

Interacción Social, Discurso y Aprendizaje en el Aula

Manuel L. de la Mata Benítez.

Laboratorio de Actividad Humana.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación,
Básica y Metodología. Universidad de Sevilla (*)



RESUMEN

Se revisa una serie de investigaciones que abordan el proceso educativo como proceso de interacción social y comunicación. Este proceso de comunicación se analiza desde una doble perspectiva: sociológica-antropológica y psicológica. Ambos enfoques se basan en la noción de discurso. El estudio de la interacción social en el aula desde el punto de vista sociológico y antropológico revela los mecanismos a través de los cuales el discurso pone de manifiesto y a la vez da forma a las relaciones sociales dentro del aula. El análisis psicológico del discurso educativo parte de la concepción del aprendizaje como un proceso de socialización de nuevos modos de discurso, en el que profesores y alumnos negocian continuamente los significados propios de las materias escolares.

El objetivo de este trabajo es presentar un marco teórico general de interpretación psicológica y psicosocial de las actividades que tienen lugar dentro del aula y conforman lo que llamamos educación escolar. Para analizar las actividades educativas adoptamos un enfoque multidisciplinar en el que se tienen en cuenta diferentes aportaciones científicas.

Es importante prestar atención a la psicología de la educación, especialmente la que surge de los trabajos clásicos de Vygotsky y de las investigaciones que se están realizando actualmente en nuestro país, dentro de un enfoque que podemos denominar socio-cultural. En dicho enfoque, se resalta la importancia de la comunicación y de la interacción social en el desarrollo psicológico. Se presta especial

atención al estudio de los procesos de aprendizaje que tienen lugar en el aula.

Son de gran interés también las investigaciones realizadas dentro del campo de la antropología y la sociología que toman el aula como escenario de observación. En estos trabajos se adopta una metodología de tipo etnográfico, basada en la observación de la vida cotidiana de la clase. Los investigadores tratan de descifrar el entramado de relaciones sociales que se establece dentro de ella, así como desvelar los diferentes mecanismos que crean y mantienen dicho entramado. Junto a estos trabajos, es necesario tener en cuenta también las aportaciones de la sociolingüística, que ha mostrado la necesidad de prestar atención a los rasgos de la comunicación y del lenguaje de la escuela. En mu-

(*) Avda. San Francisco Javier s/n. 41005 Sevilla.



chas ocasiones, estos rasgos entran en conflicto con las formas de comunicación y el tipo de lenguaje que el niño ha adquirido y emplea fuera de ella.

El aula como escenario socio-cultural de interacción. El orden social de la clase

Tradicionalmente, el análisis de la educación desde el punto de vista social se ha centrado en el estudio de la influencia de factores como la clase social y otras variables de carácter *macrosocial* en el aprendizaje de los alumnos, así como el papel que juega la educación dentro del marco global de la sociedad. Sin embargo, en los últimos veinte años han surgido nuevos enfoques en el ámbito de la sociología y la antropología que han abordado el estudio del microcosmos del aula. Desde este punto de vista, se parte de la idea que el aula es un contexto social organizado según una serie de reglas específicas que lo distinguen de otros escenarios sociales de interacción, al margen de las diferencias individuales entre los participantes. Se trata de una microsociedad que, si bien está relacionada con la sociedad en su conjunto, incluye una serie de vínculos de carácter social, cultural y político entre los participantes. (Mehan, 1979, Woods, 1988). Dentro de esta línea de investigación, la cuestión que ha suscitado tradicionalmente más interés ha sido la del *control* (Young, 1971). Esta cuestión ha ocupado un lugar central en el estudio de la interacción social y la comunicación en el aula. Como afirman Edwards y Westgate (1987), el aula puede considerarse un contexto en el que se asume que uno de los participantes, el profesor, tiene un conocimiento superior de la materia que se está tratando. Este participante controla el conocimiento al hacer las preguntas, al evaluar y moldear las respuestas, rechazando aquéllas que

considera irrelevantes o redundantes y, finalmente, dando por terminado el intercambio verbal cuando ha obtenido información suficiente de acuerdo con sus propósitos.

La nueva orientación de estudio del microcosmos del aula se ha concretado sobre todo en el estudio de la *comunicación* dentro de ella. El trabajo de Sinclair y Coulthard (1975) marcó el inicio de una amplia serie de investigaciones dentro de este campo. Estas investigaciones han sido realizadas por sociolingüistas y antropólogos cuyo interés fundamental era el de profundizar en la relación entre la comunicación en el aula y el orden social reflejado y a la vez creado por el *discurso*. El término discurso se emplea aquí para referirse a la comunicación en el aula, en toda su complejidad y en todas sus dimensiones. El discurso se entiende como una forma de *acción*, como una práctica social. Se concibe, por tanto, como un medio privilegiado de creación y transmisión de los patrones culturales de conocimiento y acción social (Duranti, 1988), lo que lleva aparejado un componente ideológico y político evidente.

A pesar de la diversidad de los enfoques y de los objetivos de estas investigaciones, podemos afirmar que, en general, han realizado un estudio etnográfico de las actividades educativas (en algunos casos fuera del aula, ej. Brice Heath, 1983) y han intentado desentrañar las complejas relaciones entre el discurso y el orden social educativo.

Dentro del abanico de enfoques teóricos y metodológicos utilizados, nos vamos a detener en algunas contribuciones de uno de estos enfoques, el *análisis del discurso* (Stubbs, 1987; Van Dijk, 1985). Este enfoque surge en el ámbito de la lingüística a partir del trabajo de autores como Sinclair y Coulthard (1975). Se ha ido consolidando, sin embargo, como un terreno

en el que confluyen diferentes disciplinas. Lo que nos interesa aquí es referirnos a la contribución de este enfoque al conocimiento de los procesos de interacción social que se dan en la clase. En este sentido podemos decir que el análisis del discurso en el aula se basa en una serie de premisas. Veamos brevemente algunas de ellas (Cherry-Wilkinson, 1984).

a) La interacción social en el aula requiere ser competente tanto en los aspectos estructurales, como funcionales del lenguaje. Exige no sólo ser capaz de usar ciertas *estructuras* lingüísticas, sino de emplear diferentes recursos lingüísticos en los *contextos* y situaciones apropiados. Este tipo de competencia se ha denominado *competencia comunicativa* (Hymes, 1972), e incluye los dos tipos anteriores. La competencia en clase es a la vez un fin en sí misma y un medio de adquirir otros objetivos educativos, sean éstos de tipo académico o de tipo social-interpersonal.

b) El aula es un contexto comunicativo único. En él se requiere un tipo de competencia muy específico. Este tipo de competencia incluye los modos de expresión oral y escrito (DeStefano, 1984).

c) Los alumnos pueden diferir en su competencia comunicativa, particularmente en aspectos importantes para el aula. Las características especiales de ésta pueden no ser reconocidas por todos los alumnos. El no conocer los medios usados habitualmente para la comunicación en el aula lleva consigo dificultades para participar con éxito en las interacciones sociales y, por tanto, para el aprendizaje.

Dentro de las cuestiones que se han considerado en relación a este tema, podemos citar, de forma más precisa, las siguientes:

a) La existencia de unas reglas de reparto del turno del palabra. Un ejemplo de esto sería lo que se ha denominado secuencia IRF (iniciación, réplica, feed-

back o evaluación) (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979). En otras situaciones sociales de comunicación (la conversación cotidiana, por ejemplo) el intercambio verbal suele discurrir mediante preguntas y respuestas (Levinson, 1983). En estos casos, el objetivo de las preguntas es conseguir nueva información. En la escuela, las preguntas del profesor tienen como objetivo generalmente evaluar el conocimiento del alumno. Por ello, el intercambio verbal típico consta de tres elementos a diferencia de los dos que caracterizan a la conversación informal cotidiana (Levinson, 1983).

b) El reparto del control del tema de la comunicación y la determinación de las contribuciones relevantes de los individuos que participan en la situación (Edwards y Mercer, 1988). En este sentido, habitualmente se observa lo siguiente:

- El profesor suele ejercer el papel de dirigir la interacción.

- El alumno debe aprender las reglas que rigen este escenario de interacción social, así como estrategias para lograr determinados objetivos en dicho escenario (conseguir que el profesor le preste atención o le otorgue el turno de palabra, por ejemplo). Estas reglas incluyen diferentes aspectos, especialmente un *tipo de lenguaje*, en sus aspectos sintáctico, semántico y *pragmático*. Estas reglas suelen estar implícitas más que explícitas, pero su dominio (en el sentido de ajustarse a ellas dentro del aula) resulta imprescindible para el éxito escolar. Los estudios llevados a cabo por los sociolingüistas (ver Stubbs, 1983, para una discusión más completa de la cuestión) han demostrado que buena parte de las dificultades que tienen muchos niños en la escuela están relacionadas con su falta de dominio de las reglas de la comunicación verbal (en sentido amplio) características de la escuela.

La interacción social en el aula como proceso de aprendizaje. El aprendizaje escolar como socialización de modos de discurso

En el apartado anterior se ha insistido en la consideración del aula como escenario de interacción-comunicación social. En este apartado vamos a detenernos en las implicaciones psicológicas de esta idea. Para ello, nos situaremos en la perspectiva de lo que se ha denominado psicología socio-cultural (Vygotsky, 1977, 1979; Wertsch, 1988, 1991). No nos vamos a detener a explicar aquí cuáles son las ideas básicas del enfoque sociocultural. Podemos, sin embargo, referirnos a dos cuestiones que son relevantes para el presente trabajo:

- Se afirma que los procesos psicológicos, es decir la memoria, el razonamiento, los conceptos que manejamos sobre la realidad, las emociones o el aprendizaje se generan en la relación con otras personas. Esto implica que dichos procesos se van formando y desarrollando en determinadas situaciones sociales y culturales a las que están ligados de manera muy estrecha.

- En la medida en que los procesos psicológicos tienen un origen social, van siendo moldeados por las "herramientas" de la interacción social y de la comunicación: los signos. Para Vygotsky, el pensamiento humano sólo es posible por la utilización de signos. De entre la gran variedad de signos empleados para la comunicación hay que destacar el lenguaje por su importancia, si bien no son el único tipo de signos empleado por el individuo.

Las dos ideas anteriores tienen una gran relevancia para nuestro estudio de la educación. En esta línea se ha desarrollado el trabajo de los autores como Edwards y Mercer (1989a). Estos autores afirman que el desarrollo de las actividades que ocu-

rren día a día en la escuela (lo que, siguiendo a Sinclair y Coulthard, denominan "lecciones") puede considerarse como un proceso por el que profesor y alumnos van creando y desarrollando *contextos mentales compartidos*, es decir formas comunes de conceptualizar los materiales, los contenidos y en general, todos los elementos del proceso educativo. Normalmente se insiste mucho en la importancia de las actividades y de la experiencia en el aula. El aprendizaje, se dice, exige que los niños realicen muchas actividades por ellos mismos. Según los autores citados, sin embargo, para aprender, los niños necesitan, además de la experiencia, adquirir un modo de interpretar la experiencia, un modo de *hablar* acerca de ésta. Al hacerlo generan una *memoria colectiva* (Edwards y Mercer, 1989b), un conocimiento compartido de los materiales y las actividades escolares.

Es importante insistir en que este análisis del proceso educativo como proceso de comunicación se basa en un concepto de comunicación diferente al que se ha manejado tradicionalmente en la psicología y en la lingüística. Desde el punto de vista clásico, la comunicación se entiende como transmisión de información desde un emisor a un receptor. El significado, el mensaje es elaborado ("codificado") por el emisor, mientras que el receptor, por su parte, lo interpreta y accede al conocimiento transmitido mediante dicho mensaje ("decodificación"). Sin embargo, desde el punto de vista que se está presentando aquí, el mensaje, el significado no es algo preexistente, sino que se construye conjuntamente por los interlocutores en el acto mismo de la comunicación. Los interlocutores cooperan en la producción del significado. No puede decirse, por tanto, que el significado es "transmitido", sino que es elaborado, construido. No puede adjudicarse al "emisor" o al receptor, sino que

pertenece conjuntamente a ambos, es decir, surge en el proceso de interacción. Podemos decir que sólo existe en el espacio de *intersubjetividad* o subjetividad compartida (Rommetveit, 1979) creado por los interlocutores. Se dice que el significado se *negocia* para destacar el papel que cumplen todos los interlocutores en su creación.

El proceso comunicativo que se da en el aula tiene, no obstante, algunas características específicas que lo diferencian de otras situaciones comunicativas. La educación escolar es un contexto sociocultural definido de tal manera que profesor y alumnos cumplen funciones claramente diferenciadas y mantienen una relación "asimétrica". Su responsabilidad a la hora de dirigir el curso de la comunicación es claramente distinta. El objetivo de la comunicación escolar es la creación de unos significados (conocimientos) que correspondan a una serie de materias específicas (las materias escolares). Desde el principio, el profesor conoce esos significados y trata de que el alumno vaya compartiéndolos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta es la situación a la que se pretende llegar, no el punto de partida. Para que sea posible alcanzarlo es necesario que el alumno vaya acercándose progresivamente a dichos significados, vaya siendo capaz de participar de manera cooperativa en situaciones de comunicación en las que se construyan significados cada vez más cercanos a los significados que constituirían los conceptos de la disciplina. Para hacer posible este avance progresivo, el profesor debe dirigir el curso de la comunicación de una manera muy concreta. Debe ir re-conceptualizando las situaciones de modo que se cumpla un doble requerimiento: asegurar que en todo momento exista un grado de acuerdo suficiente entre profesor y alumnos (de lo contrario se produce un "cortocircuito" en la comunicación) y faci-

litar a la vez un avance progresivo hacia los significados propios de la materia escolar. En un apartado posterior nos referiremos a algunos de los recursos que los profesores suelen emplear para ello.

A partir de la noción de negociación de significados podemos introducir de manera explícita una idea que ha estado presente de modo implícito durante todo el desarrollo anterior: el conocimiento escolar, la interacción social y el aprendizaje pueden concebirse como *modos de discurso* (Wertsch y Minick, 1986), como formas de comunicación-representación de la realidad. Es interesante incluir aquí las palabras de Edwards, recogidas en una entrevista realizada por Ortega y Luque (1990), en las que resalta la importancia del estudio del discurso en el aula:

"Es importante que los profesores aprendan algo sobre el discurso en el aula; pero no en un sentido técnico, porque no es necesario aprender detalles técnicos del análisis lingüístico. Lo que sí es importante para los profesores es comprender que la organización del discurso incluye tanto la organización de las relaciones sociales entre el profesor y los alumnos como la organización del conocimiento" (pág. 71).

Podríamos decir, al hilo de la cita anterior, que el aprendizaje escolar puede considerarse como un proceso de *socialización de nuevos modos de discurso*, o, dicho de otro modo, de adquisición de nuevas formas de comprender y explicar la realidad (de acuerdo con los conceptos y las reglas de las materias escolares). Esta adquisición implica la confluencia de diferentes tipos de discurso, a los que nos referiremos seguidamente.

Discurso escolar (conocimiento académico).

La educación formal tiene una serie de características que la diferencian de otras

formas de aprendizaje (Greenfield, 1984; Greenfield y Lave, 1982; Scribner y Colè, 1982). Las diferencias en las actividades educativas están estrechamente relacionadas con las formas de discurso, de comunicación, que se producen en dichas actividades. El análisis de estas formas de comunicación es una tarea ineludible al estudiar la interacción social y el aprendizaje en el aula.

Pero no sólo debemos considerar los rasgos generales del discurso educativo. Cada una de las materias escolares puede analizarse también en estos términos. Podemos afirmar que cada disciplina se caracteriza por un modo particular de discurso, por una forma particular de crear y expresar el conocimiento. Las matemáticas, las ciencias experimentales, las ciencias sociales, las materias artísticas y todas las que se incluyen en los *curricula* tienen modos característicos de plantear los problemas, modos particulares de razonar y establecer relaciones, modos particulares de representar la realidad, es decir, modos de discurso propios. Aprender los conocimientos de cada materia es aprender a emplear modos de discurso apropiados para la disciplina.

Discurso del alumno.

Al analizar el discurso del alumno estamos analizando los modos de comunicar-representar la realidad. Estudiar los conocimientos del alumno, su modo de pensar es desde luego, una tarea fundamental en la educación. En el análisis que estamos realizando, esta cuestión se formularía diciendo que la tarea es estudiar el discurso propio del alumno; es decir los modos de comunicar-representar la realidad en otros contextos extraescolares. Esta cuestión, al igual que en el caso anterior, podemos plantearla desde dos puntos de vista:

Si formulamos el problema en términos generales, nos estamos refiriendo a las ca-

racterísticas globales del discurso del alumno, es decir, a las características generales de su pensamiento. Al hacerlo, conviene tener claro que no podemos establecer cuáles son los rasgos del pensamiento del niño, adolescente o del adulto en general y para siempre. Las características del pensamiento del *sujeto no son las causas* de su comportamiento en el aula o fuera de ella, sino que son el *resultado* de diferentes factores madurativos y de aprendizaje. Los factores de aprendizaje no son sino la participación del individuo en diferentes situaciones de interacción social, dentro y fuera del aula, en el contexto de una cultura determinada. Dichas interacciones van modelando sus formas de comprender y comunicar la realidad, es decir, sus modos de discurso. Por ello, lo que resulta de mayor interés para la educación es explorar las características de esas formas de discurso que se han ido construyendo en la experiencia previa del sujeto y establecer el modo y los mecanismos por los que esas formas de discurso del alumno se van transformando en relación con los modos de discurso característicos de la escuela.

Si formulamos el problema en términos más particulares, es decir, si nos centramos en el análisis de las lecciones particulares en las distintas disciplinas, nos interesa estudiar el conocimiento que tiene el alumno de los conceptos propios de dichas disciplinas. Esta cuestión, las concepciones, representaciones o ideas previas de los alumnos acerca de un determinado problema o contenido curricular, se ha convertido en un tema central de la investigación educativa. Podemos decir, siguiendo con el planteamiento anterior, que lo que estamos estudiando aquí es el discurso del alumno en relación a unos determinados contenidos curriculares. El aprendizaje de dichos contenidos sería de nuevo un proceso por el que el discurso del alumno

cambia y se identifica (o aproxima, al menos) al de la materia. El objetivo de la escuela es promover un cambio progresivo de los modos de discurso del alumno y su acercamiento a los de la disciplina y, en términos más concretos, a los del profesor.

El papel del profesor

Dentro de esta forma de entender la interacción social y el aprendizaje en el aula, merece la pena prestar atención al papel del profesor en dicho proceso. Para desarrollar este punto tendremos en cuenta las ideas de Vygotsky acerca del aprendizaje y, sobre todo, el punto de vista de Edwards (1990).

Existe un debate importante en educación acerca del papel del profesor en el aprendizaje del alumno. Siguiendo a Edwards, podemos decir que dicho debate se plantea contraponiendo dos posibles formas de intervención del profesor. Por una parte, se entendería que el profesor puede actuar como mero *transmisor* de un conocimiento ya hecho, que el alumno se limita a recibir. Por otra parte se afirma que el profesor puede actuar como un *facilitador* del aprendizaje de los alumnos. Este dilema, que a menudo se formula en términos de oposición insalvable de modelos, puede enfocarse de una modo diferente a la luz de las ideas de Vygotsky. Para Vygotsky, ambos procesos, transmisión y facilitación están implicados en la enseñanza. Por una parte, no debemos olvidar que lo que se aprende en la escuela es un cuerpo de conocimientos que han sido culturalmente elaborados. No tiene sentido pensar que los alumnos solos van a inventar los conocimientos escolares. Pero, por otra parte, para que el alumno aprenda no basta con que el profesor enseñe. Aunque se ha descrito la educación formal y el aprendizaje en la escuela como

un proceso que ocurre mediante explicaciones del profesor y práctica posterior de los alumnos, los estudios realizados dentro del aula parece avalar más bien la idea de que el aprendizaje en la escuela ocurre como resultado de la práctica guiada (Rogoff, 1990), en la que es ineludible la implicación activa del alumno, que debe "construir" sus aprendizajes. Para referirse a este proceso, Vygotsky utilizó el concepto de *zona de desarrollo potencial*. Quería poner de manifiesto la importancia de que el *aprendiz* sea asistido, guiado por una persona más experta en la materia, que vaya dirigiendo su práctica, que vaya "andamiando", apuntalando sus avances, permitiéndole ir siempre un poco más allá de donde podría llegar sin ayuda. En este proceso de práctica guiada, la interacción verbal y, más específicamente, el ajuste del discurso del profesor y del alumno es un mecanismo de importancia primordial.

Pero, ¿de qué modo guía el profesor el avance del alumno por medio del discurso? El mismo Edwards ha estudiado algunos de los procedimientos discursivos empleados por el profesor para dirigir el discurso de los alumnos en la interacción dentro del aula. Entre estos procedimientos, se citan dos fundamentales, denominados *recapitulaciones y reconstrucciones*.

Las recapitulaciones son resúmenes explícitos que los profesores van haciendo de las actividades escolares y de los resultados de dichas actividades. La función que cumplen es asegurar que los alumnos han desarrollado una comprensión común con el profesor de los aspectos significativos de lo que se ha hecho y se ha dicho, de cómo conceptualizarlo y describirlo. Sirven de base para la enseñanza posterior.

Las reconstrucciones, por su parte, serían reinterpretaciones creativas de lo que ha ocurrido en el aula. Al hacer estas re-

construcciones, el profesor modifica de modo más o menos sutil lo que los alumnos han dicho, acercándolo a sus objetivos. Cumplirían la función de ir modelando el discurso compartido en la dirección de acercarlo al discurso de la disciplina tal como el profesor pretende que se formule finalmente. Estos dos procedimientos generales tienen la función de promover el desarrollo de los contextos mentales compartidos. Se asegura el doble objetivo de promover el avance de los alumnos en la dirección de adquirir el discurso (los conocimientos) de las materias escolares, manteniendo en todo momento un grado de acuerdo suficiente entre las interpretaciones del profesor y las de los alumnos, que evite rupturas o malentendidos en la comunicación.

Para conseguir estos fines, los profesores emplean recursos comunicativos variados. Algunos de ellos serían:

- Realizar gestos o mímica mientras preguntan.
- Controlar los turnos de palabra y los temas de conversación.
- Usar el silencio o la repetición de las preguntas para marcar la no aceptación de las contribuciones de los alumnos.
- Ignorar o dejar de lado las sugerencias que no son bien recibidas.
- Animar y recoger las bien recibidas.
- Parafrasear las contribuciones de los alumnos acercándolas al significado propuesto por el profesor.
- Introducir conocimientos nuevos como si ya se conociesen, de modo que no se cuestionen.

Estos recursos de control de la comunicación son especialmente importantes si tenemos en cuenta que al dirigir el discurso en el aula, el profesor no sólo está dirigiendo la comunicación en dicho contex-

to, sino que está modelando la comprensión de los alumnos de los contenidos curriculares. Podemos traer aquí de nuevo las palabras de Edwards (1990):

"...el proceso de lograr comprender se revela como un proceso intrínsecamente social y comunicativo, en lugar de uno en el que se deja a los niños descubrir la naturaleza del mundo a partir de sus propias habilidades mentales innatas y de sus experiencias" (pag 39).

El proceso de construcción social del conocimiento en el aula tiene también sus problemas y sus peligros desde el punto de vista educativo. El modo en que el profesor dirige las interacciones comunicativas puede ser variado. Cuando se produce una auténtica negociación de significados, el alumno va participando activamente en el proceso de construcción de conocimientos y va comprendiendo el por qué de las interpretaciones que el profesor promueve, de modo que se convierten en auténticas comprensiones compartidas. Sin embargo, es posible que el alumno vaya aprendiendo lo que se ha denominado *rituales* (Griffin y Mehan, 1981), es decir, las reglas que le permiten decir lo que el profesor quiere que diga en el momento que el profesor quiere que lo diga, sin comprender realmente el sentido ni los objetivos de las actividades que está realizando. Si, como hemos repetido insistentemente, partimos de la base de que la comunicación escolar genera modos de interpretar las materias y los contenidos escolares, una comunicación en la que el alumno interviene de forma ritual, sin compartir el sentido de lo que se está haciendo, difícilmente favorecerá el aprendizaje de conocimientos significativos para el alumno.

REFERENCIAS

- CHERRY-WILKINSON, L. (1984). Classroom status from a sociolinguistic perspective. En A PELLEGRINI y T. YAWKEY (Eds.) *The development of oral and written language in social contexts*. Ablex, Norwood, N.J.
- DESTEFANO, J.S. (1984). Learning to communicate in the classroom. En A PELLEGRINI y T. YAWKEY (Eds.) *The development of oral and written language in social contexts*. Ablex, Norwood, N.J.
- DURANTI, A. (1988). Ethnography of speaking: toward a sociolinguistics of praxis. En F. NEWMEYER (Ed.) *Linguistics: The Cambridge survey, Vol. 3: The socio-cultural context*. Cambridge University Press, Cambridge.
- EDWARDS, A.D. y WETSGATE, D.P.G. (1987). *Investigating classroom talk*. The Falmer Press, Londres.
- EDWARDS, D. (1990). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, Nº 10, PP.33-49.
- EDWARDS, D y MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós Barcelona.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1989). Reconstructing context: The conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*. Nº 12, pp.91-104.
- GREENFIELD, P.M. y LAVE, J.(1982). Cognitive aspects of informal education. En D. W. Wagner y H.W. Stevenson (Eds.) *Cultural perspectives on child development*. Freeman, S. Francisco.
- GREENFIELD, P.M.(1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. En B. Rogoff y J. Lave (Eds.): *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- GRIFFIN, P. y MEHAN, H. (1981). sense and ritual in classroom discourse. En F. COULMAS (Ed.) *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. Mouton, La Haya.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words, Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press, Cambridge, Mass.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. En J.B. PRIDE y J. HOLMES (Eds.): *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondsworth.
- LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mehan, H.(1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- ORTEGA, R. y LUQUE, A. (1990). Entrevista con Derek Edwards. *Investigación en la Escuela*, Nº12, pp.69-76.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking; cognitive development in social context*. Oxford University Press, Nueva York.
- ROMMETVEIT, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. ROMMETVEIT y R.M. BLAKAR (Eds.) *Studies of language, thought and verbal communication*. Academic Press, Londres.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*. Nº 17, pp.
- SINCLAIR, J. McH y COULTHARD, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press, Londres.
- STUBBS, M. (1983). *Language, schools and classrooms*. Methuen, Londres.
- STUBBS, M. (1987). *Análisis del discurso*. Alianza Editorial, Madrid.
- VAN DIJK, T.A. (1985). Introduction: discourse analysis as a new cross-discipline. En T.A. VAN DIJK (Ed.) *Handbook of discourse analysis. Vol.1. Disciplines of discourse*. Academic Press, Londres.
- VYGOTSKY, L.S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires.
- VYGOTSKY, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Barcelona.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.
- WERTSCH, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to human action*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- WERTSCH, J.V. (1986). *The socialization of speech and cognition in socio-cultural context*. Proyecto de investigación presentado a la Fundación Spencer.
- WOODS, P. (1988). *La escuela por dentro*. Paidós, Barcelona.
- YOUNG, M. (1971). *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan, Londres.

SUMMARY

Different researchs that approach the educative process as a social-interactive and communicative process are studied. It's analyzed from a double perspective: sociological-anthropological and psychological. Both perspectives are based on the discursive notion. The study of the social interaction in the classroom from a sociological and anthropological point of view shows the mechanisms through which the speech comes out and at the same time configures the social relationships in the classroom. The psychological analysis of the educative speech stems from the conception of learning as a process of socialization of new ways of speech, in which teachers and students negotiate continuously the meanings of the scholastic subjects.

RÉSUMÉ

Dans ce travail nous révisons quelques recherches qu'étudient le processus éducatif comme un processus d'interaction social et de communication. Pour analyser ce processus de communication il y a une double perspective: une sociologique-anthropologique, et une autre psychologique. Suivant le point de vue socio-anthropologique l'étude des interactions sociales dans la classe révèlent les mécanismes à travers lesquels le discours révèle et mets en place les relations sociales dans la classe. Suivant le point de vue psychologique, on a parti de l'idée que l'apprentissage c'est un processus de socialisation et les élèves négocient continuellement les signifiés des matières scolaires.