

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Repositorio Institucional del ITESO

rei.iteso.mx

Departamento de Psicología, Educación y Salud

DPES - Artículos y ponencias con arbitraje

1999-06

El diálogo en la interacción colaboradora

Mejía-Arauz, Rebeca

Mejía-Arauz, R. (1999). El diálogo en la interacción colaboradora. Revista Sinéctica, núm.14. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/2997>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia: <http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

EL DIALOGO EN LA INTERACCION COLABORADORA

*Rebeca Mejía**

Este artículo tiene como propósito analizar algunos aspectos de la interacción entre adulto-niño y entre compañeros, discutiendo en particular el aspecto del diálogo que debe ocurrir para la construcción compartida del conocimiento. Es especialmente relevante en este tema reconocer la controversia que existe entre la noción Piagetiana sobre el conflicto socio-cognoscitivo y el concepto Vygostkiano de Zona de Desarrollo Próximo. Esta controversia será abordada en este artículo, como base para analizar los procesos involucrados en la interacción entre compañeros y entre adulto y niños. Podemos anticipar que la interacción colaboradora y el diálogo entre compañeros de similar edad difiere bastante del tipo de diálogo que se puede dar entre un adulto y los niños cuando el tema en diálogo y la colaboración tiene qué ver con conocimientos y aprendizaje.

Existe una línea sólida de estudios que investigan de qué manera influye en el desarrollo cognoscitivo la interacción colaboradora entre compañeros o coetáneos. En los últimos años, estos estudios han reorientado su atención de los aspectos más generales del desarrollo cognoscitivo, hacia procesos cognoscitivos particulares; y también de las circunstancias generales de interacción entre coetáneos hacia el estudio de relaciones particulares entre compañeros y contextos sociales específicos.¹

Rogoff² realizó una revisión de estudios que evalúan cómo la colaboración entre compañeros o entre adultos y niños pueden influir en el desarrollo cognoscitivo. Uno de los aspectos relevantes que enfatizan dichos estudios, es el considerar la relación experto-novato, donde las formas en que el experto ajusta sus interacciones para apoyar al novato se vuelven de principal importancia para el aprendizaje. Sin embargo, este aspecto debe considerarse junto con otras cualidades de la interacción. De acuerdo con Rogoff, muchos de los estudios en esta línea se han concentrado en los medios de apoyo y estimulación, por ejemplo en la noción de "escalamiento", el diálogo socrático y el 'tutelaje'³.

Aunque tales estudios han proporcionado una contribución muy valiosa al estudio del aprendizaje colaborativo, usualmente evalúan solamente resultados de la interacción en lugar de analizar el proceso que tiene lugar en la

* Investigadora/profesora del Departamento de Estudios Socioculturales. ITESO. Psicología del Desarrollo. Universidad de California Santa Cruz.

construcción colaboradora del conocimiento y de identificar cómo se da el uso de estrategias entre los participantes cuando ocurre un entendimiento en común durante el proceso de aprendizaje.

De ahí que se requiera mayor conocimiento acerca del proceso en sí mismo de interacción colaboradora a fin de entender de qué manera se llega a diferentes resultados con diferentes grupos de participantes en interacción.

Algunos estudios sobre pensamiento compartido nos proporcionan conocimientos acerca de las formas de involucración social que se dan en los procesos de construcción común de ideas⁴. En dichos estudios, el concepto de intersubjetividad es clave. Intersubjetividad refiere a las formas en que las personas que participan simultáneamente en las mismas actividades logran llegar a un entendimiento compartido, lo que les permite involucrarse aun más en la actividad⁵. La intersubjetividad no implica -según indican Rogoff y Toma- que los participantes lleguen a un entendimiento "idéntico" de cierto conocimiento o de la situación; el énfasis está en los esfuerzos comunes para entender el punto de vista del otro sobre el contenido o el propósito de la interacción.

Al estudiar actividades compartidas entre madre e hijos de Guatemala, India, Estados Unidos y Turkia, Rogoff, Mistry, Goncu y Mosier⁶, examinaron la variación en la forma como las familias de diferente procedencia cultural establecen un foco de atención común en la interacción adulto-niño. Similarmente, encontraron cómo varía en las diferentes culturas la forma de estructurar la situación de interacción, dependiendo de la participación de la madre y de cada uno de los niños. Estos aspectos dinámicos de la interacción pueden ser considerados como formas de "construir" la intersubjetividad.

Es importante notar que aun cuando el estudio mencionado refiere a grupos de diferente nacionalidad, las diferencias culturales pueden encontrarse entre grupos definidos en términos de otras características socioculturales, por ejemplo grupos de personas de diferente región, diferente nivel educativo, de diferentes valores y costumbres o grupos que bajo ciertas circunstancias pueden mostrar diferencias relacionadas con el género o con la edad. La variación cultural refiere al hecho de que cada grupo que comparte cierta forma de vida, puede desarrollar formas diferentes de relacionarse y por tanto formas diferentes de lograr la intersubjetividad, por eso es importante considerar quiénes son los participantes en un grupo en interacción para poder propiciar el entendimiento común y de ahí el diálogo que permita la construcción compartida de conocimiento.

Zona de desarrollo próximo y conflicto cognoscitivo

La relación experto-novato y otros aspectos que se presentan en situaciones de colaboración entre compañeros ha sido foco de mucha discusión, particularmente contrastando los puntos de vista de Piaget y de Vygotsky; esto es, el concepto vygotkiano de zona de desarrollo próximo comparado con el concepto piagetiano de conflicto socio-cognoscitivo. Aunque muchos han considerado estos puntos de vista como algo opuesto, Tudge y Winterhoff proponen que también podrían ser considerados como complementarios ya

que ambos conceptos enfatizan que la interacción entre compañeros puede ser de beneficio para los participantes.⁷

Desde el punto de vista de Vygotski, los niños pueden desarrollar su potencial con la ayuda de una persona más capaz, ya sean adultos o coetáneos con los que interactúan y que les facilitan alcanzar niveles nuevos de conocimiento o habilidad.⁸ Desde el punto de vista de Piaget, los niños pueden lograr niveles mayores de desarrollo cuando confrontan alguna discrepancia que produce un conflicto cognoscitivo; el ajuste ante tal discrepancia es entonces lo que promueve el logro de un nivel mayor de conocimiento o desarrollo.⁹

Ambos puntos de vista pueden ayudar a explicar cómo cierto tipo de interacciones promueven el logro de mayor comprensión, adquisición de nuevo conocimiento o la resolución de problemas. Pero no necesariamente como opciones excluyentes; es posible que en la dinámica del diálogo ambos procesos ocurran, es decir que a la vez que la persona "más capaz" ofrece el terreno en que el aprendiz puede conocer más, ofrezca en ciertos momentos confrontación o situaciones discrepantes que propicien el conflicto cognoscitivo.

La dificultad para concluir algo al respecto deriva en cierta medida del hecho de que gran parte de la investigación en interacción colaboradora ha sido enfocada a analizar los resultados de la interacción, mientras que se ha prestado poca atención a los procesos colaborativos. Así, no queda claro si la naturaleza de la ayuda en la zona de desarrollo próximo implica proporcionar discrepancias y confrontación, o más bien implica construir un diálogo basado en ideas similares o coincidentes o tal vez una buena combinación de ambos. Solamente la investigación que trate de develar los procesos de construcción de diálogo en la interacción, podría ayudarnos a entender el grado de complejidad de la interacción colaboradora, a fin de poder reconocer cómo se podría propiciar la facilitación recíproca del aprendizaje por medio de la colaboración y el diálogo.

Diálogo adulto-niño vs diálogo entre compañeros

La forma como los interactuantes se involucran en la conversación o en una actividad compartida puede depender de factores estructurales tales como el propósito y naturaleza de la actividad. Es importante considerar que también están involucrados factores socioculturales y relacionales, tales como los estilos particulares de comunicación y las relaciones afectivas (parentesco, amistad, etc.), pero también, las formas particulares en que los participantes se enfocan a la tarea compartida. Por ejemplo, existe bastante discusión acerca de las diferencias en interacción entre compañeros, versus entre adultos y niños. Esta controversia está basada en la idea de Piaget de que ya que los niños consideran al adulto como una persona con autoridad, el conflicto cognoscitivo no podría estar claramente presente como medio de desarrollo cognoscitivo.¹⁰ Por otra parte, entre compañeros, el niño se puede sentir en una situación de igualdad de poder y conocimiento, por lo que a los niños interactuantes les es posible reconocer sus discrepancias y entonces tendrían que resolver el conflicto cognoscitivo.

En los estudios que comparan la interacción entre compañeros con la interacción entre adulto y niños se han encontrado importantes diferencias. Por ejemplo, Kruger y Tomasello encontraron que los niños interactuando entre sí, usan más transacciones dialógicas - entendidas aquí como diálogo activo entre ambos participantes, con semejante grado de participación por ambas partes -, que cuando los mismos niños interactúan con adultos.¹¹ En su estudio, Kruger y Tomasello encontraron que las transacciones entre compañeros implican el razonamiento de las ideas del otro participante, mientras que en la interacción con un adulto, las transacciones dialógicas eran infrecuentes y se enfocaban solamente en las ideas de un solo participante. Además, el adulto era usualmente quien iniciaba la transacción.

En un estudio subsecuente, Kruger investigó niñas de 8 años en una tarea que implicaba razonamiento moral. En este estudio, las niñas dialogaban ya fuera con su mejor amiga o con su madre, y de nuevo, encontraron que las parejas de amigas de 8 años discutían transactivamente las ideas de una y de otra con mucha mayor frecuencia que las diadas compuestas por madre e hija. Un resultado interesante es que solo la discusión crítica de ideas de ambos participantes se relaciona con el cambio cognoscitivo.¹² Estos resultados sugieren, por una parte, que cuando los niños se involucran en discusiones de las ideas de unos y otros, muy probablemente tendrá impacto en su aprendizaje más que cuando un adulto está involucrado en la discusión del mismo tema con el niño; y por otra parte, que la discusión crítica ofrece a la vez el terreno para construir significados comunes - intersubjetividad, Zona de desarrollo próximo - y confrontar discrepancias - conflicto socio-cognoscitivo -.

A partir de los resultados de Kruger¹³ y Kruger y Tomasello¹⁴, podría decirse que los adultos usualmente son más directivos en sus transacciones con los niños. Los adultos hacen preguntas cuyas respuestas ya conocen y los niños saben que su papel es contestar. En tal caso, los niños no esperan tener oportunidad de conducir o dominar la discusión, lo cual da como resultado una asimetría estable a lo largo de la conversación. Este tipo de conversación podría no ser muy motivante para los niños, y probablemente el impacto que tenga en su aprendizaje sea de poca relevancia.

Por otra parte, en interacciones entre compañeros, las posibles asimetrías pueden ir cambiando a lo largo de la discusión ya que estas pueden ir variando no solo en cuanto a los conocimientos que los participantes aporten, sino también en cuanto a los razonamientos que van sustentando sus aportaciones, por ello, también el liderazgo en la conversación puede ir intercambiándose. Esto de hecho confirma el supuesto de Piaget de que el niño no encuentra mucho conflicto cognoscitivo en interacción con un adulto al que percibe con autoridad. Por otro lado no es solamente que no se genere el conflicto cognoscitivo en una interacción adulto-niño donde la asimetría es estable, sino que simplemente no hay mucho diálogo o conversación donde ambas partes realmente estén comprometidas en aportar conocimiento y razonamiento.

El problema con la comunicación entre niño y adulto puede ser en parte debida a las posibles diferencias en los significados. Con frecuencia, los niños hablan con frases cortas - dependiendo de la edad y el tema - que, de acuerdo con Vygotsky, puede causar confusión porque esta clase de abreviación no deriva de un significado compartido, sino que es debido a un cierto estilo de conversación en el niño.¹⁵ La persona que escucha al niño relaciona sus frases con un tema que tiene un significado pre-construido por esa persona y no con

el significado original del niño que está hablando. De acuerdo con Vygotsky, cuando ambos, quien habla y quien escucha coinciden en sus pensamientos, puede lograrse un perfecto entendimiento, pero si ellos están pensando en términos de diferentes significados, entonces ellos estarán interpretando en forma distinta. Esto podrá parecer bastante obvio, sin embargo usualmente no se toma en consideración en la interacción cotidiana entre adultos y niños.

Contrario a lo que sucede en la relación adulto-niño, los niños que están acostumbrados a jugar y trabajar juntos, podrían no encontrar diferencias en sus formas de entenderse cuando hablan usando las frases cortas típicas de la niñez. Una vez que los niños se acostumbran a los estilos de expresión que cada uno tiene, la abreviación que se da en el modo de expresión ocurre como un resultado de los significados compartidos. En el caso de los adultos cuando hablan con niños, el coincidir en los significados no ocurre como algo a lo que el adulto llega a propósito. Usualmente el adulto asume implícitamente que el niño comparte sus significados.

Los estilos de "conversación" que se dan entre adulto-niño y niño-niño son cualitativamente muy diferentes. En su estilo "directivo" o "de maestro", generalmente el adulto asumirá que está comprendiendo al niño, por ello, raramente hace preguntas para verificar esa comprensión, y cuando ocurre, poco afecta para reorientar la forma de comunicación del adulto al niño. Es decir, el adulto pregunta al niño para verificar si el niño lo escucha y lo entiende, pero no es muy común que el adulto pregunte para verificar si está entendiendo los significados del niño. Complementariamente a tal estilo, a los niños se les acostumbra a que "escuchen", sin dar posibilidad de que pregunten espontáneamente, cosa que no ocurre cuando los niños interactúan con sus compañeros. En la interacción entre niños de similar edad, su conversación puede involucrar muchas preguntas o afirmaciones que luego son corroboradas o negadas explícitamente por el compañero; con tal forma de comunicación, no solamente van construyendo significados compartidos, sino que también pueden compartir sus conocimientos y los procesos de razonamiento que acompañan ese tipo de transacción.

Interacción y diálogo entre compañeros

Los estudios comentados anteriormente sugieren que los compañeros en interacción están en una situación de mayor simetría de conocimiento y poder. Sin embargo, otros estudios presentan opiniones contradictorias. Por ejemplo, Azmitia encontró que aún los niños de preescolar están concientes de la relación entre su nivel de competencia o habilidad y la de sus compañeros. El niño en interacción con otros niños pueden también encontrar asimetrías, tal vez no en términos de autoridad, sino en función de diferencias en habilidades, conocimientos y tal vez también de prestigio. En su estudio, Azmitia intencionalmente formó parejas de experto-novato y parejas de compañeros de habilidad semejante, los resultados mostraron que los niños considerados novatos observaban más a su compañero cuando éste tenía mayor habilidad que otros niños en parejas formadas por compañeros de similar nivel de habilidad. En ciertos casos, este nivel asimétrico de habilidad conduce al aprendizaje, no sólo en el caso del niño "novato" que puede lograr un nuevo

aprendizaje, sino también en el caso del niño “experto” que puede lograr mayor dominio de lo aprendido.¹⁶

Aunque existe controversia en los resultados de diferentes estudios respecto a los efectos en el aprendizaje de las interacciones entre diferentes tipos de compañeros, es importante notar que la discusión crítica se facilita más cuando hay discrepancias entre diferentes perspectivas. Probablemente en este caso no se trate de una asimetría en el nivel de conocimiento, sino asimetría en el tipo de razonamiento. Es decir, podrá haber una interacción entre compañeros de nivel de conocimiento similar y aun así darse la discusión crítica si los niños perciben alguna diferencia en su compañero en la forma de entender. Esto puede elicitar una interacción más activa que cuando esta diferencia es percibida en un adulto que está conduciendo la interacción. En este último caso, probablemente el niño acepte el razonamiento del adulto sin gran discusión.

En la interacción entre compañeros en donde las asimetrías se perciben claramente, tal como en los estudios mencionados,¹⁷ es posible considerar que tales asimetrías son particularmente relevantes en la interacción. De acuerdo con estos investigadores, las asimetrías en el conocimiento se convierten en obstáculos que tienen que ser superados a menos que la dirección y tema principal de la interacción cambie. Entonces, la asimetría dirige la interacción hacia compartir el conocimiento, pero de acuerdo con estos investigadores, esto puede conducir a una interacción de tipo “maestro-alumno” entre los compañeros y entonces la relación se vuelve de tipo jerárquico durante el tiempo que dure esa interacción.

El tipo de relación entre compañeros en interacción también resulta importante de tomar en cuenta cuando se quiere propiciar colaboración. Azmitia y Montgomery¹⁸ estudiaron si la colaboración entre amigos tenía un impacto más relevante en el desarrollo cognoscitivo que las colaboraciones entre compañeros que solo eran conocidos, no amigos, siguiendo la idea de Hartup de que:

Las interacciones entre amigos proporcionan un contexto único para el desarrollo de habilidades metacognoscitivas.¹⁹

Ellos descubrieron que la clase de relación entre los participantes puede incidir en los procesos cognoscitivos durante el transcurso de la interacción, y que la relación de amistad estrecha puede tener un impacto importante cuando hay una construcción de conocimiento en esa interacción. En otras palabras, la amistad puede aportar diferencias importantes en la forma de comunicación, en comparación con la interacción entre compañeros que solamente son conocidos entre sí.

El impacto que tiene el tipo de relación que tengan los participantes entre sí puede tomarse en cuenta intencionalmente para formar parejas o grupos de trabajo en el salón de clase. Sin embargo, es posible también facilitar el que los compañeros vayan desarrollando un estilo estable de trabajo con otros compañeros. Para ello es necesario organizar las experiencias de trabajo en equipo y proporcionar las necesarias oportunidades para el trabajo conjunto. Esto puede interpretarse en términos de la necesidad de ir conociendo mejor a los otros con los que se interactúa, para entender sus estilos de expresarse y sus significados. Así, podríamos encontrar que las relaciones estrechas - como

por ejemplo aquellas que se dan entre amigos o entre hermanos o entre madre e hijo - puede permitir que aquellos involucrados desarrollen formas de reconocer el "estado mental" del otro. En tales casos, puede ser posible ajustar la interacción para ayudar al otro a entender el proceso de la actividad en que se está participando. Sin embargo, la capacidad de "ajustarse" y ayudar no es algo simple. Los resultados de estudios no son muy consistentes, especialmente en el caso de la interacción entre adulto y niño.

Cómo propiciar el diálogo en la interacción colaboradora

Aunque pudiera parecer muy esperanzador el que se promoviera la interacción entre compañeros, no es fácil por otra parte, que se den diálogos que propicien el aprendizaje. Esto es debido a que en el contexto escolar no enseñamos a los niños a dialogar y discutir exponiendo razonamientos y haciendo preguntas que pidan justificación de las afirmaciones de los otros. En algunos estilos escolares los niños muy pronto aprenden que el papel del maestro es explicar y el papel del alumno es escuchar, de forma que la conversación que ocurre en forma natural entre niños fuera del contexto escolar no se da tan fácilmente dentro del salón de clase. Incluso en algunos contextos la interacción entre alumnos no solamente no se propicia, sino que se considera inconveniente o indeseable, particularmente en los sistemas en que resulta más relevante controlar y dar cuenta de los resultados individuales en el aprendizaje.

Si se valora el diálogo entre compañeros como una estrategia para el aprendizaje más significativo, es posible propiciar las condiciones para ello en forma sostenida hasta cambiar el esquema que mantiene al estudiante - y al maestro - en los roles tradicionales. Es decir, se trataría de organizar las experiencias de trabajo en equipo y proporcionar gradualmente las oportunidades necesarias para el trabajo conjunto y conversación constructiva.

Para ello es importante tomar en consideración varios aspectos para "crear" las condiciones para recuperar dentro del aula la capacidad de diálogo entre los niños y encausarla con fines de construcción compartida del aprendizaje. Estos aspectos incluyen considerar el nivel de conocimiento o habilidad para formar parejas o equipos de compañeros de forma que haya cierta asimetría entre ellos respecto a conocimientos o habilidades, sin implicar jerarquía. También se puede tomar en cuenta que en ciertos tipos de trabajo o temas puede resultar favorecedor formar parejas que tengan una relación de amistad o por lo menos de buen compañerismo.

Es necesario considerar también que muchas veces el compañero que se sabe más capaz o con más conocimiento toma el modelo del maestro o del adulto que enseña a otro simplemente mediante un discurso tipo monólogo y no mediante una conversación que involucre el pensamiento de los demás participantes. Después de todo, éste ha sido el modelo de enseñanza más arraigado hasta el momento. Es entonces importante cuidar la forma como se plantea la colaboración entre niños. No es muy conveniente explicitar que uno en particular va a ayudar al otro, para no propiciar que uno de los participantes asuma el modelo de adulto-niño, ya que se pretende que ambos participantes se involucren y dialoguen al mismo nivel.

Tal vez uno de las estrategias fundamentales para propiciar el diálogo entre compañeros con fines de facilitar la construcción compartida del conocimiento, es que el mismo maestro o adulto sea el modelo de tal tipo de interacción, es decir, ser una persona que conversa, al mismo nivel que el niño, sabiendo hacer preguntas para saber cuál es el significado que el niño está dando a sus expresiones y cuál es el significado que va dando a lo que el adulto expresa. Esto implica no “dar la lección”, sino platicar sobre el tema, no “dar” las piezas de información, sino guiar al niño a que las busque, no “dar” las respuestas como conocimiento incuestionable, sino ayudar al niño a que ponga en cuestionamiento y valide por sí mismo mediante la discusión crítica y la búsqueda de más conocimiento.

No es fácil, pero si posible. Basta ver y escuchar lo que los niños hacen por sí solos fuera del salón de clase.

Notas

1. Azmitia, M., & Montgomery, R. (1993). *Friendship, transactive dialogues, and the development of scientific reasoning*. *Social Development*, 2, 202-221.
2. Rogoff, B. *Cognition as a collaborative process*. In D. Kuhn & R.S. Siegler. *Cognition, perception, and language*, vol.2, *Handbook of Child Psychology*, quinta edición, W. Damon Ed., New York, Wiley. 1998.
3. En ingles *tutoring*.
4. Rogoff, B. *Culture and human development*, manuscript submitted for publication, 1997.
5. Rogoff, B. & Toma, C. *Shared Thinking: Community and institutional variations*, *Discourse Processes*, 1997, p.2, 471-497.
6. Rogoff, B. Mistry, J.J., Goncu, A. & Mosier, C. *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers*, *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 7, Serial, núm. 26, 1993, p. 58.
7. Tudge, J. & Winterhoff, P. *Can young children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of partner competence and feedback*, *Social Development*, 1993, pp. 2, 3, 242-259.
8. Vygotsky, L. *Thought and Language*, Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.
9. Piaget, J. *The moral judgement of the child*, New York, 1932.
10. *Ibidem*.
11. Kruger, A. C. & Tomasello, M. *Transactive discussion with peers and adults*, *Developmental Psychology*, 22, núm. 5, 1986, pp. 681-685.
12. Kruger 1992, citado en Kruger, A.C. *Peer collaboration conflict, cooperation, or both?*, *Social Development*, 2, 3, 1993, p. 165 – 182.
13. *Ibidem*
14. Kruger y Tomasello, 1986, *op. cit.*
15. Vygotsky, L. *Thought and Language*, Cambridge, MA: The MIT Press, 1986.
16. Azmitia, M. *Peer interaction and problem solving: When are two heads better than one?* *Child Development*, 1988, pp. 59, 87-96.
17. Azmitia, 1988, *op.cit.* Keppler, A. & Luckmann, T. “Teaching’: conversational transmission of knowledge”. In I. Markova & K. Foppa. *Asymmetries in dialogue*. 143-165. Maryland: Barnes & Noble, 1991.

18. Azmitia y Montgomery, 1993, *op. cit.*
19. Azmitia y Montgomery, 1993, *op. cit.*
20. Citado en Azmitia y Montgomery, 1993.