

## Contexto, interacción y conocimiento en el aula\*

Miralba Correa Restrepo<sup>1</sup>  
Universidad del Valle (Cali, Colombia)

Recibido: 15/11/2006    Aceptado:20/11/2006

*«...Somos como sujetos, lo que la forma del mundo producida por los signos nos hace ser.» Eco, U. (1990:74).*

### Resumen

En el artículo se realiza una revisión sobre las interacciones que se presentan en el aula y su relación con los procesos de conocimiento en el aula. Diferentes autores plantean la importancia del contexto. Esta investigación es fundamental como elemento de reflexión y análisis de la proyección del psicólogo educativo y los procesos cognitivos en la composición escrita. Adicionalmente, se analiza el rol activo del docente y el alumno en los procedimientos autorreguladores.

**Palabras claves:** contexto, interacción y conocimiento

### Abstract

In the article a revision is made on the interactions that appear in the classroom and its relation with the processes of knowledge in the classroom. Different authors raise the importance of the context. This investigation is fundamental like element of reflection and analysis of the projection of the educative psychologist and the cognitive processes in the written composition. Additionally, one analyzes the active roll of educational and the student in the self-regulating procedures.

**Key Words:** context, interaction and knowledge

---

Dirección de Correspondencia: Universidad del Valle  
E-mail: miralbacorrea@hotmail.com

\* Los planteamientos relacionados con la interacción recogen algunos de los hallazgos de la investigación titulada «Lenguaje y conocimiento en el aula: un estudio de los actos de habla directos e indirectos en el discurso del maestro de primaria» de Calonje y Correa, (1995), realizada con el apoyo de la Universidad del Valle y la financiación de la Fundación FES

<sup>1</sup> Profesora Titular. Instituto de Psicología Universidad del Valle.

## El Carácter 'Natural' de los contextos

¿Qué tienen de <natural> los «contextos naturales»? se pregunta Jaan Valsiner, al abordar diferentes perspectivas para estudiar aspectos del desarrollo humano sensibles al contexto. Esta pregunta es igualmente válida cuando se trata de dilucidar lo que ocurre en el ámbito pedagógico, en el que es corriente escuchar que se hace observación en el contexto natural de la clase, o que se investiga en contextos naturales de aula. Pareciera que hay una cierta preocupación por develar la «realidad», tal como ella se presenta. Pero este afán es ilusorio. Lo real siempre es una construcción mediada por algún sistema de signos y depende de la interpretación hecha por la mente del observador. De allí que se invite a dar algunos rodeos para precisar la naturaleza de los contextos educativos –se dice en plural- y para romper el mito que hace pensar en la posibilidad de tener un conocimiento más válido cuando se tiene una «relación directa» con los acontecimientos. Con ese propósito se precisa qué entendemos por contexto o contextos pedagógicos, de qué manera o maneras inciden las interacciones que ocurren en ellos en el avance del conocimiento y por qué no son naturales.

Se empezará la disquisición en sentido inverso. Se puntualiza, en primer término la definición de natural dada por el diccionario de la Real Academia, que a la letra dice: «Relativo a la naturaleza. Puro, sin mezcla de manipulación». Pero los contextos, educativos o pedagógicos, están lejos de ser naturales. Son construcciones socio- históricas y como tales contienen los valores, creencias, temores, expectativas y metas aceptables para cada época, participan en ellos individuos vinculados por diferentes tipos de relaciones y que comparten algunos principios, con posiciones que varían de acuerdo con las condiciones de la situación. De este modo los contextos se organizan como espacios configurados por diversos sistemas de significación; se puede entonces afirmar que los contextos- que tienen las características ya señaladas- son siempre de orden mental, dinámicos y cambiantes.

Ahora bien, ¿qué hace que los contextos sean vivos, dinámicos?. No hay duda en señalar

al lenguaje como el elemento fundante y responsable de dicha condición, con mayor razón si nos acogemos a la posición de J. Austin, cuando afirma que el «lenguaje construye realidades» y, si además, se postula que el lenguaje es la base del proceso comunicativo y social. La relación entre el individuo y la sociedad se da a través de él, gracias a negociaciones interpersonales donde se discuten y acuerdan los significados pertenecientes a una cultura. Una traducción libre de las palabras de Edwards (1983, p. 39-40) nos ilustra sobre este asunto. Según él, el término contexto se usa para referirse a aquello que los participantes en una conversación conocen y entienden y que es explícito en lo que dicen, aquello que contribuye a crear el sentido de lo dicho. Así la noción de contexto no es física, sino mental dado que es un parte esencial de la relación entre discurso y conocimiento. Se refiere entonces a lo que es relevante y está cargado de sentido para los participantes de la comunicación. De allí que a partir de lo que ha sido dicho se pueda concluir que los contextos educativos son de orden social y semiótico, no pertenecen al orden de la naturaleza. Ahora se deben preguntar, ¿qué tan vivos y dinámicos son los contextos pedagógicos?.

## Contextos Pedagógicos e interacción

Los contextos pedagógicos son por definición espacios de lenguaje, en los que circulan saberes específicos. De este modo, se puede justificar que el interés por el contexto lingüístico conformado por los enunciados emitidos en la situación de interacción y el que se otorga al extralingüístico, esto es a las características físicas y sociales de la situación, no se da por las características «objetivas», que pueden ser captadas por un observador externo, sino por las características «subjetivas» plenas de sentido para los propios participantes. De allí que podamos considerar plausible la hipótesis de que el establecimiento de un sistema de significados compartidos es el resultado de un proceso de negociaciones sucesivas hechas sobre la definición de la situación y en relación con los ele-

mentos del contexto en el que tienen lugar los intercambios comunicativos.

El aspecto que se acaba de mencionar, es determinante para comprender la intencionalidad propia de la interacción comunicativa, permite además, relacionar las interacciones dadas en un contexto con sus respectivas convenciones. Gracias a ello, es posible establecer si en la comunicación se satisfacen de forma conjunta ciertas condiciones en el momento de la producción lingüística. Desde ésta perspectiva se deben tener en cuenta aquellos factores relacionados con el momento y condiciones de la enunciación, las intenciones y los modos de habla. Es así como la pragmática se relaciona con el discurso y depende del contexto compartido. Michael Stubbs, hace alusión a este aspecto y confirma lo expresado por Bruner al plantear que la comunicación es imposible, si el hablante y el oyente no comparten algunos conocimientos y suposiciones, lo que hace pensar que el lenguaje y la situación son inseparables.

De tal suerte que los conocimientos y presuposiciones se actualizan según los contextos. Ahora bien, los diferentes tipos de contexto contienen actos de significación, en estos, «...la gente representa la estructura social, afirmando sus propias posiciones y sus propios papeles, lo mismo que estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valor y de conocimiento» Halliday, (1978, p. 9). Este autor propone que una realidad social es en sí un edificio de significados, una construcción semiótica». De allí que sea el lenguaje el instrumento que ayuda a conformar esa realidad social a través del intercambio de significados en contextos interpersonales, a la vez que resulta afectado por estos contextos. Halliday (1978) llama registro a este hecho, explicando que la lengua que se habla o escribe varía con el tipo de situación.

Esta postura se complementa cuando Stubbs plantea que «el tipo de lenguaje utilizado por los hablantes refleja quién está hablando a quien y cuál es el propósito de la conversación (1983, p. 70). Por medio de la forma en que habla a sus alumnos, el profesor les comunica de manera inevitable su definición de la situación,

la forma de relación alumno-profesor que considera apropiada. Comunica además, quien tiene el derecho de controlar la conversación en la clase y cuáles son los valores básicos de tipo sociocultural y las relaciones de status que se juegan en la interacción. Se trata, entonces como propone Van Dijk (19880) de la: «reconstrucción teórica de una serie de rasgos de una situación comunicativa, rasgos que son integrantes de las condiciones que hacen que los enunciados den resultado como actos de habla». De este modo el contexto posee elementos determinantes de la aceptación, el logro o la idoneidad de los enunciados. Este autor incluyó posteriormente algunas precisiones en relación con ciertos aspectos ligados con las emisiones del locutor: conocimientos, creencias, propósitos e intenciones denominados por Jaako Hintika como modalidades personales, que se puede completar denominándolas modalidades de participación. Este conjunto de conocimientos, creencias, etc., se expresan en el lenguaje por medio de transformaciones modales. Sobre este aspecto se hace un desarrollo más extenso al analizar las formas como los maestros plantean sus preguntas y sus aserciones.

El salón de clase como contexto, objeto de esta discusión, es una situación social que remite necesariamente a una interacción situada en el orden del discurso. Teniendo como base esta premisa surge la pregunta: realmente, ¿es el salón de clase un contexto social dialógico? Para responder este interrogante, se retoman dos criterios, el primero la noción de dialogicidad; el segundo, la consideración de algunos de los hallazgos observados por Correa y Calonje (1995) en el trabajo de investigación hecho sobre las formas de discurso y las prácticas de la (os) maestra (os) de primero y segundo de primaria de la ciudad de Cali. Con respecto a la dialogicidad volvamos sobre algunos de los planteamientos de Bajtín, autor que ha sentado las posiciones más esclarecedoras sobre el asunto de la dialogicidad y de los que se puede derivar su importancia en los diferentes contextos en los que participamos como seres humanos; estos elementos permitirán evaluar cómo funciona el salón

de clase y qué lugar tiene la dialogicidad en el contexto escolar.

La noción de dialogía es muy compleja. Por esta razón es menester delimitarla en todo momento si se quiere saber de qué se está hablando. Puede entenderse en tres sentidos muy precisos: 1) como producción textual (formas de escritura); 2) como método hermenéutico o de lectura interpretativa; 3) o en su proyección ontológica. En sus tres formulaciones, la dialogía no es algo pasivo -una forma literaria, un tropo, una forma de leer, un pensamiento ético- es una actividad. Se conforma así la relación dialógica como un acontecimiento significativo, en tanto que una de sus funciones es operar como intercambio simbólico. Además lo dialógico desde la propuesta Bajtiniana plantea que el sujeto es excéntrico, que siempre habla desde otra parte -como dice Freud al referirse al inconsciente- Es así como este funcionamiento expresa la complejidad de las relaciones con la palabra ajena en todas las esferas de la cultura y en las prácticas que llenan la totalidad de la vida del hombre, en particular las que ocurren en el ámbito escolar. De allí que sea menester estudiar la función de la palabra desde el punto de vista de esta relación mutua, así como comprender desde esta misma perspectiva el lugar del **yo y su oponente el tú**. Siguiendo esta línea de pensamiento nos damos cuenta que las relaciones sociales que constituyen la cultura escolar y los sistemas discursivos que en ella circulan están íntimamente relacionados con las ideas y éstas a su vez con un conjunto de sistemas éticos y de significación, ligados al conocimiento individual y colectivo y a las prácticas empíricas.

La interacción dialógica en el marco de la escuela es -o más bien debería ser- el mundo de lo heterogéneo que lleve a la comprensión de la polifonía de las voces, que no han de entenderse como necesariamente acordes, sino que por el contrario revelan las contradicciones, las luchas, los intentos de definición, de exclusión, e incluso de supresión de los puntos de vista antagónicos. Todo el sentido de los postulados Bajtiniños descansa sobre la premisa de que el uso del lenguaje es dialógico- que siempre involucra a

aquellos que están presentes y a los otros que pueden hablar o que incluso han sido silenciados. Una característica primordial de las diferentes formas dialógicas es la intervención de distintos hablantes, dos o más en forma alternada, además de mediar entre ellos algún tipo de contacto, especialmente el visual, que van Dijk (1983) denomina contacto directo cara a cara. Es con base en esta postura que se plantea que el discurso es el vínculo social que configuran la identidad y el sentido de sí mismo. También es desde allí que se le reclama a la escuela su obligación de dar lugar a la diversidad de voces de la cultura, creando de ese modo posiciones plurales y divergentes entre sus participantes.

Desde esta perspectiva en el aula suceden múltiples acciones que podrían clasificarse en primera instancia como intrínsecamente interactivas. No se dicta una clase en solitario, siempre se necesitará de un maestro y unos alumnos. Cada acción de una secuencia es condición previa de la otra, o consecuencia de otra acción, ejecutada en cada caso por personas distintas. Puede suceder también que varias personas (en este caso los alumnos) se vean afectados por una acción, en donde sólo hay un agente, el maestro, mientras que los alumnos son objeto de la acción, caso en que se consideraría la interacción como unilateral.

Ahora bien, para que una interacción sea eficaz y coherente debe cumplir requisitos cognitivos y sociales. Los cognitivos exigen que los participantes, no sólo compartan sus intenciones, es decir, persigan un objetivo común o complementario, sino que además sepan o supongan que cada uno de ellos tiene claro hacia dónde orienta sus acciones, de tal suerte que si el maestro desea ejecutar la acción de enseñar con la intención de modificar o crear el conocimiento de sus alumnos y busca que ellos realicen actos resultantes de sus propuestas es necesario que los alumnos reconozcan su intención para llevar a cabo los comportamientos esperados: aprender o modificar su conocimiento, construir reglas sociales. Esta sería la situación ideal de la comunicación, ¿pero es así en el salón de clase? Para responder esta pregunta se analizan los

modos como operan la mayor parte de los maestros que fueron observados en su trabajo en las aulas.

Un punto de partida para enmarcar la comunicación entre maestros y niños es postular que el aprendizaje de los niños en el contexto escolar depende no sólo del desarrollo cognitivo de los sujetos y sus ideas previas en torno a los contenidos, sino también del contexto social interactivo en el que se produce, (Bruner, 1984; Coll, 1990). Se presupone que en el salón de clases se da una situación de diálogo permanente generador de acciones comunicativas. ¿Tiene regularmente lugar su ocurrencia? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué importancia tiene este aspecto desde la perspectiva analizada?

Se observa cómo los actos de habla que estructuran el diálogo entre maestros y alumnos, pueden crear, obstaculizar o no posibilitar las condiciones adecuadas para la comunicación. Las preguntas, las aserciones, las órdenes, son las formas de mediación fundamentales en los procesos de apropiación del saber e igualmente muestran el tipo de patrones interactivos constituidos en las aulas estudiadas. Varias condiciones se requieren para que se dé una comunicación exitosa entre el maestro(a) y sus niños:

- a) Turnos en la Interlocución. Maestro y alumno deben desempeñar alternadamente los papeles del emisor y del receptor. Esto implica que los interlocutores no pueden hablar al mismo tiempo: mientras el uno habla, el otro escucha y viceversa. La afirmación anterior es completamente evidente, pero, por paradójico que parezca esta regla de la conversación se transgrede innumerables veces en el salón de clase, no sólo por los niños sino también por los maestros.
- b) Mantenimiento del Tópico o contenido Referencial. El análisis del contenido referencial se basa en el supuesto de que es posible captar una parte importante del significado de un mensaje si se identifican los referentes a los que remite, es decir, si es posible precisar aquello de lo que hablan los mensajes.» La referencia es un aspecto del sig-

nificado de los enunciados dependiente del contexto: es una relación que se establece entre los hablantes (en términos más generales, los agentes locutivos) y aquello de lo que se hablan en cada caso». Lyons (1983, p. 221-222). La referencia está intrínsecamente conectada a la existencia; no se puede hacer referencia a algo inexistente, ello sólo se puede hacerse cuando se alude a entidades ficticias o hipotéticas, pero al hacerlo se está suponiendo que existen en un mundo ficticio o hipotético. El maestro tiene la potestad de establecer el tópico sobre el que se hablará, igualmente debe orientar su discusión. A la vez, los alumnos gracias al principio de cooperación deben responder a la orientación propuesta, hasta llegar a un punto de acuerdo o de desacuerdo que marque el final de la discusión.

- c) Los usos conversacionales en el salón de clase, postulan que mientras el maestro habla, el alumno reacciona demostrando su atención por medio de conductas paraverbales. Fundamentalmente se espera la adopción de ciertas posturas y la orientación de la mirada hacia el maestro, indicadores de su participación en la comunicación. Ciertos comportamientos mímicos y gestuales como muecas, risas, sonidos guturales, operan en ciertos momentos como obstáculos a la comunicación. Algunas veces interrumpen la dinámica de la conversación alterando la coherencia y la cohesión de discurso emitido

El conjunto de condiciones señaladas en el apartado inmediatamente anterior, juega un papel importante para dar cuenta de la construcción social del conocimiento ligada a los contenidos escolares. Se postula que el conocimiento es una construcción colectiva de comprensión compartida que se expresa en las interacciones, y particularmente en el aula, al ser esta el lugar destinado a enseñar y a aprender. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es una producción aislada porque implica el encuentro con otros, la presencia de oposiciones, contradiccio-

nes, el establecimiento de acuerdos, alianzas, convenios. En este sentido la actividad del conocer es compartida con otros individuos que son sujetos activos. Se construye y se reconstruye permanentemente entre los interlocutores en función de lo que se dice, de lo que se deja de decir, de las formas como se interpelan, de cómo se relacionan y se comportan, de los gestos que se hacen, en fin de aspectos que tienen que ver con lo lingüístico, lo paralingüístico y lo quinésico, en síntesis de resolver dialécticamente las contradicciones.

### Discurso e interacción en el aula

Se trata ahora de que se particularice en algunos 'hechos' que se presentaron en las observaciones, que resultan pertinentes para el objetivo de la exposición: mostrar las relaciones entre lenguaje y conocimiento en la escuela. Si bien se encontraron diferentes actos de habla de las(os) maestra(os) sólo se retoman algunos de ellos: las preguntas y las aserciones. El dominio empírico de actos de habla como las preguntas encontradas en los registros se caracteriza por su riqueza y polivalencia. Es necesario precisar que las preguntas pueden ser formuladas utilizando diferentes modalidades de enunciación: Interrogativas, declarativas o imperativas. Estas formas sintácticas adoptan el valor de preguntas gracias a determinaciones de orden pragmático, mencionadas ya muy someramente.

La definición pragmática de las preguntas permite su clasificación en verbales o no verbales. Las preguntas catalogadas como no verbales se expresan por medio de la gestualidad del locutor constituyéndose en expresiones en otro registro semiótico. Siguiendo a Searle (1986, p. 75) las preguntas pueden ser consideradas como preguntas reales y de examen. En las primeras el hablante desea saber algo, encontrar una respuesta. En las preguntas de examen, por el contrario, desea confirmar una respuesta, desea saber si el oyente sabe o no sabe sobre el tópico preguntado.

Las preguntas según su carácter pueden convocar, o no, una respuesta. Esta posibilidad de

convocatoria de la respuesta está en su naturaleza misma y no depende de la disposición del destinatario para contestarla o no; ellas pueden llegar a convertirse en un procedimiento eficaz para promover el conocimiento en la escuela, sin embargo el valor de la pregunta como fuente de reflexión se debilita por los propósitos que tienen los maestros observados al hacerlas. Ahora bien, no todas las preguntas poseen el mismo carácter, algunas están orientadas a solicitar información sobre un asunto, entre estas se encuentran aquellas que el maestro anuncia conociendo de antemano la respuesta. Muy pocas preguntas se formulan para buscar en el alumno un conocimiento genuino, tratando de encontrar respuestas sobre tópicos que el maestro desconozca. Otras reclaman respuestas puntuales y finalmente están las que buscan compartir algún tipo de experiencia.

Una de las razones del maestro, para formular preguntas es constatar si el alumno tiene una información determinada sobre el tema expuesto. Pero quizá éste no sea el propósito más importante, en ciertas situaciones el preguntar apunta a la transformación de algunos comportamientos, a la constitución de otros, al cambio de la relación interlocutiva, establecida entre él y los alumnos. Compete únicamente a los maestros hacer preguntas de confirmación de conocimientos. Estas peticiones permiten al docente controlar la atención y la participación de los alumnos y de muchas maneras confirmar su rol como autoridad. Las preguntas cuyo pronóstico es la confirmación de conocimiento en los alumnos los lleva a un solo tipo de respuestas. En todas las aulas estudiadas se constata esta regularidad. En las secuencias de discurso que tienen este propósito se registran preguntas de los maestros que pueden o no suscitar respuestas. Cuando lo hacen estas se caracterizan por su brevedad, contienen una palabra o a lo sumo una o dos frases, de hecho se da el caso, relativamente frecuente en un grupo significativo de maestros, de secuencias en las que el maestro formula las preguntas y obtiene en su mayoría como respuesta el silencio de los alumnos. Así la maestra o el maestro los interpele designándolos explícita-

mente como sus destinatarios mediante el empleo de diversos procedimientos, como apelaciones directas en forma de preguntas, aseveraciones, órdenes, indexicales personales o índices espaciales. Es también común que preguntas o intervenciones hechas por los alumnos en torno al tema tratado no sean consideradas por el maestro.

Una gran parte de las sesiones de preguntas y respuestas se sitúa en un nivel intelectual muy precario, al no exigir la utilización de razonamientos complejos como parte de su repertorio de intervención. La rutinización de ciertos esquemas impide la formulación de preguntas estimulantes. Es interesante observar como en las actividades en las que se estimulan las intervenciones de todos los alumnos el uso de preguntas genuinas se incrementan notablemente. Esto parece indicar que la participación depende de la manera como se estructura la situación de enunciación. La participación de buena parte del grupo en sesiones de preguntas – respuestas rutinizadas podría considerarse como una forma del alumno de seguir las orientaciones del maestro y hacer lo que él quiere. El silencio, forma reiterada de los comportamientos de los alumnos, estaría indicando su negativa en la participación de actividades caracterizadas como rutinarias en las que la información es conocida, redundante o fácilmente previsible.

En este tipo de estructuras de interacción las posibilidades de intervención se encuentran limitadas por la clase de preguntas enunciadas por los maestros. Sus opciones son reducidas pues sus respuestas deben ajustarse a lo que estos esperan que digan. He aquí un ejemplo: La profesora se encuentra haciendo un ejercicio de matemáticas y ha escrito en el tablero varias sumas. Se detiene por un momento y pregunta:

¿Qué número he escrito en el tablero? ¿Cuántas unidades tenemos aquí? ¿Cuántas decenas? La maestra posee las respuestas y en este caso lo que busca es centrar la atención de los niños, no verifica su conocimiento al no otorgar la palabra para obtener así sea una o dos de las respuestas que las preguntas admiten.

Es frecuente encontrar actividades como repases del tema o sesiones de preguntas y respuestas en las que los alumnos son convocados a adivinar lo que el maestro está pensando. En una clase de ciencias la profesora pregunta, sin convocar a ninguno de los niños a responder: ¿Por dónde corre la sangre? ¿Saben de qué color es nuestra sangre?

Las imágenes que el maestro tiene de las posibilidades de participación de sus alumnos se expresa en este tipo de interrogatorios así como las formas como se representan los procesos de reproducción de conocimiento. Si un maestro privilegia la repetición como un mecanismo indispensable para aprender, encontrará justificable promover este tipo de interacciones.

Otras preguntas son denominadas de «coletilla». Estas son expresiones intermediarias entre afirmaciones y preguntas. Las afirmaciones suponen que el hablante solicita un consenso por parte del oyente. Las preguntas, por su parte, exigen respuestas del auditor quien tiene la responsabilidad de contestar. En las preguntas de coletilla, el oyente tiene la libertad de responder o no. La entonación ascendente marca la pregunta que se infiere justamente en la existencia de esa pauta de entonación. Tienen una entonación descendente que se encuentra más próxima a una afirmación, expresando de este modo la certidumbre de que el oyente estará de acuerdo con el contenido de la pregunta. Ejemplo: Juan se ha marchado, no es verdad? Aquí, el giro interrogativo que acompaña la interrogación es una estrategia del hablante para confirmar su declaración de que Juan se ha ido.

Las preguntas de coletilla se ubican en el campo de la cortesía. Cuando existe el riesgo de alguna posible amenaza para el interlocutor, quien habla utiliza diferentes estrategias: hace algunas aclaraciones o presenta la instrucción requerida para comprender la razón de la pregunta, de ese modo el locutor y el alocutario colaboran – tengo que salir ya, profe? – expresión dicha por un niño frente al llamado de un profesor de otro curso. En el caso de máxima amenaza se hacen preguntas con un valor de soli-

cidad de permiso. Ejemplo: Puedo mirar en el libro para copiar las palabras?, emisión hecha por un niño al resolver un ejercicio impuesto por el maestro.

Por su parte los enunciados interrogativos con valor de pregunta tienen generalmente funciones que rebasan la solicitud de información. Hintika (1981, p. 56) afirma que las preguntas contienen un doble aspecto: La especificación de información, carácter epistémico y una solicitud de respuesta, carácter comunicativo. Se encuentran así dos operadores: el imperativo y el epistémico. De acuerdo con lo anterior, el significado de las preguntas no se reduce a su carácter proposicional. En ellas se pueden encontrar cuatro partes diferentes: desideratum, revela el estado epistémico que el emisor pretende lograr; el operador imperativo, refleja la petición contenida en la pregunta; el aspecto presupposicional hace parte de la proposición y se encuentra afirmado implícitamente en ella. La relación entre forma gramatical y uso es multiforme. Esta multiformidad ocurre por el redescubrimiento en el enunciado de las diferentes intenciones del hablante. Tradicionalmente, la clasificación de las preguntas, ha superpuesto dos criterios: formales y pragmáticos. Esta división es inadecuada por cuanto el enunciado contiene a la vez elementos tanto gramaticales como pragmáticos. Los valores que adquieren las emisiones interrogativas en el discurso son consecuencia por un lado, de los valores de la representación y de las intenciones del hablante, y por otro de las condiciones que rodean la emisión. Por ello, es inadecuado derivar las emisiones interrogativas exclusivamente de la forma gramatical o de los aspectos pragmáticos.

En los enunciados interrogativos con valor epistémico, el emisor construye una serie de hipótesis en torno al conocimiento que el receptor debe poseer acerca del tópico objeto de la pregunta. En los casos donde el valor epistémico es fuerte, si el hablante considera que el oyente desconoce absolutamente el tema en cuestión, quizás utilice formas interrogativas que le permitan precisar cuál es el grado real de desconocimiento y qué otros conceptos posee el oyente que,

eventualmente, pueden ayudarle a acceder a esta nueva información. Cuando el hablante presume que el oyente tiene algún conocimiento sobre el tópico en cuestión, sus preguntas podrían orientarse hacia la búsqueda de confirmación del nivel de conocimiento supuesto. Por otro lado, también el hablante realiza una serie de consideraciones sobre su propio conocimiento del tema.

El maestro hace uso de la intertextualidad a partir de elementos que retoma de los conocimientos aportados por los niños, sean extraescolares o escolares. El hecho de incorporar estos conocimientos amplía la perspectiva de la discusión y, aunque tácitamente expresado, puede producir cambios significativos en la posición de los alumnos frente al maestro, ligadas con el valor de reaseguramiento que se sustenta en una autoimagen positiva. Muchos de estos conocimientos provienen de textos diferentes a los indicados previamente por el docente. En este tipo de pauta interactiva tanto el grupo de maestros estudiados como los alumnos registran distintos comportamientos:

El maestro emplea diferentes clases de recursos argumentativos. Utiliza también experiencias cotidianas para mostrar las semejanzas existentes con algún tipo de conocimiento científico. Usa fenómenos conocidos por los alumnos para mostrar y estudiar las semejanzas o las diferencias con aquellos que se están estudiando. Identifica las variables que interviene en el fenómeno estudiado y en otros para analizar hasta que punto pueden considerarse iguales y en cuáles aspectos son diferentes.

Usa pruebas empíricas que ejemplifican los conceptos estudiados. Utiliza contra ejemplos que operan como un punto de vista distinto que tiene que ser cuestionado con razones; igualmente, apela a la confrontación de puntos de vista. Esta secuencia interactiva representa según esta autora el nivel más alto de organización argumentativa representado en las clases por ella estudiadas. En los registros hechos a los maestros en esta investigación, este tipo de estrategia sólo es utilizado por dos maestros del total de la población. Detengámonos ahora en el análisis de



las aserciones encontradas en el discurso de los maestros. El análisis del corpus ha permitido identificar en el transcurso de las clases tres formas de proceder en relación con los contenidos enseñados. Estas formas se denominan como aserciones referenciales de procedimiento y de control.

Antes de caracterizar cada uno de los tipos de aserciones vale la pena que se recuerde el problema del enunciado asertivo. Los enunciados asertivos o descriptivos desde una perspectiva de acción discursiva pueden asimilarse a lo que Austin (1971) denominó enunciados constitutivos con función descriptiva y valor lógico, opuestos a los enunciados performativos, sin valor de verdad y empleados más para hacer que para decir.

Sin entrar a polemizar sobre la pertinencia o no de la discusión anteriormente planteada se destaca el hecho de que al decir o asertar X también se postula sobre una forma de hacer. Frente a la aserción: «las palabras sinónimas son aquellas que portan el mismo significado» proferido por una maestra en clase corresponde explícitamente el performativo: yo afirmo que las palabras sinónimas... etc. Donde además de asertar sobre un concepto se representa la posición del sujeto de la enunciación. A este respecto Kristeva (1975, p. 232) afirma que: «Es evidente que si la función asertiva propia de la predicación concierne tanto al objeto afirmado como al sujeto hablante que afirma lleva en ella misma las posibilidades de todas las modalidades de la enunciación».

Al estar representado el sujeto de la enunciación en el enunciado descriptivo, la dicotomía enunciado descriptivo–enunciado modal ya no es pertinente. Las representaciones y cancelaciones del sujeto forman parte de las estrategias discursivas de las que es responsable el sujeto de la enunciación. Una primera conclusión que se desprende de los planteamientos anteriores, es la posibilidad de introducir la perspectiva performativa en el estudio de las modalidades y observar como señala Zuber (1973, p. 6), los enunciados modales como «Actos Individuales de enunciación».

Al introducir el «acto individual de enunciación» se cambia de manera sustancial el tratamiento que desde la lógica se ha dado a las modalidades. Ya no se trata de la verdad o la falsedad de las proposiciones. Igualmente se pone en cuestión el planteamiento lógico sobre referencia y verdad. Con respecto a la referencia ésta adquiere una nueva dimensión y en la dirección en la que arguye Todorov (1973) cuando afirma que «el problema de la referencia está estrechamente ligado a la enunciación (...). La cuestión de la verdad, subordinada a la de la referencia, es igualmente inconcebible fuera de la enunciación, en sí mismo un enunciado no es verdadero ni falso, deviene como tal únicamente en el curso de una enunciación particular» (p. 64). Conceptuado de este modo la verdad de un enunciado no es una propiedad que le sea intrínseca, inmanente o constitutiva, es una propiedad adquirida en el recorrido de su actualización discursiva.

Las consideraciones anteriores sirven de fundamento a la clasificación del tipo de aserciones hechas por el maestro en sus clases. En un esfuerzo constante por ir de los hechos a la teoría y de ésta a los acontecimientos se encuentra al analizar los registros de clase los tres grandes tipos de aserciones señaladas al inicio de este apartado: referenciales, procedimentales y de control del comportamiento. Se analiza la función de cada una de ellas.

Las aserciones referenciales consisten básicamente en el uso que el maestro hace de diferentes recursos de información específica, relativa a los contenidos curriculares, informaciones que los alumnos deben atender y seguir. Su función principal, desde el punto de vista instruccional, es ofrecer las condiciones para la comprensión de los tópicos explicados. El patrón de actuaciones en este caso es la explicación del profesor y el seguimiento que de ella hacen los alumnos. En este «patrón» compuesto por explicación – seguimiento- el profesor muestra la información nueva o la información vieja desde el tablero, situado en la parte delantera de la clase. Además, se apoya en dibujos, esquemas, gestos y ejemplos que los alumnos deben

seguir atentamente, consignando en sus cuadernos tales explicaciones. Puede considerarse que esta situación, cuando existe efectivamente un seguimiento de los alumnos, promueve una acción y atención conjuntas. Si ello no es así, y lo es con mucha frecuencia en las clases observadas, este propósito no se cumple. Analizando el conjunto de registros se encontró que los profesores dedican 14,5% del tiempo a la producción de enunciados referenciales. Este porcentaje tan bajo es ya un índice importante para mostrar el carácter de las actividades ejecutadas en clase y la posición epistémico-actitudinal de los maestros.

En cuanto a las aserciones procedimentales se incluye el conjunto de actos de habla cuya función es indicar procedimientos o estrategias para resolver una tarea, un problema, un ejercicio. También se consideran aquí, aquellos actos de habla emitidos con el propósito de inducir a los niños a ejecutar tareas de rutina: tipo de cuadernos a usar, modos de distribución en el espacio, cantidad de ejercicios a realizar. En este patrón de actuaciones se destacan dos características. En primer lugar, ofrece un marco altamente pautado y controlado por el maestro en el que los alumnos pueden participar de diferentes formas. En segundo lugar, este patrón facilita el mantenimiento de la referencia compartida entre el maestro y el o los alumnos participantes. En las clases observadas este tipo de patrones de acción conjunta se establecen entre el profesor y el alumno o entre este y un grupo pequeño (máximo tres niños), mientras esto ocurre algunos alumnos trabajan individualmente o en parejas, mientras que los demás no logran centrar su atención en las tareas propuestas. El porcentaje de tiempo dedicado por el conjunto de profesores a este tipo de aserciones es del 35%.

En las aserciones destinadas al control del comportamiento se incluye el conjunto de actos de habla usados por los maestros para modificar la conducta de los niños con el propósito de mantener el orden y crear las condiciones consideradas por ellos como necesarias para el desarrollo de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Cabe destacar el tiempo 51.5% dedicado por los maes-

tros a la emisión de enunciados de este tipo. La comparación entre el tipo de preguntas y aserciones emitidas por los maestros ponen en evidencia el porcentaje de tiempo en que los maestros trabajan conjuntamente con los niños. Una discusión sobre los efectos de esta forma de relación se da en el último apartado. Con el propósito de contar con más elementos para esta discusión, a continuación puntualizamos en los modos de ocurrencia de las interacciones en el contexto del aula.

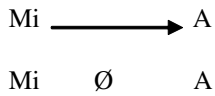
### Tipo de patrones de interacción encontrados en el aula

Hecha la contraposición entre las preguntas y las aserciones del maestro y una vez señalado el tipo de posición epistémica a la que da lugar, se tratará de mostrar cuales son los efectos de estas posiciones en la construcción de relaciones sociales en el aula, puestas en evidencia en el tipo de patrones interactivos allí configurados. Los intercambios maestro alumno que tiene lugar durante el desarrollo de una clase tienen una organización cuyos componentes son: el espacio, el tiempo, la duración del evento, las personas que intervienen en él y los tópicos propuestos.

La interacción, en los salones de clase estudiados, no opera siempre con la lógica de la estructura de intercambio profundo que según Sinclair y Counthard (1975) es típica de muchas de las aulas observadas por ellos: I. iniciación del maestro, corresponde una R. Respuesta del alumno, frente a los cuales se produce inmediatamente después una E, evaluación del maestro de lo dicho por el alumno. Los autores designan esta última intervención como una F correspondiente a feedback. Más bien ocurren diferentes esferas de interacción, que sirven de base para la esquematización de lo que ocurre en el aula.

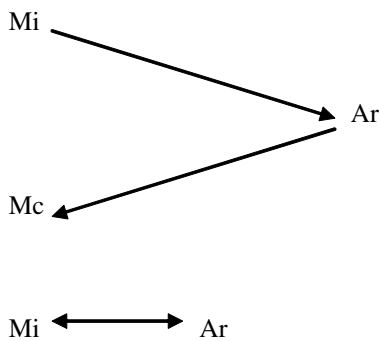
Al analizar las transcripciones de las clases encontramos diferentes patrones de intercambio: (Maestro – Alumno), (Alumno – Maestro, Alumno), – (Alumno, Maestro – Alumno – Alumno – Maestro) Estos patrones de intercambios entre maestros y alumnos se pueden esquematizar así:

**Primer Tipo**



En este tipo de patrón la intervención la inicia siempre el maestro. El patrón es fundamentalmente unidireccional, esto es, el maestro establece muy pocas interacciones efectivas con los alumnos. Informa, ordena, no formula preguntas, y si, eventualmente, aparecen no espera que sean respondidas. Esto se deduce porque sigue hablando y no hace gestos o ademanes que indiquen una convocatoria de participación del alumno, que dé lugar a los turnos en la conversación

**Segundo Tipo**



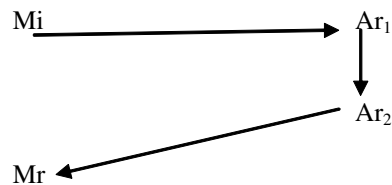
Se observan varias parejas de niños interactuando entre ellos sin prestar atención a las propuestas de la maestra.

Se dan dos modalidades en este tipo de patrón, el maestro inicia la intervención (Mi) y el alumno responde a la demanda de participación (Ar). En la segunda modalidad nuevamente es el maestro quien inicia el intercambio, el alumno da una respuesta y el maestro interviene nuevamente siguiendo la conversación a partir de la respuesta dada por el estudiante. El carácter de esta interacción es unidireccional en el primer caso y bidireccional en el segundo. Aun cuando muchas de las intervenciones de los maestros y alumnos sobre los contenidos se banalizan, éste patrón de intercambios refleja una posición más

activa de maestros y alumnos en la situación comunicativa del aula, en una relación cara a cara. El tipo de actos de habla predominantes en este intercambio son preguntas de carácter cerrado o aquellas de tipo puntual, dirigidas a constatar en los alumnos la realización de ciertas actividades, la preparación de útiles de escritorio, libros, etc.

**Tercer Tipo**

Este patrón comporta relaciones más simétricas donde participan el maestro y varios alumnos. Puede esquematizarse así:



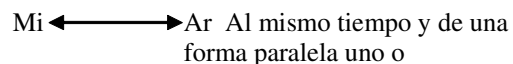
Se observan varias parejas de niños interactuando entre ellos sin prestar atención a las propuestas de la maestra.

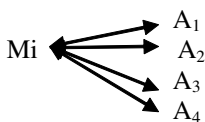
En este tipo de patrón interactivo se observa una diversidad mayor de actos de habla: preguntas, comentarios explicativos, aserciones que revelan la ocurrencia de una actividad conjunta llevada a cabo en esta esfera de interacción. Generalmente, estos subgrupos se dedican a resolver algún tipo de problema: cotidiano, académico o social.

**Cuarto tipo**

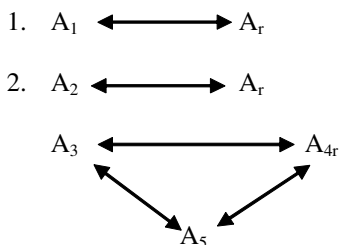
Un cuarto tipo de patrón es el que se da gracias a la constitución de esferas de interacción entre pares, paralelas a las establecidas por el maestro con un alumno o pequeños grupos de alumnos. De este tipo se encuentran dos variantes: La primera se refiere a interacciones Alumno – Alumno, la segunda alude a interacciones de varios alumnos.

El esquema correspondiente a esta situación es el siguiente:





Varios grupos de alumnos establecen otras esferas de Interacción que pueden graficarse así:



La constitución de distintas esferas de interacción pone en evidencia las posibilidades de relación que de todas maneras se otorgan los niños. Igualmente, revelan la dificultad que en muchas ocasiones tienen los maestros para mantener el control del grupo, o para centrar la atención en un tópico de trabajo.<sup>2</sup>

De acuerdo con las condiciones adoptadas para analizar las transcripciones que conforman el corpus, cuando el maestro y el alumno hablan, sus intervenciones se indican utilizando una i, cuando responden se utiliza una R. La situación en la que maestro habla y no se produce respuesta por parte del alumno se indica con el signo 0, los vectores señalan un intercambio.

Las distintas posibilidades resultantes son las que indican a continuación. La primera puede caracterizarse como una posición unipartita y vacía, la segunda y tercera como bipartitas, aunque de diferente carácter porque la segunda

es unidireccional y lateral es bidireccional. La cuarta es tripartita y la quinta dicotómica uni, bi o tripartita. El carácter tripartito se refiere a la participación de tres personas en la conversación.

Parece importante resaltar la presencia de dos constantes, una el uso reiterativo de actos de habla encaminados a ordenar, advertir y reprimir y el número reducido de actos de habla destinados a la explicación. Otra, la plurifuncionalidad de los actos de habla que conllevaría, si se diera la oportunidad, a producir una gama más amplia de posibles respuestas. Sin embargo, ello no es cierto porque en muchas ocasiones esta pluralidad está encaminada a afianzar las órdenes o a mantener el control.

Con base en los resultados del estudio es posible sintetizar las características de los intercambios que se observaron en los salones de clase, así se puede afirmar que:

- El maestro interviene en algunos casos, más allá del 80% de las veces.
- Existe una tendencia generalizada a establecer patrones de tipo M-A, de carácter unidireccional.
- Los enunciados emitidos por el maestro son básicamente órdenes.
- Las interacciones de los alumnos se circunscriben a informar, repetir o contestar preguntas que en la mayoría de los casos son retomadas por el maestro para avanzar en la explicación o en la aclaración de un tema.
- La contra argumentación entre maestro y alumnos se halla prácticamente ausente de las actividades escolares de los cursos observados: primero, segundo y tercero de primaria

Si bien no es posible plantear conclusiones definitivas sobre el efecto de este tipo de patrones sobre el conocimiento de los niños sí se adelantan algunas afirmaciones que parecen plausibles. En primer lugar, la interacción en el salón de clase está estructurada para conducir a los alumnos hacia la comprensión de diferentes tipos de conceptos. Las pocas interacciones en las

<sup>2</sup> Los esquemas anteriores están graficados mediante convenciones, signo y líneas. Puede resultar mucho más comprensible su lectura si se explicita a que corresponde cada una de las convenciones. Así M representa al maestro, A1, al primer alumno que interviene, A2, como el segundo y así sucesivamente. Se utiliza un sistema de vectores para indicar el modo de relación. Si es horizontal muestra una relación uno a uno, si es vertical señala la participación de un tercero. Los vectores pueden ser de una sola vía o de doble vía. Aquellos de doble vía corresponden a intercambios denominados bipartitos. Se usa además el signo 0 para indicar que no hay interacción.

que se da una acción conjunta en torno a una situación específica de aprendizaje, muestran como los maestros ignoran o al menos parecen desconocer la importancia de promover intercambios que conduzcan al establecimiento de juicios, procesos de razonamiento, o de posiciones críticas, necesarios para la construcción del conocimiento. Ignoran, además, que el alumno crea nuevos modos de pensar y puede reafirmar los que posee en las diversas relaciones que contrae durante su vida, entre ellas, las que establece en la escuela.

Las observaciones y el procesamiento de los datos encontrados llevan a plantear que parece existir un desconocimiento sobre los efectos de la interacción en la construcción del conocimiento, no se es muy consciente de que mediante ella el alumno reorganiza sus procesos de pensamiento, avanzando en la comprensión de los problemas. A este respecto Vigotsky planteó que la comprensión de los niños se ve moldeada, no sólo a través de encuentros de adaptación con el mundo físico, sino, también, por medio de experiencias comunicativas y por su relación con un mundo de signos. Este mundo es básicamente cultural, no es simplemente físico o aprehendido perceptivamente. Tiene un sentido y una significación específicas, resultado principalmente de la experiencia de los individuos con el lenguaje y con los otros sistemas semióticos.

Los patrones de intercambio descritos son característicos de la relación maestro – alumno establecida en las clases observadas. En cada uno de ellos se presentan mecanismos particulares mediante los cuales el maestro conserva la iniciativa de la conversación. Los papeles de quienes intervienen en esta relación, se actualizan y mantienen mediante estrategias de discurso apropiadas al contexto del aula .

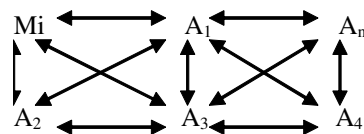
Si se retoman el tipo de preguntas y las aserciones hechas por los maestros y se comparan con los patrones interactivos se encuentra una relación significativa entre la posición epistémica del maestro y el tipo de patrones de interacción establecidos con los alumnos. Aquellos que asumen una postura epistémica más cerrada tienden a establecer los patrones 1 y 2; en ese caso

se da mayor número de esferas de interacción entre los niños, que operan de forma paralela a la establecida por el maestro y los demás niños. Aquellos maestros que muestran la posición epistémica más abierta a la negociación establecen patrones interactivos del tercer tipo.

En un trabajo posterior que intenta explorar los patrones de interacción se ha encontrado con algunas maneras de interactuar con los alumnos que se distancian de las ya descritas. Se trata de intercambios propiciados por una maestra cuando propone a los niños la corrección de un cuento escrito por ellos, en estos intercambios no sólo da cuenta de una posición epistémica sino que cumple las diferentes condiciones de las relaciones dialógicas, que señalamos de manera extensa al enmarcar esta exposición. Este patrón recuerda una figura de red, o aquellas con las que se representan los sociogramas. Todos los miembros del grupo interactúan entre sí en torno al problema de la corrección. Una síntesis muy apretada de lo que ocurre permite afirmar que:

- Tanto los niños como la maestra respetan las diferentes reglas de la conversación
- La participación es distribuida equitativamente.
- Los tópicos de la discusión se mantienen a lo largo de la actividad.
- Se da una autorregulación de la participación.
- Las diversas participaciones son acogidas con atención y respeto.

Este tipo de patrón se puede esquematizar del siguiente modo:



Todos los niños responden a las iniciativas del maestro y discuten sobre sus propuestas y las de sus pares, manteniendo una circulación constante en la participación.

Al observar el desempeño de las maestra(os) se puede afirmar que la dinámica de las interacciones depende en buena medida del grado de cooperación que se logre establecer entre los actores escolares para crear y sostener los compromisos recíprocos establecidos. Sin embargo, vale la pena señalar que la actuación del maestro en este sentido es decisiva puesto que no sólo ha de implicarse de tal modo que sea accesible a los alumnos sino que ha de crear las condiciones para que estos a su turno lo sean. Lo que no es para nada evidente en estas relaciones es el hecho de que el maestro también resulta afectado. Sus intervenciones y las de los alumnos determinan cambios tanto en sus propios comportamientos como en el de los otros. Cada encuentro origina nuevos significados porque da lugar a cambios en los interlocutores: en cada nueva relación los sujetos que intervienen no son necesariamente idénticos aunque en apariencia sigan siendo los mismos.

### Metacognición e interacción

Se cree que es pertinente recoger lo dicho hasta el momento, señalando los efectos de la interacción sobre el conocimiento, en particular en lo relacionado con la metacognición. Según Flavell, la metacognición consiste en una serie de procesos que conducen a los niños al conocimiento de sus capacidades y a poder controlar sus actuaciones en diferentes tareas, entre ellas la comprensión y la producción de textos. De allí que el énfasis en funcionamientos metacognitivos permita entender cómo los niños van adquiriendo un mayor conocimiento sobre sus procesos mentales y la forma como los van regulando al resolver diferente tipo de problemas, en este caso cuando leen y escriben.

Tal como se ha señalado, los diferentes tipos de patrones de interacción llevan a los niños a algún tipo de saber. Indudablemente, que es en el último patrón descrito donde se promueve una mayor cantidad de razonamientos de orden metacognitivo. La actividad cooperativa, el proce-

so de soluciones compartidas y el resolver los interrogantes y las dudas con respecto a la tarea de escritura propuesta proporcionan una fuente adicional de andamiaje para el aprendizaje, en contraste con el que tendría cada niño por separado. Diferentes autores están de acuerdo con señalar que en el contexto de la interacción cooperativa en un grupo de pares que colaboran en la resolución de una tarea, el control de la actividad es trasladado al grupo y distribuido entre sus miembros.

Por otra parte la cognición distribuida divide la carga de trabajo cognitivo, permitiendo al grupo completar de manera conjunta lo que ninguno de sus miembros podría conseguir por sí sólo. Es innegable que es particularmente ventajoso que cada compañero contribuya con competencias que no están en el repertorio del otro y que pueden hacer las veces de un mecanismo de andamiaje, dado que la competencia del compañero menos capaz es activada por la guía que provee el compañero más capacitado (Khun, 2001). Además de la interacción existen otros mecanismos que contribuyen al aprendizaje de la tarea, como son: el conflicto sociocognitivo y la coconstrucción del conocimiento, cruciales para promover la metacognición (Mateos citando a Palinskar y Webb 1998).

El intercambio social sirve de escenario donde las representaciones, percepciones, creencias, actitudes, opiniones y formas de pensamiento de unos y otros sujetos enseñan diferencias frente a un problema; Las discrepancias que se presenten generan conflictos de carácter socio-cognitivo que obligan al sujeto a explicitar, elaborar y justificar sus propios puntos de vista, de tal forma, que pueda confrontarlos con las perspectivas de los otros.

Las confrontaciones entre los pares permite objetivar los diferentes conocimientos, de tal suerte que: «La comunicación verbal de nivel de entendimiento metacognitivo se externaliza, haciéndola explícita; el beneficio potencial de la colaboración es bien captado en la teoría del orangután; si tengo algunas nuevas ideas y voy a un cuarto con un orangután para explicárselas,

éste simplemente se quedará ahí y seguirá comiendo su banano, mientras yo, saldré del cuarto sabiendo más de lo que sabía antes. Es decir, mi comunicación explícita de metasaber a un compañero o la comunicación explícita de mi compañero a mi, puede influenciar y guiar al receptor de esta comunicación, de manera particular si éste es más capaz; cuando ambos compañeros tienen alguna competencia, es posible predecir un efecto más poderoso, es decir, uno en el cual ambos compañeros se benefician, dado que cada uno guía el metaconocimiento del otro, en otras palabras cada compañero sirve de operador del metasaber del otro, ayudándolo a monitorear y manejar las operaciones estratégicas» (Khun, 2001), citado por Gamboa, González, y Gutiérrez, (2003). Al intentar comprender las ideas de los otros y de reconciliarlas con las propias, implica un proceso de negociación de significados que puede resultar en la co-construcción o construcción conjunta de nuevas ideas, de nuevos procesos de pensamiento o de nuevas estrategias de solución de problemas. La confrontación constante general lleva tanto a la metacognición como a la constitución de mecanismos de autorregulación

Con respecto a la autorregulación, Brown (1987) muestra la importancia de conocer estos mecanismos para comprender los cambios en el aprendizaje y para mejorar los procedimientos de enseñanza. De sus planteamientos se desprende la necesidad de investigar la relación entre procesos metacognitivos y regulación del conocimiento. Para la Psicología del Lenguaje y para la Pedagogía es valioso conocer esta relación: los psicólogos educativos pueden seguir y explicar con precisión la manera como opera la mente de los niños en la composición escrita, y los docentes pueden ayudar a sus estudiantes a incorporar procedimientos autorreguladores en su escritura, para que sean más recursivos, reflexivos, con metas orientadas y una actitud positiva de sí mismos como sujetos del conocimiento.

## Referencias

- Austin, J. L. (1971). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Bakhtin, M. y Voloshinov (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza editoria, Madrid. Obra publicada inicialmente en 1929.
- Bruner, J. (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid: Gedisa
- Calonje, P. y Correa, M. (1995) *Discurso, Conocimiento e Interacción en el Aula: Un estudio sobre los actos de habla directos e indirectos en el discurso del maestro de primaria*. Informe Final de Investigación. Cali: Universidad del Valle.
- Coll, C. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández Berrocal y M. Angeles Melero (Eds.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2000). *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Barcelona: Liberduplex. S.A.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 10, 906–911.
- Flavell, J. (1987). Speculation about the motive and development of metacognition. En F. Weinert y R. Klowe, R. (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates

- Flavell, J. (1996). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Gamboa, J., González, L. y Gutiérrez, R. (2003). Metacognición en procesos de interacción. Trabajo de grado no publicado. Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Greimas, A. J. (1973). *En torno al sentido*. Madrid: Fragua.
- Greimas, A. J. (1983). *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*. México, D. F.: Paidós.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1979). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos
- Halliday, M.A.K. (1978) *El lenguaje como semiótica social*. México, D. F.: Facultad Ciencias de la Educación.
- Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Coll. Savoir. Paris: Hermann.
- Searle, J. R. (1977). *Speech acts*. New York: Academic Press.
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine le principe dialogique*. Paris: Le Senil.
- Todorov, T. (1973). Gramática del Decamerón. Madrid: Ediciones Josefina Betancor.
- Kuhn, D. (2001). Why Development does (and does not) occur: Evidence from the domain of inductive reasoning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. (1977). *Text and Context. Explorations in the semantic and pragmatic of discourse*. Londres: Longman.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Valsiner, J. (1994) ¿Qué tienen de 'natural' los «contextos naturales?: Construcción cultural del desarrollo humano (y de su estudio). *Infancia y Aprendizaje*, 56, 100-104.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos mentales superiores* Barcelona: Crítica.