

## La elaboración de un texto escrito a partir de la interacción oral

### The Making of a Written Text from Oral Interaction

Julián Andrés Martínez\*

**Para citar este artículo:** Martínez, J. A. (2015). La elaboración de un texto escrito a partir de la interacción oral. *Infancias Imágenes*, 14(2), 101-118.

**Recibido:** 21-julio-2015 / **Aprobado:** 29-septiembre-2015

#### Resumen

En este escrito se presentan los alcances de la interacción oral en el mejoramiento de la escritura en niños, a partir de los aportes de Vygotsky, Forman y Cazden, Camps y Cassany, entre otros; para favorecer una escritura productiva de los textos académicos trabajados en la escuela. Desde esta perspectiva, el aporte de esta revisión refiere a que la calidad de las interacciones que la escuela propone fortalece el desarrollo del lenguaje, lo que implica que este no depende exclusivamente de las disposiciones y condiciones naturales del individuo, sino del tipo de situaciones, experiencias e interacciones a las que tenga acceso. El alumno, en la interacción oral, por ejemplo, desempeña un papel activo en el razonamiento colectivo, donde la función del maestro es favorecer la negociación de las perspectivas, y disminuir su tiempo de participación en favor de la regulación de la interacción, entre los niños.

**Palabras clave:** trabajo cooperativo, diálogo, ZDP (Zona de Desarrollo Próximo), composición escrita

#### Abstract

This paper presents the scope of the oral interaction in the improvement of writing in children, based on the contributions of Vygotsky, Forman and Cazden, Camps and Cassany, among others; to encourage a productive writing of academic texts worked at school. From this perspective, the contribution of this review means that the quality of the interactions which the school proposes strengthens the development of language, implying that this depends not only on provisions and natural conditions of the individual, but the type of situations, experiences and interactions to which it has access. The student, in oral interaction, for example, plays an active role in the collective reasoning, where the function of the teacher is to favor the negotiation of the perspectives, and to diminish its participation time in favor of the regulation of the interaction, between the children.

**Keywords:** cooperative work, dialogue, ZPD (Zone of Proximal Development), written composition

\* Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo. Bogotá. Magíster en Lexicografía Hispánica, Real Academia Española, Madrid (España). Docente, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [julianmartinez14@hotmail.com](mailto:julianmartinez14@hotmail.com)

## INTRODUCCIÓN

La *escritura* compromete al individuo a poner en juego dominios conceptuales, expresados a través de los momentos de *planeación*, *textualización* y *revisión* (cfr. Flower y Hayes, 1980; Martínez, 2009), los cuales se complejizan cada vez más, a medida que generan otras operaciones, integrando y organizando los procesos del pensamiento manifiestos en los textos. Estos subprocesos psicolingüísticos demandan un trabajo individual por parte del estudiante, y un apoyo y monitoreo eficaz por parte del profesor, quien en la interacción, propicia situaciones significativas posibilitando la composición como una acción con sentido agradable y productivo. Bajo una concepción como esta, el estudiante debe tener en cuenta que su trabajo resulta significativo, porque existe un auditorio real que está en condiciones de comprender lo escrito, solo si él da la suficiente información, así como las pistas necesarias y precisas para su entendimiento. En este sentido, una situación de producción escrita se caracteriza por el diálogo con el texto, el lector y el tópico implicado. La persona que escribe debe adaptar su mensaje al interlocutor, tanto en lo relativo al conocimiento que este tenga del tema, como al lenguaje empleado. En el caso de la escuela, el alumno debe ser consciente de las diferencias entre hablar y escribir sobre algo. Concebir la redacción teniendo en cuenta los procesos interactivos y enunciativos que necesariamente se constituyen en ella, implica comprometerse en las dinámicas de un acto complejo, por cuanto intervienen elementos internos y externos del estudiante que hacen de la escritura un ejercicio transaccional, contando con el apoyo y el monitoreo del profesor.

En este artículo se quiere proponer que el modelo sociocultural fortalece la elaboración de un texto, a partir de un proceso mediador y de una interacción oral. Se persiguen dos objetivos: presentar los aportes del modelo sociocultural en la enseñanza de la escritura y precisar los alcances de la interacción oral en la composición escrita. Para lograr tales fines, este trabajo se ha dividido

en seis partes: 1) fundamentos del modelo sociocultural, 2) la interacción oral, 3) diversas interacciones, 4) la interacción oral en el aprendizaje de la composición escrita, 5) estrategias didácticas, y 6) conclusión.

El interés de esta temática surge de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que están llevando a cabo su práctica docente, y sus frecuentes inquietudes a propósito de cómo mejorar la escritura en sus alumnos; igualmente, el autor de este escrito se apoya en las estrategias aplicadas en sus diferentes cursos académicos. El modelo propuesto sirve tanto para *niños* (educación primaria) como para *jóvenes* (educación secundaria), hasta que los alumnos logren una *autonomía* en el empleo de los subprocesos de una escritura productiva.

## FUNDAMENTOS DEL MODELO SOCIOCULTURAL

En el *modelo sociocultural* se otorga importancia a la acción mediada en un *contexto*; al uso del método genético que incluye niveles histórico, ontogenético y microgenético de análisis; y a la observación de los sucesos de la vida cotidiana; este énfasis se justifica en la presunción de que la mente se construye en relación con el entorno y de que los sujetos son coautores de su propio desarrollo. Michael Cole (1996) considera los siguientes presupuestos como características principales de este modelo:

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Presume que la mente surge en la actividad de mediación conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante, *co-construida* y *distribuida*.
- Supone que los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan en entornos enteramente de su propia elección.
- Rechaza la ciencia explicativa *causa/efecto* y *estímulo/respuesta*, en favor de una ciencia que

haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la interpretación en su marco explicativo.

Uno de los problemas de la mente humana es, según los psicólogos culturales, el desfase entre el *equipamiento cognitivo de serie* que trae cada persona y el mundo saturado de información en el que se vive, ya que exige cambios de visión difíciles de lograr, aun con intervención de la instrucción, pues el mundo social influye en el sujeto no solo por la intervención de las personas que persuaden, enseñan, forman, sino por las prácticas (rutinas, esquemas, juegos, rituales), y por los objetos sociales (palabras, mapas, aparatos de sonido). Por eso, subraya Cole (1996), cuando se analice el desarrollo humano, se debe hacer el estudio de las prácticas sociales que rodean al individuo.

Este modelo nos aporta un campo de estudio interdisciplinario e integrador de disciplinas como las ciencias de la educación, la sociología, la antropología, la psicología o las ciencias de la comunicación. La propuesta de Vygotsky (1989, 1995) enfatiza en los siguientes principios básicos: los procesos psicológicos superiores tienen origen social; el método genético o evolutivo posibilita el estudio dinámico de la acción humana; esta está mediada por instrumentos culturales, siendo el lenguaje un vehículo mediador por excelencia. Esta perspectiva procede de la psicología soviética y ha sido trabajada por este autor quien consideró el origen y naturaleza de las funciones psíquicas superiores. Además, propuso una teoría sobre la génesis de estas, según la cual no son el resultado de un determinismo biológico ni la expresión de la maduración de la corteza cerebral, sino el producto de las relaciones sociales.

Vygotsky llega a la conclusión de que los niveles intelectuales superiores se construyen dentro de una dinámica de interacción social, esto es, la comunicación con los otros seres que están alrededor de cada sujeto se considera una precondition. Este investigador refiere a una clase especial de

instrumentos sgnicos, a partir de los cuales cada cultura utiliza para reglamentar las diferentes acciones de las personas, y serían:

- La *regulación externa* (interpsicológica) tiene que ver con la sistematización que llevan a cabo los jóvenes en el transcurso del tiempo.
- La *regulación interna* (intrapsicológica) se considera la esencia del desarrollo y es fruto de la interacción social.

En consecuencia, y coincidiendo con Bruner (1991), ocurre una “regularidad u orden que proviene de la reflexión, un acto mucho más fácil de iniciar en compañía que en soledad” (p. 204). Según esta concepción, las funciones psíquicas superiores se producen con la internalización que los niños hacen de los instrumentos y signos, lo cual es posible porque el pequeño vive en un medio culturalmente ordenado y puede *aprender* de los adultos y de otros jóvenes en un contexto de interacción.

El desarrollo y la educación se producen de forma indudable en un entorno cultural organizado, donde la sociedad y la cultura son elementos generadores de procesos en un medio interactivo en el cual el niño no está aislado, sino en relación permanente con otros pequeños y con personas mayores, al igual que protagonizando una serie de acciones y de experiencias con las cuales se amplía su potencial intuitivo. A partir de una concepción constructivista, el aprendizaje escolar es un proceso activo, desde el punto de vista del alumno, en el cual este construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares a partir del significado y el sentido que puede atribuir a dichos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. Debido a la peculiar naturaleza social y cultural de los saberes que los estudiantes deben aprender, ese proceso activo no puede, en la escuela, confiarse al azar ni separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas recogidas en el currículum (cfr. Onrubia, 2000).

El trabajo de Vygotsky (1989, 1995) ha tenido gran influencia a lo largo de los últimos años en estudios psicológicos (en especial), y dentro del conjunto de su obra, el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) es el más conocido y al que con más frecuencia se recurre, para repensar diversos aspectos del desarrollo humano, sobre todo en escenarios educativos.

### Zona de Desarrollo Próximo

Este concepto hace referencia a la manera como se articulan el aprendizaje y el desarrollo, y en último término, la educación con la interacción. Vygotsky (1995) define este término como:

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución individual de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (p. 84).

La idea fundamental de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) se centra en cómo una persona (adulto o niño) que tiene poco, o bastante conocimiento sobre un referente natural o social, puede ayudar a otro que sabe menos; por tanto, se resalta la importancia de la *interacción oral* entre estudiante y docente –por ejemplo–, como fuente principal de creación de la ZDP.

### INTERACCIÓN ORAL

La interacción se considera como una acción recíproca entre dos o más personas, en la cual se presenta una gran variedad de reacciones según el tema o la sorpresa que puede producir un encuentro inesperado. El rasgo característico del diálogo es la elaboración de secuencias de acciones llevadas a cabo por los individuos que las relacionan entre sí. Estas controlan *el hacer y el decir*, aparentemente coherentes pero contenidos en los vaivenes del movimiento discursivo conforme a

intención comunicativa (Morales y Bojacá, 2005). Se asume la interacción como:

El eje que atraviesa el espacio donde profesores y estudiantes se involucran en procesos de enseñanza y aprendizaje, y se sitúan como miembros de una comunidad en un contexto cultural. Están, entonces, comprometidos en ejecutar y participar de acciones y relaciones intersubjetivas en la perspectiva de la construcción de lo social, lo cognitivo y lo cultural. Por tanto, este intercambio está dirigido por una fase de incidencia coloquial basada en la percepción de los participantes a través de marcas verbales o no verbales que contextualizan las acciones y dejan marcas conceptuales para la interpretación.

- El eje que recorre un amplio espectro del contexto psicosocial humano, en el que los individuos están comprometidos en la realización de actos y relaciones para la construcción de saberes y para la interpretación de la realidad social en la cual se encuentran involucrados. Esto es posible mediante un proceso comunicativo y de entendimiento.
- La diada interacción y comunicación permite focalizar nuestra mirada en el contexto espacio-temporal de la cultura escolar, donde los protagonistas de los procesos de enseñanza/aprendizaje están contenidos en modelos especiales de información, en sistema de roles, valores y rituales en el entorno de la escolaridad. Las características personales de docentes-alumnos van a permitir que en el diálogo manifiesten sus propias maneras de concebir el mundo, a la luz de sus representaciones, creencias y valoraciones.

La ZDP se convierte en la posibilidad de los individuos de aprender con y mediante los demás. El aprendizaje viene determinado, consiguientemente, por nuestro conocimiento y la experiencia con los demás. De manera paulatina, y a través de la interacción con los demás, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento. Wells (1999)

destaca, desde esta perspectiva, los siguientes aspectos que definen la ZDP.

- La ZDP constituye un potencial de aprendizaje que surge en la interacción de los individuos cuando estos participan en una actividad particular.
- La ZDP ofrece oportunidades de aprendizaje para todos los participantes, independientemente de su nivel de conocimiento.
- La ZDP implica todos los aspectos de aprendizaje y el aprendiente: actuar, pensar y sentir. Se considera una transformación no solo en las posibilidades de participación del aprendiente, sino también de su propia identidad que se deriva, a su vez, de la transformación de la comunidad a la que pertenece y de cuyas actividades participa.

Vygotsky vio la necesidad de la *interacción oral* para el progreso de la competencia escrita y formuló una idea fundamental para la enseñanza general y particular de la composición textual (cfr. Goody, 1986; Ong, 1982). Para este autor, el crecimiento del individuo es el resultado de las interacciones sociales e interpersonales. Considera que el progreso no es condición para el aprendizaje, ni este es causa única del desarrollo, sino que entre uno y otro hay una relación dialéctica. Con esto se actualiza el modelo psicolingüístico de la escritura que planteaba una serie de subprocesos recursivos, sin enfatizar en elementos contextuales y en los diferentes intercambios cotidianos y académicos.

Los procesos mentales que entran en juego en la producción de textos escritos, como el empleo de la *pregunta como instrumento de mediación*, son de interés en la teoría sociocultural, ya que permiten vislumbrar mediante el lenguaje, la actividad mental en momentos de dificultad cognitiva.

### **La pregunta como instrumento de mediación**

Desde la perspectiva sociocultural, las preguntas son una herramienta lingüística simbólica que media y asiste la actividad mental. A través

de preguntas, el docente puede desencadenar la producción del discurso por parte de los estudiantes. En las décadas de 1960 y 1970, los profesores veían en las preguntas un modo de estimular el pensamiento y la discusión de los alumnos (Edwards y Mercer, 1988). Algunos teóricos, como Dillon (1982, citado por Edwards y Mercer, 1988), aseguran que representan la técnica predominante del profesor para iniciar, extender y controlar la conversación en el aula.

La mayoría de las preguntas buscan información, son parte de los recursos del profesor para controlar los temas de discusión, dirigir la acción, actividad y pensamiento compartidos por los alumnos. Se supone que el docente conoce la respuesta y que está en posición de evaluarla cumpliéndose así la secuencia inicio-respuesta-evaluación (IRE): el maestro se dirige al alumno con una pregunta en la mayoría de los casos, este responde y, finalmente, el profesor valora o evalúa su respuesta. Esta evaluación se puede reflejar de diferentes modos: un silencio puede implicar incorrección al igual que la repetición de la misma pregunta. Por otro lado, dar muestras de ignorancia por parte del docente puede denotar justo lo contrario.

Según Sacks (1992), la formulación de preguntas en una interacción responde a un afán por el control. Las preguntas que se formulan siempre obedecen a unas normas muy concretas:

- El que indaga tiene derecho a hablar después de la pregunta.
- El interrogador controla la conversación porque él define la relevancia de la próxima intervención y orienta los temas.
- Se presenta una tendencia general en estar en la posición de quien evalúa.
- Existen muchas formas para eludir una pregunta y hacerse con el control del debate (por ejemplo, respondiendo con otra pregunta).

La autora Candela (1999) afirma que el poder es siempre algo local y dinámico al poder de un participante a otro. Este poder local se puede manifestar

en la capacidad de un interlocutor en introducir temas nuevos, en modificar las relaciones locales o en controlar los roles de los participantes. Para Mercer (2000) la relación entre ser la persona, al parecer más poderosa, y controlar la estructura y los contenidos de una conversación no se puede predecir de una forma fiable, “el empleo del lenguaje es sensible a las situaciones concretas y a los factores contextuales que los participantes consideran pertinentes” (p. 126).

La interacción *co-constructiva* (*scaffolding*) se considera como el proceso en el que expertos atienden o asisten a novicios para alcanzar una meta o resolver un problema que el menos experto no pudo resolver solo. En este sentido, y en cuanto al discurso del profesor, las preguntas que este formule estarán estrechamente ligadas a los objetivos que persiga. En ese tipo de interacción, el docente selecciona y mantiene los objetivos del curso hasta que el aprendiz adopta los objetivos del maestro o selecciona los suyos propios. La formulación de preguntas que lleve a cabo el docente dependerá de los objetivos concretos de la actividad que lleve a cabo.

A la hora de realizar tareas complejas, por ejemplo, preguntas reformuladas, o focalizando acerca de aspectos concretos, simplifican la tarea y ayudan al estudiante a progresar en la tarea incrementando su participación. Este estudio demuestra también que aquellas con las que el profesor marca elementos cruciales (información en un texto, errores o elementos lingüísticos y semánticos) necesarios para realizar la tarea, facilitan su cumplimiento por parte de los estudiantes. Preguntas clarificadoras o que hacen referencia a la comprobación de la comprensión de los alumnos durante la tarea mantienen la atención y participación del aprendiz, y facilitan su comprensión. Resultan, además, un instrumento de monitoreo durante la realización de la tarea.

Se precisa cómo la pregunta se considera más que una herramienta que promueve lenguaje, es una *herramienta discursiva* para la construcción de conocimiento y comprensión comunes. Entre

el tipo de preguntas más habituales en el aula destaca la pregunta didáctica y las referenciales provocadas estas últimas por una falta de información (cfr. Cambra, 1998).

En el aula, el profesor tiene el poder de hacer preguntas *referenciales* o *legítimas*, es decir, conformes al uso social, y *didácticas*, cuya función radica en mostrar que el alumno sabe responder empleando la lengua meta, esto es, conformes al *contrato didáctico*. En las situaciones institucionales de clase, dicho contrato permite al docente ejercer como tal y guiar, por tanto, el trabajo de aprendizaje. El profesor no se limita solo a dar informaciones necesarias, sino que gestiona tanto el acceso a las formas lingüísticas como la continuidad del discurso. Salaberri (1999) define las preguntas *referenciales* como aquellas que “demandan razonamiento lógico u opiniones cualitativas que se derivan del análisis de los rasgos de un objeto, aspectos de una situación o un acontecimiento” (p. 74). Este tipo de preguntas son una herramienta empleada por el docente para guiar a los estudiantes en los procesos de reflexión lingüística.

Las preguntas formuladas por el docente pueden desencadenar la producción del *discurso* por parte de los estudiantes. Mercer (1995) precisa que “cualquier análisis o evaluación del habla debe dar importancia al hecho de que todas las conversaciones tienen una historia y un futuro y tienen lugar entre una gente concreta y en un lugar y momento específicos” (p. 41). El discurso, por consiguiente, se inserta en un momento y contexto sociocultural determinados que lo enmarca y da sentido a las actuaciones de sus participantes. Contexto y continuidad son, entonces, elementos para tener en cuenta dentro del discurso del docente.

Estos factores demuestran que el profesor controla el discurso, pero este último, a su vez, está sometido a unas *normas interpretativas* que deben ser entendidas por los participantes. Son normas implícitas y los participantes pueden no ser conscientes de poseerlas. Cuando los jóvenes no comparten con el maestro una experiencia cultural o contexto pueden no reconocer estas normas

implícitas. El contexto es un fenómeno mental que surge al implicarnos en la comunicación con otros (cfr. Mercer, 2000).

Se resalta la importancia de la secuencia IRE como factor dominante en el discurso del docente, evidenciando una interacción asimétrica que limita las intervenciones del estudiante a una mera reacción en forma de respuesta, repetición o reformulación. En secuencias de este tipo, el profesor es quien controla el discurso. Según Candela (1999), el concepto de control del maestro del discurso en el aula ha sido considerado como un poder legítimo por su posición institucional y mejor conocimiento del tema; igualmente como un elemento inhibitor de las ideas de los estudiantes, o como una fuerza contraria a la educación reflexiva de los alumnos, especialmente, al emplear la estructura IRE. Pero son los mismos estudiantes quienes tienen el poder de resistirse a aprender aquello que el docente quiere que aprendan. La autora Candela (1999) estudia dicha estructura desde la perspectiva del estudiante, señalando que toda estructura discursiva depende siempre de la negociación de los participantes. En cualquier tipo de interacción, los individuos involucrados compiten por un liderazgo, por un *control* del discurso.

## DIVERSAS INTERACCIONES

Entre las diferentes interacciones orales se tienen las referidas a docente/alumno, entre pares y las concernientes al adulto/niño.

### Las interacciones docente/alumno

Una particularidad de los intercambios discursivos en clase parece radicar en lo que se ha denominado *reconceptualización* (Cazden, 1991) o, en un sentido amplio, *reconstrucción* (Edwards y Mercer, 1988), que opera tanto como modalidad docente o como producto del trabajo de los propios alumnos. Si se analiza como una característica de las intervenciones del profesor, se observa como un mecanismo típico en los intercambios escolares, y

como un facilitador o productor de ciertos efectos cognitivos en los estudiantes. Estos mecanismos parecen poseer la virtud de condensar características de la comunicación establecida con cierta intención de promover cambios cognitivos imprimiendo dirección específica (y externa) al desarrollo.

En principio se refiere una característica previa, como modalidad usual del intercambio lingüístico en clase, que consiste en secuencias comunicativas IRE. Afirma Cazden (1991): “La secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación es el modelo más corriente de discurso escolar en todos los grados” (p. 39). El análisis se ha centrado en los momentos de *inicio* de la sucesión y de la *evaluación* (o valoración) de la respuesta del alumno. En el caso del *comienzo* se han señalado algunas particularidades del discurso instruccional, como las *preguntas de respuesta conocida*, alternadas, sin aviso, con las peticiones de información según los formatos habituales.

Se atribuyen resultados cognitivos importantes a la formulación de preguntas por parte del docente, al menos en la estimulación del pensamiento de los educandos, aunque se ha destacado la enorme complejidad que acarrea un análisis de las modalidades de interrogantes de los propios profesores, a fin de evaluar su potencial efecto sobre los jóvenes. Otro tipo de intervenciones, en el momento de la *evaluación* o *feed-back*, según Cazden (1991), “a menudo sirve, no para emitir un veredicto de corrección o incorrección, sino para *inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a discusión*” (p. 124).

Tanto en situaciones de alfabetización inicial como de enseñanza de la ciencia se encuentran estructuras de comunicación en las cuales el docente *atribuye* a la respuesta del estudiante una tentativa o intento de abordar o resolver lo pedido, o recontextúa la contestación según coordenadas que miden su distancia o disparidad con la propuesta canónica o correcta. Se ha denominado a esta modalidad de la intervención o expresiones del maestro como *contextualizadas*

*retroactivamente*. Tal recontextualización de las respuestas del educando puede tener un carácter temático o estructural.

Se observa que las intervenciones tienden a apropiarse de las respuestas del alumno y a resignificarlas en una lógica discursiva diferente. Esto abre la posibilidad de pensar en el carácter asimétrico y estratégicamente diseñado del espacio de trabajo escolar, incluido su componente comunicativo. El discurso en el aula, las formas de interacción comunicativa particulares que parecen existir en la escuela, han sido descritas como dispositivos de *andamiaje*.

Dentro de la ZDP las intervenciones de un profesor pueden ser conceptualizadas en términos de la noción del *andamiaje* (Mercer y Littleton, 2007). El proceso de *andamiaje* consiste en que un profesor controla los elementos de una tarea, que inicialmente están más allá de la capacidad de 16 un estudiante, permitiéndole realizarla o alcanzar una meta, que el estudiante por sí mismo no hubiese alcanzado (Scott, 2008)

### Las interacciones entre pares

En el contexto escolar, los diálogos adquieren gran relevancia en el dominio de formas discursivas particulares, por el hecho de que el intercambio entre pares permite una alternancia de roles que las interacciones docente/alumno no presentan de forma usual. Esto es, en este tipo de relación es frecuente que los niños y jóvenes alternen las labores de indagar y responder, suministrar información o solicitarla, seguir indicaciones o darlas (Forman y Cazden, 1984).

Cazden (1991) indica que se puede hablar de distintos efectos en función de las diversas características o situaciones en las que se produzcan los intercambios. Uno asociado a la valoración es la posibilidad de *asumir roles complementarios*. Aun cuando no existieran diferencias significativas entre los participantes en lo referente al dominio de la situación a resolver, se beneficiarían si se aceptara una división de actividades.

Una segunda modalidad refiere al *discurso como relación con un auditorio*. Aquí se combinan características de organización de las relaciones dialécticas por parte del maestro, con el desarrollo mismo de intercambios particulares entre los alumnos. Se trata de una alternativa por parte de los niños y jóvenes de asumir una serie de roles de *autor* y de *auditorio* en la elaboración de escritos. El segundo suministra una escucha activa en el sentido de que apunta a la formulación de sugerencias, al pedido de información adicional, etc., cuestiones que señalan la comprensión del texto en cuestión. Los estudiantes internalizarían una serie de *modelos* de interacción que promuevan el intercambio sobre la propia producción, manifestado de manera inicial por el docente. Según Cazden (1991), el reporte de experiencias “induce a pensar que el valor intelectual de las interacciones entre iguales en cualquier clase, se incrementa si el maestro modela un tipo de interacción que los niños pueden aprender para aplicarlo más tarde entre ellos” (p. 144).

Otra modalidad tiene que ver con el *discurso como conversación exploratoria*. La expresión se atribuye a Douglas Barnes (1976), quien opone la conversación exploratoria a la *versión final*. Según este escritor,

[...] en la redacción y conversación exploratorias es el mismo aprendiz quien se responsabiliza de la idoneidad de su pensamiento: la redacción y conversación versión-final, contemplan criterios externos y auditorios distantes, desconocidos. Ambos usos del lenguaje tienen un lugar en la educación (p. 146).

### Las interacciones adulto/niño

El aprendizaje del niño tiene lugar, primero, en un plano social y solamente después en uno individual. Este, al principio, resuelve los problemas en presencia de otros y de forma gradual empieza a ejecutarlos por sí mismo: primero el adulto controla y guía su labor, pero poco a poco ambos empiezan a compartir funciones en la resolución de



la tarea; el pequeño comienza a llevar la iniciativa en la actividad, mientras que la persona mayor corrige y guía en los momentos de vacilación y duda; por último, el infante toma plenamente el control y la responsabilidad de la labor (cfr. Brown y Shaw, 1986; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983; Wertsch, 1993).

Varios autores han señalado cómo el diálogo niño/adulto se considera básico para la adquisición de ciertas habilidades y destrezas básicas. Desde este punto de vista, no se trata solo de favorecer el aprendizaje en una situación concreta y en relación con un determinado contenido, se considera un proceso más complejo que permitirá a los pequeños tanto a aprender a resolver una actividad precisa, como *aprender a aprender* (cfr. Brown, 1985). Dichas habilidades de carácter general que el pequeño adquiere en un contexto, pero que podrían generalizar a otros, resultan difíciles de determinar y ello se debe, sobre todo, a que no siempre se designan con los mismos términos y a que, además, diferentes pasos pueden tener funciones similares. En cualquier caso se puede señalar que, entre esas habilidades que el pequeño adquiere a través de su interacción con el adulto, los trabajos recientes señalan la importancia de desarrollar las capacidades de forma estrecha, relacionándolas con el uso del lenguaje, por ejemplo, la codificación de la tarea de acuerdo con diferentes niveles de complejidad o la autorregulación de la actividad mediante la palabra.

## LA INTERACCIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Vygotsky (1995) formuló una idea fundamental para la enseñanza en general y para la enseñanza de la composición escrita, en particular. Para este autor, el progreso del individuo es el resultado de los intercambios sociales e interpersonales. Considera igualmente que el desarrollo no es condición para el aprendizaje, ni este es causa única de aquél, sino que entre uno y otro se establece una relación dialéctica.

El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), creado por él, hace referencia a la manera como se articulan el aprendizaje y el desarrollo, y en último término, la educación con la interacción. La tesis de Vygotsky ha permitido explicar la incidencia del intercambio oral entre el niño y el adulto en el aprendizaje, y que es la relación dialéctica con una persona mayor o con un amigo más experimentado la que favorece el aprendizaje; pero no habla, en cambio, de los posibles beneficios del diálogo entre colegas. La hipótesis de este autor, referida a que los pequeños serían capaces de solucionar problemas con la ayuda de un adulto o de compañeros más capacitados antes de que pudieran resolverlos solos, fue empleada por Forman y Cazden (1984), concluyendo lo siguiente: a) la ZDP podía ser utilizada para identificar aquellas habilidades más predisuestas para la instrucción, y b) el aprendizaje consiste en la interiorización de procesos sociales interactivos.

Según Vygotsky, el desarrollo tenía lugar cuando la regulación interpsicológica se transformaba en intrapsicológica. Forman y Cazden llegan a la conclusión de que la distribución de roles separados, pero complementarios, en la resolución de la tarea, es lo que hace posible que el trabajo en grupo tenga la función de *andamiaje*, de ayuda, que permite al grupo llevar hacia adelante la actividad más allá de las posibilidades individuales de cada uno de los miembros. El lenguaje oral se considera, por tanto, como el medio básico de transmisión y desarrollo del objeto de aprendizaje. A propósito de la oralidad, se presenta a continuación las reflexiones de Cassany y de Scinto.

Cassany (1999) formula que se deben considerar estas dos perspectivas:

- La escritura, desde la óptica del desarrollo individual de la persona, constituye una extensión de los contextos, las situaciones y las funciones en que se emplea el lenguaje oral (Halliday, 1982; citado por Casanny, 1999), que el individuo ha adquirido de manera previa de forma natural. Asimismo, el aprendizaje de la

composición se considera también como una ampliación o una continuación del proceso de adquisición de lo oral, que se convierte en un instrumento mediador para alcanzar estos nuevos usos, y así ampliar las posibilidades comunicativas. La adquisición de la escritura reorganiza toda la competencia lingüística previa de la persona.

- La oralidad, desde la óptica del desarrollo histórico de la comunidad a que pertenece el individuo, se considera el principal medio de elaboración de sus formas culturales y de la transmisión de estas, de una generación a otra. El diálogo y la conversación constituyen igualmente un medio de comunicación de los usos lingüísticos, de las convenciones discursivas, de las rutinas comunicativas o de las opiniones y los procesos de pensamiento que se asocian a lo redactado en cada contexto.

Scinto (1986, citado por Cassany, 1999), a partir de las tesis de Vygotsky y Luria y basándose en estudios empíricos, defiende que la participación de lo oral es imprescindible para adquirir el código escrito, pero que cuando la composición alcanza un estadio consolidado de funcionamiento, consigue autonomía parcial de aquella. El niño y el adolescente acceden a la redacción a través de la mediación del diálogo y, en concreto, de las reglas de transferencia de discursos acústicos a gráficos, y viceversa. En este estadio, la escritura se conecta solamente con la oralidad, aunque ya mantiene un vínculo potencial con el lenguaje. Solo cuando el escrito ha adquirido un buen grado de uso funcional, la transferencia oral/escrito pasa a ser opcional y la producción textual se integra de forma directa con la estructura común básica del lenguaje y con los referentes de la realidad extralingüística.

La oralidad, en suma, constituye la base comunicativa previa desde la que el aprendiz desarrolla el texto. El diálogo es el instrumento más eficaz para regular los procesos de composición del aprendiz y para desplegar las fases de análisis, reflexión y valoración que requiere. Cuando el alumno habla

de lo que está escribiendo, verbaliza su pensamiento interno y permite que otras personas, compañeros y docentes, le ayuden a conformarlo, a partir de preguntas que lo animen a ampliarlo, o que le muestren formas alternativas de pensamiento que no conocía.

### El trabajo cooperativo en la escritura

Las tareas de composición grupal, en las cuales se produce interacción oral entre sus componentes mientras escriben, se consideran una forma de *trabajo cooperativo*. En este sentido, Cassany (1999) señala que algunas de las situaciones de colaboración que puede crear un trabajo de producción textual (revisión de borradores, búsqueda de ideas, etc.) cumplen las características de la cooperación, ya que se distribuyen roles diferentes y complementarios entre los miembros de un equipo de redacción (autor, lector, corrector de aspectos gramaticales). Por su parte, Anna Camps (1997) argumenta:

Las funciones que se pueden atribuir a esta organización del trabajo en el aprendizaje de la composición escrita están relacionadas con los diferentes subprocesos implicados en el proceso de composición: en la fase de planificación, los alumnos intercambian ideas, las desarrollan y las exploran en colaboración. El intercambio oral antes de escribir les ayuda a contrastarlas, a actualizarlas y a relacionarlas. En cambio, los comentarios de los borradores permiten constatar que la escritura es un proceso que puede dar lugar a la elaboración y reelaboración de ideas (p. 200).

Esta autora sostiene que la redacción cooperativa entre compañeros aporta los siguientes beneficios (Camps, 1992, citada por Cassany, 1999, p. 145):

- Hace posible verbalizar los problemas de la producción de textos, hacerlos conscientes y resolverlos de forma cooperativa.

- Favorece la capacidad de hablar sobre la lengua.
- Permite distribuir entre amigos la carga cognitiva de la gestión textual. Solo el experto es capaz de gestionar de manera autónoma los diversos aspectos de la escritura; los aprendices aún no tienen capacidad suficiente para hacerlo, y el trabajo cooperativo permite que cada persona asuma una parte de esta carga, al adoptar roles diferentes y complementarios. Así, uno lee el borrador, otro lo escucha desde la óptica del supuesto destinatario, un tercero se fija en la prosa, etc.

En síntesis, razones psicopedagógicas tanto generales como específicas aconsejan emplear la oralidad como instrumento de mediación de lo redactado en las actividades de composición.

### Características de las tareas cooperativas

Para Cassany (1999), las tareas cooperativas de aprendizaje en la escritura tienen las siguientes características:

- Cada componente del equipo asume *responsabilidades diferentes y complementarias*, y pueden actuar, en consecuencia, como *experto* para los demás integrantes del equipo y construir *andamiajes*.
- Las tareas tienen *interdependencia positiva* y esto hace que cada integrante esté motivado en ayudar a los amigos. Esto ocurre en las composiciones individuales, que lleva, según este autor, a una *interdependencia neutra*, ya que “lo que escribe un aprendiz no tiene incidencia en el aprendizaje de sus compañeros” (Cassany, 1999, p. 148). Lo mismo ocurre en la redacción competitiva, “en la que ayudar al compañero puede significar que su texto sea más valorado que el propio” (p. 148), lo que puede provocar una situación de *interdependencia negativa*. En cambio, las actividades cooperativas con *interdependencia positiva* animan al alumno a *cooperar* con sus colegas.

Según Cassany existen varios procedimientos para ayudar a los equipos a conseguir la “interdependencia positiva” (tabla 1).

**Tabla 1.** Actividades cooperativas: interdependencia positiva

<b>Las calificaciones colectivas</b>	Consiste en asignar como nota final a cada componente, el promedio de las evaluaciones de todos los miembros del equipo. Esto hace que cada integrante se interese en ayudar a mejorar las valoraciones de sus compañeros.
<b>Valorar positivamente las ayudas</b>	Refiere a la colaboración que cada miembro ofrece a sus compañeros de grupo, “en forma de aportación de contenido para un texto, revisión de aspectos formales, lectura e intercambio de opiniones, etc.” (Cassany, 1999, p. 148).
<b>Las tareas de rompecabezas o puzzles</b>	A cada integrante del equipo, se asigna un fragmento de un texto que, después, se valora de manera global.

**Fuente:** Cassany (1999)

### ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

A continuación se presentan dos actividades referidas a “la creación de ZDP en la interacción profesor/alumnos: criterios y procesos” y, a “la interacción entre alumnos como fuente potencial de creación o avance de ZDP”.

Los actividades son formuladas por el investigador Onrubia (2000) advirtiendo, como lo hace este autor, que no se trata de que cada una sirva automática y aisladamente para crear ZDP o avanzar en ellas, sino que tomados en conjunto estos elementos y criterios configuran una determinada representación de los procesos de enseñanza, que parecen más capaces de generar y hacer progresar a los estudiantes a través de dichas ZDP.

## La creación de zonas de desarrollo próximo en la interacción profesor/alumnos: criterios y procesos

Onrubia (2000, pp. 108-118) presenta dos consideraciones: la *primera* refiere a tomar los elementos y criterios sugeridos *en su conjunto* y no de forma lineal y mecánico; la *segunda* supone la gran importancia del *bagaje* y la *experiencia profesional* de los docentes en el desarrollo de las diferentes actividades en situación de aula (tabla 2).

## La interacción entre alumnos como fuente potencial de creación o avance de zonas de desarrollo próximo

La interacción profesor/alumno constituye, en las situaciones de aula, la fuente básica de creación de ZDP y asistencia en ellas, por la propia naturaleza de la educación escolar como práctica diseñada intencionalmente con el objetivo de que alguien (el estudiante) aprenda determinados saberes (los contenidos escolares), gracias a la ayuda sistemática y planificada que le ofrece alguien más competente en esos saberes (el maestro). Sin embargo, la interacción cooperativa entre jóvenes puede resultar, en ciertas condiciones, una base adecuada para la creación de estas zonas, y el origen de ayudas que puedan hacer progresar en el aprendizaje a los participantes en esas ZDP (tabla 3).

La interacción entre estudiantes puede ser empleada como un recurso de primer orden en el aula y puede privilegiar el desarrollo de capacidades tanto cognitivo-lingüísticas como de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación en grupos sociales más amplios; sin embargo, para ello se deben delimitar de forma pertinente los tipos de actividades, sus consignas, las normas reguladoras de la situación, los recursos y materiales de apoyo antes y durante el proceso y los productos que hay que obtener. Se debe recordar igualmente que la capacidad de trabajo en equipo supone el dominio progresivo de determinados contenidos procedimentales y relativos a normas, valores y

actitudes, que también deben ser objeto explícito de enseñanza en el aula.

A partir de lo anterior se presenta una imagen global de lo que supone el proceso de enseñanza: posibilitar y enmarcar la participación de los estudiantes, adaptarse a ella de manera contingente y al mismo tiempo forzar formas más elaboradas e independientes de actuación por su parte, todo ello en la medida de lo posible en cada situación, y gracias a una conjunción de recursos y actuaciones muy diversas, tanto en el plano cognoscitivo como en el afectivo y relacional. Onrubia (2000) presenta tres comentarios que suponen un intento de ponerla en práctica en el aula:

- Esta imagen, según Coll y Solé (1990), lleva a delimitar como ejes de la tarea del docente tres elementos básicos: la *planificación* detallada y rigurosa de la enseñanza, la *observación* y la *reflexión* constante de y sobre lo que ocurre en el aula, y la *actuación diversificada* y *plástica* en función tanto de los objetivos y la planeación diseñada como de la observación y el análisis que se vaya realizando.
- Se resalta que la tarea de ofrecer ayudas ajustadas a los estudiantes pasa por las diversas etapas de la práctica educativa. Esto es, no depende solo de lo que cada profesor pueda hacer en su aula, sino que tiene que ver también con *decisiones tomadas según la etapa* con respecto a cuestiones tales como materiales curriculares que usarán los alumnos, libros de texto, agrupamiento de jóvenes, distribución y empleo de espacios, estructuración de horarios, etc.
- Una enseñanza a partir de estos parámetros puede responder de manera adecuada a la diversidad de los estudiantes, además de ser fundamental en el desarrollo habitual de la tarea docente.

Por tanto, y siguiendo las recomendaciones de Onrubia (2000), cabe concluir que para potenciar la creación de ZDP mediante la interacción entre los estudiantes se requiere planificar de manera

**Tabla 2.** Creación de ZDP

Criterios	Bagaje profesional
<p>Insertar la tarea puntual que el alumno realiza en cada momento, en el ámbito de marcos u objetivos más amplios, en los cuales esa actividad pueda tomar significado de manera más adecuada.</p>	<p>Una de las características centrales en la actuación conjunta en cualquier ZDP, refiere que el participante más competente define un marco global en el que las actuaciones del participante menos experto se insertan y toman significado, incluso si este último realiza acciones muy parciales o colaterales al núcleo básico de ese marco, o no lo entiende completamente.</p>
<p>Posibilitar la participación de todos los estudiantes en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus saberes resultan en un primer momento escasos y poco adecuados.</p>	<p>Se requiere una participación conjunta entre los participantes, en la que cada uno de ellos pueda de manera efectiva aportar aquello de lo que es capaz y en particular, el menos competente, para que pueda actuar y modificar su capacidad de resolver las tareas pertinentes, para que así pueda entrar en la ZDP.</p>
<p>Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.</p>	<p>La construcción de un clima afectivo y relacional adecuado se considera central para la posibilidad de existencia de ZDP que justifica sobremanera el hecho de que, en determinadas situaciones en que su ausencia es muy clara y marcada, se pueda considerar como núcleo básico inicial del trabajo educativo.</p>
<p>Introducir modificaciones y ajustes específicos, tanto en la programación general, como en el desarrollo “sobre la marcha” de la propia actuación, en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.</p>	<p>Se incluye un componente imprescindible de seguimiento por parte del participante experto en cuanto a las actuaciones de los inexpertos y de variación de la propia intervención, a partir de la información obtenida en ese seguimiento. Se observa por tanto un carácter dinámico y cambiante, móvil y variable; en el cual la variabilidad no se produce al azar, sino de una manera sistemática vinculada a las actuaciones del que aprende.</p>
<p>Promover el empleo y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los estudiantes.</p>	<p>Supone, en el aula, dos tipos de actuación diferentes aunque relacionados. <i>Por un lado</i>, la previsión de espacios y momentos en que, explícitamente, los alumnos tengan que emplear sin ayuda o con un mínimo de ella lo que han aprendido, y ello como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no solo en el momento de la evaluación. <i>Por otro lado</i>, el empleo de recursos y ayudas que fomenten en los jóvenes el aprendizaje de estrategias y habilidades que les permitan seguir aprendiendo de manera autónoma, y así controlar y regular de forma más eficaz sus propios procesos de aprendizaje presentes y futuros.</p>
<p>Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje, y los conocimientos previos de los jóvenes.</p>	<p>En el establecimiento de relaciones entre lo conocido y lo nuevo, puede ser útil emplear dos tipos de conocimiento potencialmente compartido por profesor y alumnos como recurso facilitador: <i>por una parte</i>, el saber compartido como resultado de la experiencia social común de los alumnos, y <i>por otro</i>, el saber compartido como resultado de la historia común de aprendizajes realizados en la propia aula desde el principio del proceso. Las decisiones que se tomen en cuanto a la secuencia de los contenidos, pueden resultar un instrumento básico en el momento de facilitar el establecimiento de relaciones entre lo ya conocido y lo nuevo.</p>

<p>Hacer uso del lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones.</p>	<p>Esto supone, <i>por una parte</i>, determinadas formas de actuación en relación al lenguaje que se emplea para hablar de los contenidos concretos objeto en cada momento de enseñanza y de aprendizaje: emplear un léxico adecuado para los alumnos; definir, ejemplificar o caracterizar los términos nuevos; establecer relaciones explícitas entre conceptos, principios y procedimientos, normas, etc., que ayuden a los estudiantes a entenderlas con mayor claridad conforme se van introduciendo; mostrar formas alternativas de decir lo mismo; señalar las diferencias conceptuales bajo el uso de términos distintos. <i>Por otra parte</i>, supone ser explícito en cuanto a las normas que van a regir la organización del aula, en cuanto: a las consignas que van a dirigir una actividad, a los objetivos que se pretenden, a las razones de determinadas reglas o situaciones.</p>
<p>Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.</p>	<p>Se subraya la importancia de asegurar las relaciones entre las nuevas representaciones promovidas a través del lenguaje y las ya existentes, y la necesidad de que no se produzcan rupturas ni distancias excesivas entre el lenguaje del maestro y la comprensión del estudiante, en este caso se debe subrayar el papel del lenguaje como instrumento para la modificación y reconstrucción a un nivel superior de los significados que poseen ellos.</p>

**Fuente:** Onrubia (2000)

**Tabla 3.** Interacción entre alumnos

<b>Interacción</b>	<b>ZDP: creación o avance</b>
<p>El contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de una tarea o contenido de resolución conjunta.</p>	<p>La divergencia moderada puede crear el tipo de retos y exigencias para cada uno de los participantes que es propio de la construcción de esas ZDP. Igualmente, el punto de vista alternativo de otros participantes puede suministrar ayudas y apoyos que posibiliten la reconstrucción a un nivel superior de los propios esquemas de conocimiento como vía de salida a la discrepancia.</p>
<p>La explicitación del propio punto de vista.</p>	<p>Refiere a la posibilidad constante que ofrecen las diversas situaciones en el aula, para que cada uno de los participantes explicita su punto de vista, tenga que comunicarlo a los otros de una manera comprensible y se pueda poner en la posición de explicar, dar instrucciones o ayudar a otros a realizar la tarea conjunta de que se trate. La efectividad para el aprendizaje a partir de la presentación a otros del propio punto de vista tiene que ver con la importancia del lenguaje como reestructurador y regulador de los procesos cognoscitivos y como instrumento en la ZDP.</p>
<p>La coordinación de roles, el control mutuo del trabajo y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda.</p>	<p>A lo largo de la interacción, los estudiantes pueden coordinar e intercambiar los roles que vayan asumiendo en el interior del grupo, controlar de manera mutua su trabajo, y recibir y ofrecer ayuda de manera continuada. La base de la potencialidad de este tipo de procesos tiene que ver con la capacidad del lenguaje como regulador de la acción, reorganizador de los procesos cognitivos e instrumento de avance en la ZDP.</p>

**Fuente:** Onrubia (2000, pp. 118-121)

pertinente estas interacciones. Se debería superar la concepción del trabajo grupal tradicional, para promover procesos de interacción que asuman características de trabajo cooperativo. Para lograr este objetivo se podrían tener en cuenta las sugerencias de García, Traver y Candela (2001):

- Los docentes deben formular los objetivos que pueden ser alcanzados por los estudiantes, y describir con precisión lo que se espera que aprendan, o sean capaces de hacer al terminar la tarea grupal.
- Los profesores deben conversar con los alumnos, para que ellos se pongan de acuerdo con respecto a lo que deben hacer y cómo, en qué orden, con qué materiales, etc.
- Los docentes deben organizar grupos mixtos de estudiantes y redistribuirlos con frecuencia, para que así se conozcan entre sí y aprendan a aceptar diferentes maneras de pensar y trabajar.
- Los alumnos de cada grupo se deben comprometer con la meta o producto final, para lo cual es pertinente que ellos comprendan y acepten que todos en el grupo necesitan manejar la información que será brindada, o las habilidades a desarrollar para alcanzar dicha meta.
- Los profesores deben evaluar, tanto la participación del grupo, como la que cada integrante tuvo en cada equipo.

El aprendizaje cooperativo, de acuerdo con García, Traver y Candela (2001), se caracteriza por permitir una interdependencia positiva entre los estudiantes. Esta interdependencia positiva, expresan estas autoras, ocurre cuando los alumnos perciben que están unidos a otros de tal manera que, al coordinar sus esfuerzos con los de los demás, logran obtener un mejor producto y así completar una tarea de manera más exitosa.

Unos estudiantes concluían que

[...] se sentían más cómodos con el hecho de implementar un modelo organizativo de la escritura vista como un proceso y no como una actividad

meramente mecánica: escribir y obtener un producto. [Además] es permitió expresar sus ideas y mostrar su visión de mundo mediante unos pasos para cumplir con unos requisitos textuales que conformarán un texto comprensible, agradable y concreto de acuerdo con lo planeado por ellos mismos.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

En la teoría sociocultural, la enseñanza se considera como un proceso de colaboración con los estudiantes en la realización de las funciones mentales primarias (Gallimore y Tharp, 1990; Wertsch, 1993). Esto es, el docente ayuda al alumno a pasar a través de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) y le proporciona los medios necesarios para que complete la tarea. Estos mismos recursos serán utilizados por el aprendiz de manera independiente y, posteriormente, serán internalizados en la adquisición total de la tarea.

Por consiguiente, es nuestra responsabilidad como docentes de composición escrita, ayudar a los niños y jóvenes mientras atraviesan las etapas del aprendizaje (Vygotsky, 1989, 1995). Podemos hacer esto ofreciendo un conjunto de elementos exteriores que faciliten su producción textual. Tanto los medios como los recursos externos constituyen parte fundamental del aprendizaje. Al principio, dichas herramientas son utilizadas de forma externa para realizar el trabajo y, posteriormente, son internalizadas en la automatización de la función de la escritura. Si negamos a nuestros estudiantes el acceso a estos importantes recursos, estamos, en efecto, complicándoles más la actividad del aprendizaje de la escritura.

Anna Camps (1992) considera que

[...] es difícil determinar cuáles son las características de la organización del trabajo por grupos que de manera más efectiva pueden favorecer la mejora en la competencia escrita y cuáles son las funciones más adecuadas que puede cumplir la colaboración entre compañeros en el desarrollo del proceso de escritura (p. 72).

Según esta investigadora, a pesar de que hay una opinión bastante general de aceptación de la cooperación entre compañeros, las reflexiones sobre sus beneficios y, sobre todo, de las modalidades que tiene esta colaboración para aprender a escribir presentan algunas divergencias.

Algunas investigaciones (Wilkinson, 1983; Griffin y Cole, 1984, citados por Camps, (1997) defienden que la colaboración entre amigos se puede dar en aquellas tareas escritas que sean difíciles de ejecutar de forma individual. Otros estudios (Palincsar y Brown, 1984) destacan la eficacia de los compañeros a la hora de enseñar a aprender. Para Anna Camps (1997):

Una de las objeciones principales que se ha puesto al trabajo cooperativo en la clase ha sido la interferencia entre este tipo de trabajo y la organización jerárquica y basada en la competencia individual de la mayoría de las escuelas, lo que tiene como consecuencia que la cooperación no sea tal, sobre todo por el hecho de que la evaluación individual y selectiva continúa siendo una de las motivaciones principales de los alumnos (p. 129).

Freedman (1985) recoge opiniones de *buenos maestros* que manifiestan la problemática de mantener a los alumnos en la tarea durante el trabajo en grupo, y la de algunos otros que no se sienten bien redactando en colaboración y que lo encuentran una pérdida de tiempo. Ese rechazo, en el fondo, se puede llegar a comprender si recordamos la creencia de muchos docentes y aprendices que conciben la composición como una tarea individual que se debe realizar en privado y en silencio. Esta creencia influye de forma considerable a la hora de llevar a clase actividades cooperativas de discurso escrito. A los estudiantes que vienen de una enseñanza centrada en el profesor, les resulta difícil creer al principio que se puede *escribir y conversar con los compañeros* al mismo tiempo, porque consideran que la escritura se opone a la oralidad.

También muchos maestros creen que redactar es un acto individual, por tal razón, valoran negativamente el trabajo cooperativo y se justifican diciendo que algunos jóvenes, los más débiles o vagos, se aprovechan de la labor de otros y que es difícil saber quién hizo qué. Estos docentes creen que la autoría final de los escritos se diluye en las diversas interacciones que se realizan durante la producción y, en consecuencia, resulta difícil saber quién ha sido en realidad el autor del escrito y a quién se debe atribuir, por tanto, la calificación global (Cassany, 1999).

Además, según Cassany, otra objeción que plantean algunos profesores respecto al uso de la interacción oral entre compañeros mientras escriben refiere a que puede generar interferencias lingüísticas entre la oralidad y la escritura, y crearles confusión, porque suponen que se podrían infiltrar en el texto escrito rasgos agramaticales típicos de la oralidad.

A pesar de las divergencias que hay entre investigadores, maestros y alumnos, parece imponerse la opinión de que el trabajo cooperativo es beneficioso para el aprendizaje en general, no solo en la composición escrita, y que estas ganancias se manifiestan incluso en los rendimientos escolares. Webb (1982), en uno de los estudios que realizó en 1980, observó que los estudiantes que daban explicaciones de cómo realizar la tarea alcanzaban mayores resultados que los que no tomaban parte activa en la interacción del grupo, incluso cuando el nivel de habilidades se mantenía constante.

En suma, quienes hemos llevado a la práctica el trabajo cooperativo en la composición escrita creemos que es exagerada esa postura, porque los aprendices son capaces de discernir entre lo oral y lo escrito. Cassany (1999) afirma:

[...] el alumnado distingue perfectamente los dos contextos comunicativos que se solapan en una secuencia de escritura cooperativa: lo que se escribe a un destinatario (normalmente ajeno a la clase) para conseguir un objetivo, y lo que se dialoga con los compañeros, con el propósito de mejorar el escrito (p. 160).



## REFERENCIAS

- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth, Inglaterra: Penguin.
- Brown, A. (1985). Metacognition. The development of selective attention strategies for learning from text. En: H. Singer & R. Rudell (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 285-301). Delaware: International Reading Association.
- Brown, G. & Shaw, M. (1986). Social skills training in education. En: C.R. Hollin y P. Trower (eds.). *Handbook of Social Skills Training*. (pp. 59-78). Oxford: Pergamo Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cambra, M. (1998). El discurso en el aula. En: A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 227-238). Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori.
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, A. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos*, 20, 195-213.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Harvard: Harvard University Press.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comp.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la Educación* (pp. 315-353). Madrid: Alianza.
- Dillon, J. T. (1982). The effect of questions in education and other enterprises. *Journal of Curriculum Studies*, 14, 127-152.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós / MEC.
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College, Composition and Communication* 31(1), 21-32.
- Forman, E. y Cazden, C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, (27-28), 139-157.
- Freedman, S. W. (1985). *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. Norwood, Nueva York: Ablex.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse. En: L. C. Moll (ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications of Sociocultural Psychology* (pp. 175-205). Nueva York: Cambridge University Press.
- García, R.; Traver, J. A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Barcelona: Editorial CCS.
- Goody, J. (1986). *The Logic of Writing and the Organization of Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffin, P. & Cole, M. (1984). Current activity for the future: The Zo-Ped. En: B. Roscoff & J. Wertsch (eds.). *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"* (pp. 45-64). San Francisco: Jossey-Bass.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Laboratory of Comparative Human Cognition. (1983). Culture and cognitive development. En: P. H. Mussen (ed.). *Handbook of Child Psychology. Vol. 1. History, Theory, and Methods* (pp. 295-356). Nueva York: Wiley.
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.

- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge: Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Londres: Routledge.
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A socio-cultural approach*. Nueva York: Routledge.
- Morales, R. y Bojacá, B. (2005). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Onrubia, J. (2000). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En: C. Coll et al. *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Vol. 1. Blackwell: Oxford.
- Salaberri, S. (1999). *El discurso del profesor en el aula y su relación con las tareas de aprendizaje*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Scinto, L. (1986). *Written Language and Psychological Development*. Orlando, FL: Academic Press.
- Scott, P. (2008). Teacher talk and meaning making in science classrooms: A Vygotskian analysis and review. *Studies in Science Education*, 32(1) 45-80.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós. Edición a cargo de Alex Kozulin.
- Webb, N. M. (1982). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y Aprendizaje*, (27-28), 159-183.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wilkinson, A. (1983). Assessing language development: The credition project. En: A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden (eds.). *Learning to Write: First language / Second Language*. Nueva York: Longman.

