



La construcción del conocimiento en la interacción social del aula: el conocimiento compartido

Rosario Cubero(*)

*Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Básica y Metodología.
Universidad de Sevilla*

RESUMEN

Prendemos hacer aquí una reflexión sobre los procesos que se dan en el aula desde una perspectiva que enfatiza el análisis del discurso como unidad de estudio de los procesos de pensamiento humanos.

En años muy recientes se han desarrollado una serie de investigaciones que intentan comprender lo que ocurre en el aula partiendo de una concepción social de la construcción del conocimiento. De esta manera asumen que el pensamiento humano, más que ser el resultado de un proceso individual, es una capacidad que se genera en la interacción de los seres humanos. Estos trabajos consideran *el aula como un contexto social en el que el conocimiento educativo se construye y se reconstruye socialmente*. La característica más importante del conocimiento que se trabaja en la escuela es precisamente ésa: su naturaleza colectiva. Esta afirmación tiene como consecuencia inmediata un cambio en la concepción tradicional de la instrucción y el aprendizaje como un proceso solitario. En vez de esto, se trataría de un proceso interpersonal en el que los distintos participantes colaboran en una serie de actividades que necesitan de la cooperación de todos ellos para su consecución (Mehan, 1979).

La importancia de la interacción social en el contexto educativo ha sido puesta de manifiesto por numerosas investigaciones (ver Coll, 1984, 1985; Forman y Cazden, 1984; Perret-Clermont, 1979). En efecto, tanto la interacción del profesor con los alumnos, como la interacción de los alumnos entre sí son determinantes del progreso cognitivo y social del niño, en general, y del logro de los objetivos educativos que se refieren al

(*) Facultad de Filosofía y C. de la Educación

Sección de Psicología

Avda. San Francisco Javier, s/n.

41005 Sevilla



aprendizaje de contenidos y destrezas. En esta línea, los trabajos a los que nos vamos a referir se centran en el análisis del discurso para la comprensión del proceso de aprendizaje.

Edwards y Mercer (Edwards, 1987; Edwards y Mercer, 1987) y Mehan (1979) han investigado cómo se construye el conocimiento de forma colectiva de lección a lección. De sus estudios se desprende que podemos interpretar la situación de aprendizaje en el aula como un proceso de interacción guiado en turnos por el profesor, interacción que en el contexto educativo está constituida básicamente por el *discurso* en el que se implican el profesor y los alumnos.

A la luz de estas investigaciones analizaremos el rol del profesor y de los alumnos en la interacción, y el propio proceso de construcción.

Durante las lecciones que Edwards y Mercer (1987) analizaron, el papel principal del profesor fue el de procurar una conexión entre el conocimiento nuevo que se planteaba y aquel del que el niño ya disponía. Para ello, los contenidos que formaban parte del trabajo en clase se delimitaron gracias a un proceso eminentemente interactivo en el que los participantes negociaron (de forma implícita) el sentido preciso, las características y propiedades y, en definitiva, el significado y alcance de los conceptos, las relaciones o los problemas trabajados. Mediante la negociación de los significados se establecía un marco de referencia -lo que en palabras de los autores se define como un *contexto mental compartido*- a partir del cual se construían nuevos significados y relaciones.

En las conversaciones profesor-alumno, los desacuerdos y las incongruencias entre los puntos de vista de los diferentes participantes constituyen una parte importante del proceso de aprendizaje. El profesor dedicó especial atención en el discurso a aquellos aspectos que no parecían estar claros, que eran incongruentes o sobre los que no existía acuerdo en el colectivo de la clase. Esta era la manera de asegurar un contexto mental compartido por los miembros del aula y por lo tanto de garantizar una construcción eficaz del nuevo conocimiento.

El profesor se situaba en estos casos en la *zona de desarrollo potencial* (ver Vygotski, 1978). Entre las conductas que el niño es capaz de realizar solo y las que no es capaz de realizar porque se encuentran muy alejadas de sus posibilidades, existen otras conductas que el niño puede llevar a buen término si cuenta con la ayuda de otra persona (adulto o niño). La distancia entre lo que el niño puede hacer solo - *su nivel real de desarrollo* - y lo que puede hacer con la ayuda de otra persona - *su nivel de desarrollo potencial* - es lo que denominamos *zona de desarrollo próximo o potencial*. La actividad conjunta del profesor y de los alumnos en el aula se situaba en esta zona. Son precisamente estas interacciones las que, si son eficaces, potenciarán y harán posible la construcción del conocimiento por parte del niño.

Como es fácil observar, en la actividad conjunta con el alumno, el profesor ocupa un lugar privilegiado. Es el profesor quien, en una estructura de interacción asimétrica, no sólo controla las contribuciones de los alumnos, sanciona y regula quién habla, cuándo y de qué se habla, ignora algunas contribuciones, selecciona y alienta otras, sino que,



además, explicita los aspectos que considera poco claros, orienta la conversación, reformula y amplía las afirmaciones del niño convirtiéndolas en enunciados más aceptables, en los que los términos adquieren un significado preciso que es compartido por la clase. En palabras de Edwards (1987) «el papel del profesor es el de un guía, un guía con un mapa (...)».

Pero, ¿cuál es el papel del alumno? El niño, en el proceso de aprendizaje, comparte su conocimiento con los demás, intercambia significados con los miembros del grupo-clase. Entra a formar parte de la interacción con unas ideas y creencias que le son propias, y que ha desarrollado a lo largo de su experiencia. Con estas creencias y concepciones participa en una negociación que le permite construir nuevos significados; es, por tanto, activo en el proceso de construcción-reconstrucción de nuevos conocimientos.

Por último, el proceso de construcción es en sí mismo un proceso de interacción entre los significados que sostienen o comparten los alumnos y aquellos que el profesor pretende establecer, que están dados por la cultura. La esencia del proceso es sí es, como hemos analizado, la transformación de unos significados en otros en un acercamiento a los conceptos y relaciones que forman parte del currículum escolar.

REFERENCIAS

- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp.119-137.
- COLL, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. *Anuario de Psicología*, 33, pp.59-70.
- EDWARDS, D. (1987). Educational Knowledge and collective memory. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 9, pp.38-48.
- EDWARDS, D. y MERCER, N.M. (1987). *Common Knowledge: The growth of understanding in the classroom*. London: Methuen. (Trad. cast. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona. Paidós/MEC. 1988.)
- FORMAN, E.A. y CAZDEN, C.B. (1984). *Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction*. En J.V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Nueva York: Cambridge University Press. (Trad. cast. *Perspectivas vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp.139-157).
- MEHAN, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna: Verlag Peter Lang. (Trad. cast. *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid. Visor, 1984).
- VYGOTSKI, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Trad. cast. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979).