradas en el aula que nos sirven de base en el presente trabajo, se parte de la idea de favorecer las prácticas relacionadas con contextos inmediatos de aplicación, significativas para los participantes y en las que los profesores y los alumnos trabajan juntos, en la línea propuesta por Gergen (1995).

Se trata, de este modo, de crear oportunidades para el aprendizaje a través de la interacción, tal como señala Walsh (2013), conforme a la idea, ya expresada por Lantolf (2000, p. 20), de que “las personas que trabajan conjuntamente son capaces de co-construir contextos en los que los conocimientos emergen como una característica del grupo.”¹ La metodología desarrollada por la teoría sociocultural en su aplicación al aprendizaje ha adoptado en los últimos años una perspectiva interactivista (Echevarría, 2003 y Villalta, 2009), que sostiene que la interacción cotidiana es un lugar fundamental de socialización y de desarrollo cognitivo y lingüístico, de tal manera que los procesos de aprendizaje deben ser observados dentro de los contextos ordinarios de las actividades de rutina (Mondada y Pekarek, 2004). La dimensión interactiva del aprendizaje, que constituye uno de los pilares de este enfoque, explica en buena medida que en nuestro trabajo se recurra como herramienta al análisis del discurso en el aula, ya que, desde esta perspectiva interactivista los actos de habla deben considerarse “como ‘hechos de la interacción’ que sostienen la relación entre los interlocutores.” (Villalta, 2009, p. 233)

En esta línea, a la hora de entender cómo se construye el habla en la interacción, seguimos la propuesta de Schütz (1953 y 1962), según la cual la interacción humana se basa en una organización discursiva notablemente estructurada, una línea de pensamiento que ha influido decisivamente en distintas disciplinas y, en particular, en la etnometodología, en el análisis de la conversación y en el análisis de la interacción.

Metodología

El presente trabajo analiza dos segmentos de interactividad (SI) o segmentos de actividad conjunta (Coll y Onrubia, 1994) correspondientes a las intervenciones de dos grupos distintos de alumnado tras la exposición oral de un trabajo por parte de un grupo de compañeros. El análisis de los datos trata de determinar, en primer lugar, los mecanismos conversacionales empleados por los alumnos para gestionar su propia actividad en el aula y para construir de manera conjunta el conocimiento de tipo educativo a través de la conversación exploratoria (Mercer, 2000) y, por otra parte, en qué medida este tipo de secuencias de clase pueden ofrecer al profesorado en formación un modelo docente aplicable a su futura actividad profesional. Otro aspecto sobre el que pretendemos incidir a través del análisis —en este caso, en un segundo término— se refiere al papel que desempeña el docente en los segmentos de actividad que hemos transcrito.

Aunque en ambas grabaciones existen similitudes relativas al contexto, en este caso —misma universidad y mismo tipo de actividad— existen, asimismo, diferencias importantes, vinculadas con el nivel formativo de los alumnos participantes, un aspecto que hemos tenido en cuenta a la hora de llevar a cabo la recogida de datos, con el fin de que existiese cierto grado de heterogeneidad en la muestra, a partir de la idea de que las intervenciones en una interacción siempre son indivisibles del contexto en que se producen (Mercer, 2000).

Compilación de los datos

En este artículo se ofrecen las conclusiones extraídas a partir del análisis de dos fragmentos distintos de conversación, registrados ambos en contextos de formación inicial del profesorado. Los dos fueron grabados en vídeo, con el consentimiento previo del alumnado y del docente, durante el curso 2011-2012 en la Universidad de Jaén (ver tablas 1 y 2 para más detalles).

En el primer fragmento que transcribimos (fragmento 1), un equipo integrado por dos alumnas y un alumno de grado llevan a cabo la exposición de su trabajo de prácticas, un proyecto en el que se trabajan contenidos de distintas áreas curriculares y en el que se establecen objetivos lingüísticos y no lingüísticos. El tema que han escogido, como foco generador, es el del cuerpo humano.

Tras los veinte minutos de exposición, las demás compañeras de clase comentan el trabajo presentado con los integrantes del equipo durante algo menos de cuatro minutos, en presencia del profesor de la asignatura.

Tabla 1. Contexto de la interacción oral grabada y transcrita I

<i>Contexto de la interacción oral grabada y transcrita I</i>	
Asignatura	Didáctica del lenguaje oral y escrito I.
Grado y curso en el que se imparte	Magisterio de Educación Infantil. Primer curso.
Lugar	Universidad de Jaén (España).
Idioma	Español.
Participantes	Alumnado de prácticas de esta asignatura. Grupo compuesto por 35 estudiantes.
Edad	Entre los 18 y los 21 años.

El segundo vídeo transcrito procede de una situación educativa similar: dos alumnas, en este caso, de máster, acaban de exponer al grupo un boceto de proyecto centrado en el desarrollo de un taller de prensa para cuarto de ESO, organizado conforme a las características propias de la técnica de aprendizaje cooperativo *group investigation*.

Una vez abierto un turno libre de intervenciones, varios compañeros comentan el esbozo de las dos alumnas responsables de la exposición durante, aproximadamente, tres minutos.

Tabla 2. Contexto de la interacción oral grabada y transcrita II

<i>Contexto de la interacción oral grabada y transcrita II</i>	
Asignatura	Enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura II.
Máster en la que se imparte	Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato.
Lugar	Universidad de Jaén (España).
Idioma	Español.
Participantes	Alumnado de la especialidad de Lengua y Literatura. Grupo compuesto por 20 estudiantes.
Edad	Entre los 23 y los 25 años.

Análisis de los datos

Vamos a llevar a cabo, a continuación, un análisis de los dos fragmentos transcritos en los que los rasgos propios de la conversación espontánea, definidos por Sacks, Schegloff y Jefferson (1974, p. 700-701), se ven parcialmente condicionados por el contexto académico, aunque, como podremos apreciar, la participación del alumnado se

lleva a cabo de forma libre y los interlocutores aportan sus conocimientos al grupo de manera natural y abierta.

***Fragmento 1. Segmento perteneciente a la clase de grado
La conversación y el papel del docente***

En este primer fragmento, además del profesor, intervienen de forma más extensa nueve estudiantes distintos, que hemos identificado numéricamente (A1, A2, A3...), junto a seis alumnas más, a las que hemos nombrado con la sigla ASI (alumna sin identificar). Reseñaremos, en primer lugar, que la adopción por parte del alumnado de las convenciones propias de un género discursivo oral, como es el coloquio, implica la asignación de turnos por parte de un moderador, en este caso el profesor, como puede apreciarse en la petición de palabra mediante el gesto de alzar la mano que protagoniza A-2 (T. 7). A partir de la indicación expresa del docente de que no es necesario pedir turno, la interacción se produce de forma mucho más libre y espontánea, y toma forma de conversación, como demuestran los solapamientos entre interlocutores presentes en los turnos 16 y 19, solapamientos que responden a causas de tipo pragmático (Harvey y Granato, 2003, p. 82) y están conectados con la necesidad que muestran los alumnos de hacer explícitos sus conocimientos.

Como podemos apreciar en los fragmentos transcritos, la gestión de los turnos en este tipo de secuencia de clase, se caracteriza por la alternancia de los procesos de autoselección (turnos 12, 17, 23 y 24) y de heteroselección (8, 10 y 13), ya que, al renunciar el profesor a su papel de moderador habitual, los alumnos deben colaborar para atribuirse los turnos de intervención, tal como puede apreciarse en el pasaje que transcribimos abajo y, más adelante, en el extracto 2 del primer fragmento:

Fragmento 1. Extracto1.

<p>6 PR: Bueno: vamos a eso vamos a hablar sobre: sobre vuestra exposición, sobre vuestro trabajo (risas). Si vosotras queréis aclarar algo xxxx que no hayáis dicho dudas, preguntas, cosas, aclaraciones/ ¡Venga, vamos allá!</p> <p>7 A-2: (Levanta el brazo y pide el turno. El profesor se lo da y, con un gesto, hace ver al grupo que no es necesario pedirlo) ¿Les habéis preguntado primero a los niños que si tenían alguno alguna alergia a algo antes de dar o probar algún alguna chuchería o algo? /</p> <p>T.8. A-9: No, pero se lo deberíamos de preguntar\ (risas).</p> <p>T.9. ASI: ¿Qué bien te lo sabes no? /</p> <p>T.10. A-1: Supongo al empezar las clases, pues siempre diríamos, preguntaríamos primero si ellos son alérgicos a algo lo primero, antes de desarrollar la actividad Eso lo hemos hecho lo de llevar</p>
--

golosinas a clase para hacer la clase más amena, porque enseñarles los sentidos no:| no tiene gran| eso pues a través de eso podríamos hacer—

T.11. A-2: ¡Ya! | lo digo, lo pregunto, porque, yo qué sé/| (risas). Puede darse el caso| que puede tener alergia alguno o algo de eso\

T.12. A-3: Podéis usar eso que ha dicho de las alergias para explicar la alimentación| lo que es la alergia y por qué algunos pueden comer huevos o pasteles, otros no\ (murmullo y toses)

T.13. A-1: xxxx ya se nos hacía inabarcable, porque el cuerpo humano es muy| muy amplio (murmullos) y no podíamos hablar de todo un poco\| Hemos intentado hablar de lo más importante| porque no todos los niños son alérgicos—| y no que también lo podríamos hablar| lo podríamos ver de forma_

T.14. A-9: Sí\

T.15. A-4: Y todos no| no son iguales\ (murmullos)

T.16. PR: = Es verdad_=

T.17. A-5: =Yo creo= yo creo que ahora, yo creo que ahora en los colegios obligan a que en babis pongan el nombre del niño (se oye un “sí” afirmativo) y debajo la alergia que tiene xxxx.

T.18. PR: Siempre, a comienzo de curso...

T.19. ASI: ... se le rellena =una ficha=

T.20. PR: =hay una ficha= muy completa donde está recogida toda la información sobre eso\| pero bueno decidles cosas buenas del trabajo, que creo que hay mucho bueno que decirles\

La intervención natural de los alumnos en el tipo de secuencia de clase que analizamos puede explicarse, por otra parte, por el tipo de participación del docente, que es muy reducida, y en el fragmento 1 se limita a una intervención de *inicio* (T. 6), otra intervención *continuada* (T. 20) y una última intervención de *cierre* (T. 31) (Gallardo, 1996, p. 74-76).

Como podemos apreciar, el autodesplazamiento del profesor hasta un segundo plano tiene como función la creación de un marco adecuado que favorece la interacción entre alumnos y, en este caso, se articula en torno a estas tres intervenciones a las que nos hemos referido anteriormente. Este cambio de papeles —*role reversal*—, que se deriva del autodesplazamiento del profesor, posibilita una participación activa del alumnado mucho mayor que la habitual en una secuencia de clase gestionada exclusivamente por el docente. Podemos observar el caso más significativo en la forma de actuar de la alumna A-1, que, como apreciamos en el extracto anterior, asume, sin pacto previo, el rol de proporcionadora de aclaraciones e informaciones, tradicionalmente asignado al profesorado.

Otro aspecto destacable es la presencia de una serie de intervenciones informales muy breves, protagonizadas por varias alumnas (ASI) que están destinadas a

proporcionar *feedback* a los estudiantes autores del trabajo, a ofrecerles una evaluación positiva de sus logros (T. 22, 28 y 30) o bien a animar al grupo a que participe de esa evaluación positiva a la que acabamos de aludir (T. 27):

Fragmento 1. Extracto 2.

T.22. ASI: Está muy bien\, muy completo\

T.23. A-6: Yo creo que, más que— es un buen tema\| porque nosotros com..., como personas sabemos que sí, que tenemos órganos y cada uno sirve para una cosa, pero| en verdad los niños no saben bien| que el estómago lo tenemos en tal sitio, ni que los pulmones los tenemos más arriba y—| yo que sé/ ... en verdad, está bien\

T.24. A-7: Yo hubiera cambiado dos cosas\| una el cronograma, que lo veo xxx, lo hubiera ampliado mucho más, mínimo catorce días y después quitar las fichas que es muy típico, meter más juegos\| más del tipo como hemos jugado todos, al de la... médico... coloca los órganos y: ponerlo más, más tipo juego, que es muy guiado, muy didáctico\| pero está muy bien, es muy bonito\ (risas)

25 PR: ¿Alguna cosa más? /

26 A-8: A mí me ha gustado mucho el tema\| pero yo pienso que ya que estabais hablando de hábitos— los niños de hoy en día, por ejemplo, el deporte| lo hacen obligados\ Lo único que hubiese añadido es eso— pero, por lo demás me ha gustado mucho <5">.

27 ASI: ¡Vamos a decirles algo bueno! (risas).

28 ASI: Que me ha gustado\ (risas).

29 A-1: Alguna sugerencia más/ (murmullos)

30 ASI: Está muy bien\ (risas).

31 PR: Yo tengo apuntadas muchas cosas\| (aplausos) es un trabajo muy bueno\ (aplausos).

Construcción del objeto de conocimiento

En cuanto a la construcción del conocimiento educativo, a partir del momento en el que se abre el turno de intervenciones (T. 7), la conversación progresa a través de tres núcleos temáticos distintos: las posibles alergias alimenticias en el alumnado de Educación Infantil y sus implicaciones en el aula (T. 7-20); la pertinencia curricular del tema escogido: el cuerpo humano (T. 23); la revisión de determinados aspectos metodológicos del trabajo (T. 24); y, de nuevo, la relevancia del tema y la posibilidad de ampliarlo y de enriquecerlo (T. 26).

El primero de estos tres núcleos, el de las alergias, se introduce a partir de una pregunta de obtención directa formulada por la A-2 (T. 7), dirigida al equipo que acaba de terminar la exposición. En este momento, los papeles sufren una nueva inversión y el grupo de alumnos, que hasta ese momento ha desarrollado el papel tradicionalmente asignado al docente, es interrogado por sus compañeros, que toman la iniciativa en la conversación.

A partir del turno 23, la conversación gira hacia la pertinencia del tema escogido: el cuerpo humano. Se produce la intervención de A-6 a este respecto, que no obtiene respuesta por parte del equipo que acaba de exponer, ni del resto de compañeras de clase, ya que la intervención de A-7, cambia radicalmente el foco de la conversación, que ahora se sitúa en el análisis de determinados aspectos metodológicos del trabajo (revisión del cronograma y excesiva presencia de “fichas” frente a un enfoque más lúdico). La intervención de la A-8 (T. 26) retoma la valoración positiva del tema escogido, lo enriquece mediante una aportación personal (trabajar los hábitos de vida saludable y, en concreto, el deporte), al tiempo que proporciona *feedback* a la compañera que poco tiempo antes alabó la elección del tema (A-6). Cierra su turno evaluando positivamente el trabajo expuesto.

De las intervenciones que hemos analizado en el fragmento 1, querríamos destacar la que lleva a cabo A-7 (T. 24), que actúa en paralelo con la compañera anterior, y en la que se aprecia una marcada voluntad de hacer explícitos determinados conceptos previamente adquiridos, ya que se trata de una alumna procedente del Ciclo Formativo Superior de Educación Infantil, de ahí que valore la metodología del trabajo y haga cierto uso del léxico de especialidad (*cronograma, fichas, didáctico*).

Fragmento 2. Segmento perteneciente a la clase de máster
La conversación y el papel del docente

El segundo segmento, que analizaremos con mayor concisión, muestra numerosas similitudes con el fragmento 1 en cuanto a la arquitectura de la conversación, que presenta solapamientos y una gestión de turnos en la que están presentes, asimismo, los procedimientos de autoselección y heteroselección, de tal manera que cada participante reajusta su rol en *ausencia* del profesor.

Fragmento II.

T.1. A-10: Yo pienso que es una buena idea lo que| lo que dicen ellas de que| pueda tener mucha carga el trabajo:| del alumno pero en casa fuera del aula y que el papel del profesor en clase va a ser pues redirigir y como orientar— y de mediador\ Lo que quiero decir que van a controlar el trabajo que ellos hacen fuera del aula\ más que: estar trabajando en la propia aula\ || Yo creo que es buena idea|| porque van con el trabajo hecho al aula y el profesor pues controla| y dice si va bien o va mal\ No sé| yo creo que ha sido buena idea\

T.2. A-11: Evidentemente habrá|| sesiones en las que no haya tantas dudas y no tengamos que intervenir tanto y tendrán los chavales sus ordenadores y podrán:: podrán dedicar ese tiempo también a| a escribir\

T.3. A-12: Y lo de la evaluación que|| que ha dicho que no se va tener— que no| que no hay un

porcentaje y algo así— o/

T.4. A-11: No porque <3"> esto se va a llevar en paralelo a las unidades didácticas de los temas que se vayan trabajando de lengua y literatura de manera que nosotros vamos_ se evaluarán esos temas de lengua y literatura y esto como proyecto también tendrá una evaluación| pero será más::|| más sobre la marcha\ tampoco nos podemos ceñir en el resultado de un:: de un boletín de cómo haya trabajado un XXX en realidad van a hacer 10 ó 8 ó 9 durante|= XXX=

T.5. A-13: Es mejor lo del porcentaje pero =será una parte mínima= de distintas =asignaturas XXX = pero sí evaluarse se va a evaluar\ desde| desde nuestra área hemos dicho que se evaluará la observación del interés, calidad del producto final y participación en el aula| pero no va a haber examen ni ná porque el examen es cada mes| el examen lo tienen: cada mes\

T.6. A-12: =Sí pero... pero... es eso... es que si_ =

T.7. A-11: Pero sí formará— sí estará dentro de la nota =de la asignatura=

T.8. A-12: =XXX=

T.9. A-14: A mí me ha gustado cuando en lo de opinión habéis dicho que vais a meter a un padre, a un profesor y a un alumno pero porque creo que:|| que así tiene interés como para todo| toda la comunidad educativa no solo para un alumno que pueden|| un tema de interés es a lo mejor un el centro entero y| los tres puntos distintos de—

T.10. PR: ¿Alguna cosilla más queréis comentar? / Yo os voy a comentar alguna cosa pero voy a intentar hablar siempre al final\ ¿vale? /

Podemos apreciar cómo, en este segundo segmento de interacción en el que participan cuatro estudiantes, el papel del profesor está muy cercano al de *espectador* y, conforme a ello, se autodesplaza para incitar a la libre participación del alumnado. Consecuentemente, el profesor solo protagoniza una intervención de inicio, previa al primer turno de la transcripción, y, posteriormente, otra de cierre (T. 10).

De forma análoga a lo que ocurría en el primer fragmento, la gestión de los turnos se realiza de manera fluida, alternando los procesos de heteroselección y de autoselección, y la conversación se desarrolla con normalidad, una vez que los roles de clase han sido reajustados. Apreciamos, en esa línea, cómo A-11, una de las alumnas responsables de la exposición, asume el papel principal en la interacción participando en respuesta a todas las intervenciones de sus compañeros.

Construcción del objeto de conocimiento

En lo que se refiere a la construcción compartida de conocimiento educativo, este segundo segmento discurre por tres núcleos temáticos distintos: en primer lugar, se produce una intervención relativa a la valoración positiva del trabajo autónomo del alumnado fuera del aula (T. 1-2); seguidamente, la conversación se centra en los instrumentos de evaluación del proyecto (T. 3-8); y se cierra la secuencia con la

valoración relativa a la participación de distintos sectores de la comunidad educativa en el proyecto expuesto en clase (T. 9).

La principal controversia que se establece en este segundo fragmento está relacionada con la evaluación del proyecto que acaban de presentar A-11 y A-13. Un tercer alumno, A-12, no está de acuerdo con el hecho de que no se plantee un tipo de evaluación formal y así se lo hace saber —eso, sí, de forma bien poco asertiva— a sus compañeros (T. 3). Esta intervención generará, por alusiones, las explicaciones recogidas en los turnos 4-12, mientras que el último turno ocupado por los alumnos, previo a la intervención de cierre del segmento por parte del profesor, es aprovechado por A-14 para ofrecer *feedback* positivo a las autoras de la exposición en relación a un aspecto concreto del trabajo (T. 9):

Discusión

A lo largo del análisis de los dos fragmentos transcritos, hemos podido comprobar que las secuencias de clase que priorizan el papel activo del alumno a través de la creación de un marco adecuado que propicie la interacción entre iguales favorecen la conversación de tipo exploratorio y la construcción compartida del conocimiento, de tal manera que las ideas aportadas por cada uno de los participantes se tratan de forma crítica y, a la vez, constructiva.

Observamos que, para que este tipo de secuencias puedan desarrollarse satisfactoriamente en el aula, resulta necesario que se produzca un reajuste de los roles tradicionales de clase. Un cambio de papeles caracterizado por el autodesplazamiento del docente, y por la construcción colaborativa, por parte del alumnado, de un discurso coherente centrado en la recreación del objeto de conocimiento.

Como se deduce del análisis de los segmentos con los que hemos trabajado, este reajuste de los roles de aula lleva implícita cierta negociación relativa a las normas que regulan la interacción, convenciones que posibilitan que el nuevo marco de secuencia de clase se desarrolle de manera satisfactoria. Se establecen, de este modo, nuevas pautas de actuación entre las que destacan la libre asignación de turnos o el papel de protagonismo asumido por determinados alumnos a la hora de ofrecer retroalimentaciones a los comentarios del grupo-clase.² De esta manera, las conversaciones discurren de forma satisfactoria, sin que aparezcan “intervenciones de

malentendido” (Gallardo, 1996, p. 80) y con una presencia escasa de solapamientos, que, en cualquier caso, poseen una orientación de tipo colaborativo.

Por otro lado, y en relación con el objeto de conocimiento, podemos comprobar que esta dinámica de aula posibilita la construcción compartida de una red temática formada por los conocimientos educativos que se aportan en las intervenciones del alumnado y que son de índole diversa, conforme a los diferentes grados de desarrollo formativo que presenta cada individuo, integrando de forma natural, la diversidad de percepciones y de experiencias a la que acabamos de aludir.

Se trata, por tanto, de favorecer la recreación, mediante la interacción oral en el aula, de una red de núcleos temáticos conectados que conformen un objeto de conocimiento mayor, dotado de cierta unidad, y que vayan más allá de la simple desviación temática, aislada e inconexa, tal como recogemos, gráficamente, en los dos diagramas siguientes:

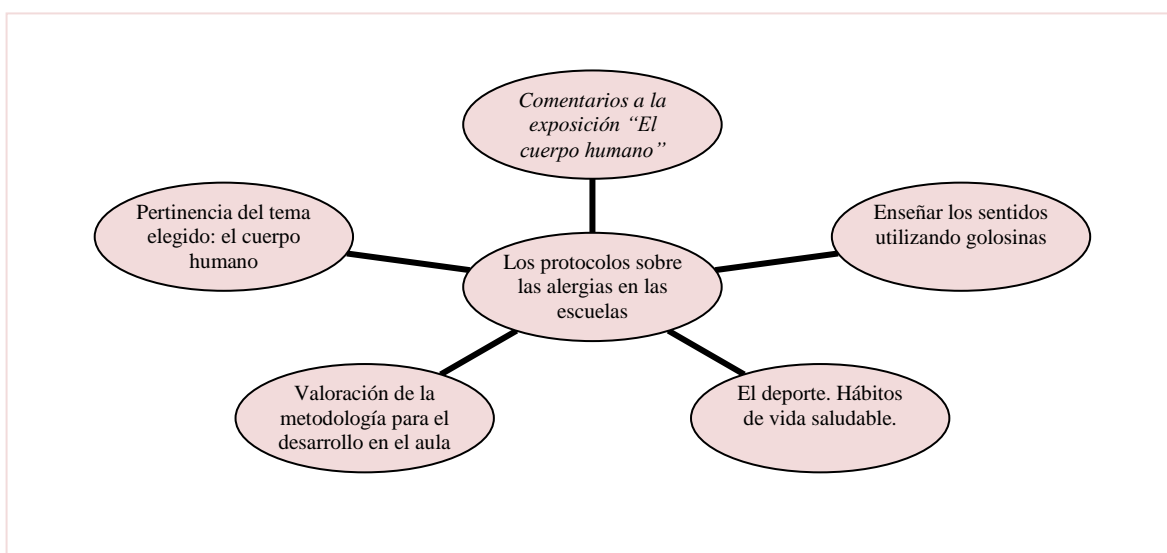


Gráfico 1. Red de núcleos temáticos perteneciente al fragmento 1: intervención del alumnado a propósito de la exposición sobre el proyecto *El cuerpo humano*, para 2º Ciclo de Educación Infantil

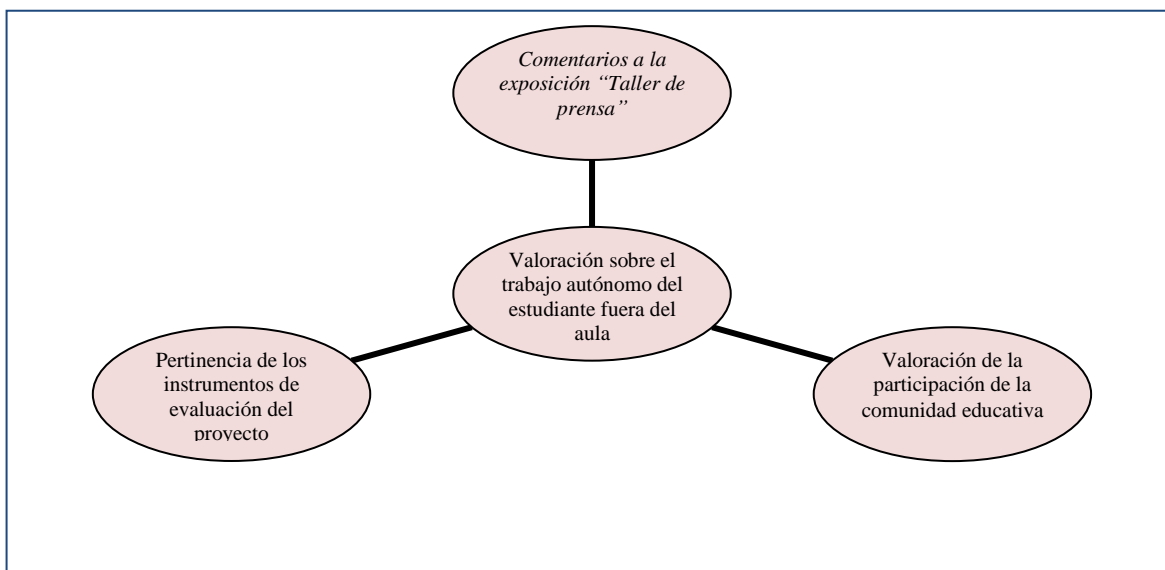


Gráfico 2. Red de núcleos temáticos perteneciente al fragmento 2: intervención del alumnado a propósito del boceto de proyecto Taller de prensa para 4º de ESO.

Estamos, por tanto, ante un tipo de secuencia de clase que pone en primer plano a los alumnos y que resulta especialmente adecuada en contextos de formación inicial del profesorado, como los que hemos analizado, ya que se potencia el desarrollo de tareas significativas en un contexto de actividad situada, de tal manera que “el alcance del objeto de aprendizaje se incrementa al colocar *a los futuros docentes* ante retos propios del ejercicio profesional” (Ortiz, 2011, p. 251)³.

Sin embargo, con ser relevante el hecho de favorecer el desarrollo de tareas significativas relacionadas con las competencias profesionales del profesorado en formación, nos parece igualmente importante el hecho de que, mediante la puesta en práctica habitual de este tipo de secuencias en el aula, se ofrecen a los estudiantes modelos de gestión de la clase basados en el trabajo de la oralidad desde la dimensión de la interacción y desde una perspectiva sociocultural. El objetivo último es lograr que, de forma paulatina, los futuros profesores y profesoras vayan interiorizando otro tipo de secuencias de clase que den la voz a sus alumnos y les permitan participar activamente del proceso de construcción compartida del conocimiento.

Conclusiones

En nuestro trabajo, hemos demostrado las oportunidades que brindan las secuencias de clase que propician el cambio de papeles a la hora de favorecer la conversación exploratoria y la reflexión entre el alumnado en torno a su propia práctica como docentes.

Como hemos podido apreciar, el control del profesor sobre este tipo de secuencias se lleva a cabo a través de mecanismos que procuran su autodesplazamiento, sin que por ello se renuncie a reconducir, en determinados momentos, el desarrollo de las conversaciones, fundamentalmente, con el objetivo de evitar que se produzca un alejamiento excesivo del objeto de conocimiento o que el tratamiento de un núcleo temático se alargue en demasía y termine monopolizando el contenido del segmento.

Al centrarnos en el análisis de este tipo de secuencias, que procuran la recreación directa del objeto de conocimiento dentro de una perspectiva interactivista, nos surgen distintas dudas, unas relacionadas con la implantación real en nuestro sistema formativo universitario de este tipo de prácticas, otras, vinculadas con la valoración que el profesorado en formación tiene de estas iniciativas.

Convendría reflexionar, asimismo, acerca de las posibilidades reales que en la actualidad brinda nuestro sistema de formación universitario para implantar nuevas propuestas docentes que puedan enriquecer los modelos todavía hegemónicos y, en definitiva, responder a una pregunta central, que ya apuntábamos en la introducción del trabajo y dejamos abierta a modo de cierre: ¿puede impulsarse la adopción efectiva de un tipo de enseñanza basado en los principios del paradigma sociocultural, sin que se produzca una verdadera renovación en las prácticas que se desarrollan en los espacios formativos? La respuesta queda sometida a la consideración de los lectores y las lectoras de este artículo.

¹ La traducción es nuestra.

² En nuestros dos fragmentos transcritos, este papel corresponde a las alumnas A-1 y A-11, (respectivamente).

³ La cursiva es nuestra.

Referencias bibliográficas

- Bajtin, M. M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Coll, C., y Onrubia, J. (1994). Temporal dimension and interactive processes in teaching/learning activities: a theoretical and methodological challenge. En N. Mercer y C. Coll (eds.), *Explorations in socio-cultural studies*. Vol. 3. *Teaching, learning and interaction* (pp. 107-120). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 107-120.
- Echevarría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Firth, A., y Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal*, 81, 285-300.
- Firth, A., y Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: Elaborations on a reconceptualized SLA. *Modern Language Journal (Special Focus Issue on: The impact of the ideas of Firth & Wagner on SLA)*, 91, 798-817
- Gallardo, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme.
- García, J.E., y Cubero, R. (2000). Constructivismo y formación inicial del profesorado. *Investigación en la escuela*, 42, 55-66.
- Gergen, K.J. (1995). Social construction and the educational process. En L. P. Steffe y J. Gale (Coords.) *Constructivism in education* (pp. 17-39). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harvey, A.M^a., y Granato L. (2003). La interacción verbal de jóvenes universitarios: estructura y secuenciación de los turnos en el español. *Revista signos: estudios de lingüística*, 53, 77-88.
- Hernández, A. (1997). Las visiones del constructivismo: de la formación del profesorado a las demandas de la tarea docente. En M^a J. Rodrigo (Coord.) *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 337-350). Barcelona: Paidós.
- Lantolf, J.P. (2000). Introducing sociocultural theory. En J.P. Lantolf (Coord.) *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Matthews, M. (2000). Appraising constructivism in science and mathematics. En D. Phillips (Coord.) *Constructivism in education* (pp. 161-192). Chicago: University of Chicago Press.
- Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mondada, L., y Pekarek-Doehler, C. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *Modern Language Journal*, 88 (4), 501-518.
- Ortiz, M^a R. (2011). Prácticas docentes universitarias y la construcción de contextos para el aprendizaje. *Nova Scientia*, 7, 237-256.
- Palou, J., y Bosch C. (Coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela. Diez experiencias didácticas*. Barcelona: Graò
- Sacks, H., Schegloff, E.A., y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation [en línea] en JSTOR <http://www.liso.ucsb.edu/Jefferson/Systematics.pdf>, consultado el 05/06/2012.

- Schütz, A. (1953). Common sense and scientific interpretation of human action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 14, 1-38.
- Schütz, A. (1962). *Collected papers I*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Vilà, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas didácticas*, 12, 113-120.
- Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 1, 221-238.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, S. (2013). Conversation as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 247-266.

Agradecimientos

Agradecemos a las profesoras Melinda Dooly y a Cristina Escobar Urmeneta su asesoramiento durante el proceso de elaboración del presente trabajo y a los evaluadores anónimos las sugerencias de mejora que hemos incorporado en el artículo.

Anexo I. Simbología de transcripción

Secuencias tonales terminales:

- ascenso /
- descenso \
- mantenimiento —

Pausas:

- Pausa corta |
- Pausa media ||
- Pausa larga <número de segundos>

Solapamientos de turnos de habla:

- =texto del hablante A=
- =texto del hablante B=
- sucesión de solapamientos =(1)texto= =(2)texto=

Interrupción del discurso _

Alargamiento del sonido final de enunciado, según duración : ::

Comentarios de quien observa o transcribe (texto)

Fragmentos incomprensibles (según duración) XXX | XXXX

Expresiones entre paréntesis (tose) Descripción de elementos no lingüísticos y/o contextuales.

Silencios y/o lapsos <duración en segundos>

Las iniciales de los interlocutores seguidas de dos puntos “:”, abreviadas según:

- A-1, -2, -3, -4, -5, -6, -7 y -8: alumnos numerados
- PR: profesor
- ASI: alumna sin identificar

Referencias de los autores

Victoria García Iglesias es Licenciada en Filología Hispánica y en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (UB), ha realizado el Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UAB) y actualmente está desarrollando la Tesis Doctoral (UAB y UCM) en el ámbito de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Actualmente es profesora del Instituto Bilingüe de Žilina (Eslovaquia) y coordina el Centro de Examen DELE de Žilina. Su línea de investigación principal es la didáctica del Español como Lengua Extranjera, especialmente, a través de la literatura.
Email: vicky_eileen@hotmail.com

Santiago Fabregat Barrios es Doctor en Filología Hispánica (UNED) y Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura (UAB). Actualmente trabaja en la Red Andaluza de Formación del

Profesorado y es profesor asociado del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Departamento de Filología Española) de la Universidad de Jaén (España). Su línea de investigación principal es la formación del profesorado en el ámbito lingüístico y literario.

Email: fabregat@ujaen.es

Para citar este artículo:

García Iglesias, V., & Fabregat Barrios, S. (2013). Interacción en el aula y formación inicial del profesorado: Hacia la construcción compartida del conocimiento educativo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 20-28.