

LA IMPORTANCIA DEL HABLA EN LA EDUCACIÓN¹

Gordon Wells²

La importancia del habla en la educación está finalmente reconociéndose; no sólo en la teoría en los discursos de los profesores universitarios progresistas sino por imposición legislativa en todos los niveles y asignaturas del currículum. La importancia que tiene en la práctica el habla está siendo asumida por parte de miles de profesores en una gran variedad de medios innovadores y exploratorios. Este cambio educacional se ha logrado gracias a los esfuerzos de los profesores en ejercicio que, trabajando en proyectos en común y ayudados por asesores y administradores, creen en el potencial que el desarrollo profesional de los docentes tiene de cara a mejorar las experiencias de aprendizaje de los niños.

Es cierto que el habla ha recibido más atención en los últimos años en un determinado número de países. En América del Norte, una importante influencia proviene del trabajo realizado por el movimiento del "lenguaje en su totalidad", que pone énfasis en la interrelación funcional entre lectura, escritura y habla en todas las áreas del currículum (Goodman, 1987.) Similares avances tienen lugar en Australia (Cambourne, 1988) y en Nueva Zelanda (Corson, 1988.) También se ha producido un aumento de la valoración del habla gracias a los intentos por introducir un estilo más colaborativo de aprendizaje en el aula, donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos en vez con el modo tradicional de "recitación", dirigido por el profesor desde la "tarima". Varias formas de "aprendizaje cooperativo" han sido pioneras en Estados Unidos (Johnson, Johnson y Holubec, 1988; Slavin, 1990), en Canadá (Brubacher et al., 1990) y en Israel (Sharan y Shachan, 1988) y todos han puesto énfasis en el papel esencial del habla en el aprendizaje dentro de un grupo pequeño.

Sin embargo, las viejas tradiciones no se pierden fácilmente, sobre todo cuando están reforzadas por grupos de presión a los que les urge volver al aprendizaje basado en el dominio de las destrezas básicas con contenidos previamente establecidos. Por tanto, en la práctica todavía muchas clases de primaria y secundaria son lugares en los que el habla de los niños se considera como algo que debe ser controlado y dirigido, más que

como un recurso que debe ser desarrollado y explotado como medio poderoso de aprendizaje. Al revisar el lugar que ocupa en la actualidad el aspecto oral y el auditivo en el aula para el Handbook of Research on Teaching the English Language Arts, Pinnell y Jaggard escriben: "Los estudios muestran que los currícula sobre lenguaje oral en Estados Unidos han cambiado muy poco desde los años 60" (1991, p. 700). Por supuesto que éste no es el caso de Australia, Canadá y Nueva Zelanda, muy influenciados por el trabajo de los que en Gran Bretaña están relacionados con "el lenguaje a través del currículum" (Vg. Barnes et al., 1969; Barnes, 1976; Britton, 1970; Rosen y Rosen, 1973; Torbe y Medway, 1981). Sin embargo, sigue siendo cierto que, en todos estos países, en el ámbito nacional, todavía es necesario conseguir un reconocimiento de la importancia del habla en la educación- tanto en la práctica como en la legislación-.

El discurso como medio y finalidad del aprendizaje y la enseñanza.

En un excelente artículo, Lathan (1992) identifica cuatro afirmaciones sobre el aprendizaje que, desde su punto de vista, respaldan la necesidad de atención al lenguaje hablado en todas las fases clave y en todas las áreas del Currículum Nacional. Son las siguientes:

1. "...el aprendizaje es más efectivo cuando (los estudiantes) se comportan de forma activa al formular sus propias preguntas, al

desarrollar sus propias estrategias para la resolución de problemas o al hacer uso de información." (258)

2. "(Es) necesario asumir y usar lo que (los estudiantes) ya saben como base para ampliar su aprendizaje." (p.259)

3. "...la reflexión debe ser un aspecto esencial del aprendizaje permitiendo así que (los estudiantes) hagan explícito, para sí mismos y para los demás, lo que saben, comprenden y pueden hacer." (p.261)

4. "...el aprendizaje constituye una empresa social y colaborativa" (p.261)

Estas cuatro afirmaciones provienen de una teoría coherente de aprendizaje y enseñanza que, habiéndose originado en el trabajo de Piaget y Vygotsky y habiéndose extendido y desarrollado por especialistas en un amplio número de disciplinas*, está convirtiéndose poco a poco en una teoría relevante dentro del pensamiento educacional. Esta teoría, de seguirse hasta sus conclusiones lógicas, es probable que traiga la revolución a la práctica del aula. Expuesta brevemente, la teoría puede articularse según tres principios básicos, cada uno de los cuales está contrastado empíricamente.

En primer lugar, el conocimiento no es algo que se da en un terreno puro y abstracto al margen de los sujetos que conocen, sino un estado del entendimiento al que se llega a través de la actividad mental constructiva de los estudiantes. Incluso cuando es "transmitido" por una autoridad, ya sea el profesor o un libro de texto, el conocimiento no entra en la mente del estudiante de la misma forma en que se transmitió; más bien, los estudiantes construyen de forma progresiva su propio conocimiento haciendo que lo que ya saben influya en la nueva información para así asimilarla o acomodarla y de esta forma ampliar o modificar su comprensión inicial.

En segundo lugar, aunque ello se traduzca en una fuente individual para la interpretación y la acción, este proceso de construcción del conocimiento es esencialmente social y cultural en su naturaleza. A través de la participación con otros miembros más experimentados de la comunidad, los estudiantes se enfrentan al conocimiento y a las destrezas que son valoradas en su cultura, ya

¹ Traducción del original inglés a cargo de Aurora Caparrós Cayuela

² Profesor del Department of Curriculum, Teaching and Learning y del Center for Teacher de Toronto (Canadá)

* Por ejemplo, Piaget (1954), Vygotsky (1978), Barnes (1976), Britton (1970), Bruner (1971), Moll (1991) y Wood (1988).

"el habla de los niños se considera como algo que debe ser controlado y dirigido, más que como un recurso que debe ser desarrollado y explotado como medio poderoso de aprendizaje"



que éstas están representadas en las estrategias de resolución de problemas utilizadas y en el discurso que acompaña, y en algunos casos constituye, la actividad. A través del compromiso con otros en la colaboración y construcción del significado, a los estudiantes se les ayuda a asumir estas fuentes culturales y a hacerlas suyas. Es más, debido a que este proceso de "apropiación" supone la transformación activa de la información aportada por los otros participantes en la actividad, el conocimiento resultante del alumno no es nunca una copia fiel sino una reconstrucción nueva, personal. Como resultado de esto, se puede ir más allá del "modelo" en la posibilidad de hallar soluciones creativas y novedosas al problema original y en la de formular y tratar de resolver problemas no previstos anteriormente.

En tercer lugar, en el marco de todas estas actividades, la resolución de problemas en colaboración y el aprendizaje que ello conlleva es más fácil gracias a las prácticas y a los artefactos culturales, como ruedas, palancas, relojes y microscopios y modos de representación como dibujos, diagramas y escritura musical; también prácticas sociales como la acción coordinada y la división de responsabilidades para cada tarea según la competencia y la disponibilidad. Todas éstas son herramientas que heredamos como miembros de una cultura, pero que fueron inventadas por aquellos que resolvieron problemas en anteriores generaciones.

De todas las herramientas de mediación heredadas culturalmente, es de todos aceptado que la más importante es el discurso- es decir, la elaboración interactiva y constructiva de significados que tiene lugar en una interacción lingüística y con sentido entre individuos -. En primer lugar, las palabras y las estructuras de un código lingüístico son un recurso convencional para referirse a los objetos y hechos de la actividad en la que los hablantes están implicados; además permiten que éstos, de forma reflexiva, se refieran al discurso mismo. En segundo lugar, el discurso es en sí mismo una forma de acción. Al producir y responder a los movimientos vinculados y recíprocamente relacionados que conforman una secuencia de discurso, los hablantes pueden actuar unos sobre otros guiándose e influyéndose mutuamente con vistas a la comprensión del discurso y a la implicación en el esfuerzo conjunto.

Sin embargo, por usar el mismo código lingüístico no se garantizan ni la coincidencia en las referencias, ni la coordinación de la acción. Como resultado de los diferentes orígenes, las distintas experiencias vitales y el desigual interés por implicarse en la interacción, los participantes en el discurso siempre

"hablan con diferentes voces" (Bakhtin, 1986). Así pues, para poder comunicarse con éxito, deben esforzarse constantemente por conseguir y mantener una comprensión conjunta, intersubjetiva del hecho concreto. (Rommervelt, 1979). Y es debido al ajuste de la perspectiva necesaria para "ver" de la misma forma que la otra persona- siendo evidente gracias a lo que él o ella dicen- por lo que el discurso constituye una ocasión y un medio poderoso de aprendizaje. Es más, una vez asimilados, los discursos en los que uno está implicado intermentalmente con otros se convierten en una fuente personal para la resolución de problemas y la reflexión intramental, a través de los que Vygotsky llama "discurso interior".

El habla como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza

La importancia del discurso- o de la conversación -, como normalmente se le conoce, ha sido ampliamente reconocida en la etapa preescolar. Con el "método de la conversación" los niños aprenden tanto el lenguaje como las formas culturales de darle sentido a la experiencia que constituye el "potencial de significado" de este sistema (Halliday, 1975; Lock, 1980; Rogoff, 1990; Wells, 1980, 1986). Pero ha sido en los últimos años cuando se ha reconocido explícitamente la importancia que sigue teniendo el discurso hablado en los años de escolarización y en los posteriores a éstos, al influir en el conocimiento y en las destrezas culturalmente importantes con las que los estudiantes se encuentran y que se supone deben dominar. Por cierto, la importancia del discurso escrito ha sido reconocida, al menos implícitamente; de ahí la eterna preocupación por los niveles de alfabetización. Sin embargo, el aprendizaje de la escritura de ningún modo reduce la importancia de la actividad oral puesto que ambas tienen una relación complementaria, mas que mutuamente excluyente. Es más, en buena parte, gracias al comentario oral de los textos, los niños descubren por primera vez a usar el discurso escrito y, a lo largo de toda nuestra vida, la relación que tengamos con los textos escritos irá acompañada por el habla sobre ellos (Chambers, 1985; Wells, 1990).

Este tardío reconocimiento de la importancia del discurso hablado en la educación puede resultar sorprendente cuando se toma en consideración la cantidad de tiempo que se pasa, en cada aula, hablando y escuchando. Sin embargo, la explicación debe buscarse, por una parte, en el carácter individualista y competitivo que normalmente ha prevalecido en las escuelas y por otra parte, en el modelo erróneo de comunicación que casi

universalmente se ha dado por hecho en las sociedades occidentales desde el auge de la filosofía empirista. En pocas palabras, lo que se da por sentado según este modelo es que la comunicación es esencialmente una cuestión de transferencia de información. Esta creencia se basa, a su vez, en cuatro afirmaciones:

1. el lenguaje funciona como un conducto, transfiriendo pensamientos en masa de una persona a otra;
2. al escribir y al hablar, las personas insertan sus pensamientos o sentimientos en las palabras;
3. las palabras llevan a cabo la transferencia conteniendo en ellas los pensamientos o sentimientos y transfiriéndolos a otros;
4. al escuchar o al leer, las personas extraen los pensamientos o sentimientos de las palabras. (Reddy, 1979:290; citado en Wertsch, 1991:72)

Esta teoría de transmisión tan simple es, sin embargo, totalmente incompatible con la teoría sociocultural de la construcción del conocimiento anteriormente citada. Además, se ha demostrado empíricamente en particular con respecto a la lectura que la interpretación de un texto construido en el acto de leer o escuchar no es una copia de lo que estaba en la mente del creador sino el resultado de una transacción entre las claves y las restricciones ofrecidas por la señal lingüísticamente organizada y lo que el lector/receptor aporta a modo de conocimiento previo, de expectativas culturales creadas por el contexto y por sus preocupaciones personales actuales (Rosenblatt, 1988:79). O, como dice Wertsch (1991) con referencia al discurso hablado: "...para que la comunicación tenga lugar, uno debe siempre escuchar lo que el hablante dice, pero lo que el hablante dice no genera de forma mecánica una interpretación exclusiva"

Así pues, aunque es cierto que una de las funciones de un texto es permitir que el receptor reconstruya el significado del hablante de la forma más fiel posible, existe una segunda e igualmente importante función, que es la de propiciar la ocasión para la generación de un nuevo significado, ya que el receptor da sentido a lo que el hablante dice respondiéndole en función de sus conocimientos y sus propósitos actuales. Es en esta segunda función "dialogística" donde un texto actúa como lo que Lotman (1988) llama un "recurso de pensamiento" ya que, en turnos sucesivos, cada hablante se esfuerza por contribuir al significado conversacional construido conjuntamente de forma que no sólo haga justicia a lo que el anterior hablan-

"el discurso es la elaboración interactiva y constructiva de significados que tiene lugar en una interacción lingüística y con sentido entre individuos que requiere el ajuste de la perspectiva necesaria para ver desde la forma de la otra persona. Por esto constituye un medio poderoso de aprendizaje"

te haya dicho sino que amplíe el discurso en términos de su propia comprensión.

Por tanto, el discurso educacional necesita darle el énfasis adecuado a ambas funciones. Y puesto que, tradicionalmente, ha sido la función de transmisión la que ha dominado el discurso en el aula, la balanza debe ahora inclinarse del lado de la función dialogística (Tharp y Gallimore, 1988).

Consideremos, por ejemplo, la situación que surge cuando nos encontramos con nueva información a través de la observación o la lectura, o a través de las emisiones del profesor o de algún otro hablante. Puesto que cada estudiante saca sentido de este "texto" según lo que él o ella ya saben, aparecerán inevitablemente una variedad de interpretaciones alternativas. Si el profesor opera sólo según un modelo de transmisión, dará por hecho que todo el mundo ha entendido la información del mismo modo o que, simplemente, no ha entendido y las divergencias no se detectarán. Si, por otra parte, en este punto, se adopta una postura dialogística, el profesor procurará que las diferentes interpretaciones salgan a la luz para poder así explorar la base de las creencias previas de los alumnos. Así existiría otra razón para animar a los alumnos a que cuestionen esas creencias y a que las modifiquen en la dirección de las aceptadas culturalmente o que hagan explícitas las causas de su desacuerdo.

Además, cuando se anima a los alumnos a que expresen sus propios pensamientos y opiniones bajo estas condiciones dialogísticas, ellos demuestran al profesor cuáles son sus niveles actuales de destrezas y de conocimiento y esto, a su vez, permite al profesor mostrarse sensible en cuanto a la ayuda que puede ofrecer. Así, al adoptar la perspectiva dialogística, los profesores pueden "anda-

miar" el aprendizaje de sus alumnos (ver Maybin, Mercer y Stierer, en este dossier) o, según Vygotsky, dirigir su enseñanza a la "zona de desarrollo próximo".

Aprender a participar en el discurso de las disciplinas

Hasta ahora, me he centrado en el discurso como medio para representar la relación entre enseñar-aprender. Pero, desde una perspectiva algo distinta, se puede ver también como el objetivo de la educación.

Se puede considerar el currículum escolar como una provisión sistemática de oportunidades para que las sucesivas generaciones aprendan algunas de las diferentes "disciplinas" que nuestra cultura considera especialmente valiosas. Cada disciplina constituye una forma de darle sentido a la experiencia humana que se ha desarrollado a través de generaciones y cada una depende de sus propias prácticas: sus procedimientos instrumentales, sus criterios para juzgar la relevancia y la validez de algo y sus convenciones sobre las formas aceptables de los argumentos. En pocas palabras, cada una ha desarrollado sus propios modos de discurso. Por tanto, para trabajar en una disciplina es necesario ser capaz de implicarse en esas prácticas y, en particular, de participar en el discurso de esa comunidad.

Por desgracia, la naturaleza discursiva de la construcción del conocimiento se pierde con demasiada frecuencia en las consideraciones de las diferentes disciplinas que se le ofrecen al alumno en la escuela. O la atención se pone en los inventos o descubrimientos de grandes individuos o, lo que es peor, la asignatura se presenta como un grupo de verdades atemporales que tienen una autoridad impersonal e incuestionable. En ambos casos, lo que se pierde es una comprensión de la influencia del contexto cultural

"Cada disciplina constituye una forma de darle sentido a la experiencia humana que se ha desarrollado a través de generaciones y cada una depende de sus propias prácticas: sus procedimientos instrumentales, sus criterios para juzgar la relevancia y la validez de algo y sus convenciones sobre las formas aceptables de los argumentos."

e histórico a la hora de determinar qué problemas se tratan en cada período, qué presuposiciones vienen a influir en ellos y qué herramientas semióticas se pueden usar para encontrarles solución. Y lo que es más importante, los alumnos no le encuentran sentido al diálogo entre los miembros de la comunidad de especialistas a través de la que se lleva a cabo el proceso de "componer y revisar" la "historia" de la disciplina (Rosen, 1984).

Así, por ejemplo, ser un físico o un historiador supone implicarse en el discurso de la física o de la historia y poder "elaborar" cada una de estas asignaturas supone ser capaz de utilizar los tipos de discurso especializado que se han elaborado dentro de las comunidades relevantes como armas semióticas, necesarias para la confección colaborativa de significados. De este modo, al igual que el aprendizaje conversacional del lenguaje y a través del lenguaje en los años de educación preescolar, el aprendizaje del niño en la escuela debe considerarse en gran medida como un aprendizaje continuo del discurso, puesto que el alumno o alumna participa, y controla, los diferentes tipos de discurso—es decir, las formas de elaborar significados—incluidos en las distintas asignaturas del currículum (Halliday y Hasan, 1989).

En la discusión anterior, no he hecho distinción entre discurso hablado y escrito, aunque existen marcadas diferencias desde el punto de vista de ambos en todas las disciplinas, tanto en sus formas como en los contextos de su uso. Debido a que la publicación es la forma más visible de llevar a cabo el diálogo académico, no sorprende que sean los géneros escritos los que hayan recibido más atención (por ejemplo, Martin, Christie y Rothery, 1987). Sin embargo, como ya he dicho, el texto impreso casi siempre es el resultado de una preparación compleja en el

modo oral, en forma de seminarios, discusiones en conferencias y conversaciones mucho menos formales que ocurren entre parejas de hablantes en el curso de un experimento, en la realización de una excavación arqueológica, en el examen de un documento histórico o en el análisis de un cuestionario de datos informáticos. Aunque los géneros orales de conversación o debate no se corresponden de ninguna manera con los géneros escritos de exposición, revisión crítica, etc., existen sin duda importantes aspectos comunes entre los géneros oral y escrito en cualquier disciplina. Y lo que es igualmente importante, es en el modo dialogístico del discurso hablado, con su dependencia en el mantenimiento de la intersujektividad, donde lo que se lee o escribe se puede relacionar con más facilidad con la experiencia personal de cada individuo y las diferencias de pensamiento o interpretación que aparezcan pueden explorarse y o bien resolverse o bien refinarse hasta el punto de poder convertirse en la base de posteriores investigaciones.

De igual forma, en el aula, aunque es un objetivo importante de la enseñanza que los alumnos aprendan a usar los géneros escritos de las distintas disciplinas de cada área, tanto en el papel de lectores como en el de escritores (Christie, 1984), esto no debe suponer subestimar el habla. Ya que el discurso oral juega un papel esencial al actuar como intermediario entre cada disciplina y los alumnos, tanto como medio para responder y prepararse para el trabajo sobre textos escritos (Barnes, 1976) como, y de forma más general, una oportunidad para "encontrar la manera" (Halliday, 1975) de darle sentido a la información, independientemente de cómo se encuentre; de forma que, y con la ayuda del profesor, el alumno asimile poco a poco los rasgos esenciales del discurso de la disciplina

en cuestión (Newman et al., 1989; Lampert, 1989; Lemke, 1990).

A modo de síntesis

En las páginas anteriores, he tratado de desarrollar, a grandes rasgos, los motivos por los que hay que prestarle al lenguaje hablado la atención que demanda el currículo. Para ello, he apelado a una teoría del aprendizaje y la enseñanza que parte de la consideración del conocimiento como algo que cada cual construye a través de la interacción social y la mediación de las herramientas semióticas culturalmente heredadas, siendo el discurso la más importante.

Con pequeños cambios, esto podría haber sido escrito por cualquier profesor del proyecto respecto a su forma de trabajar con los alumnos en el aula. Se pueden aplicar los mismos principios de la enseñanza a todos los niveles, cuando la enseñanza se interpreta como la ayuda que se le da a los estudiantes para que alcancen sus objetivos de acción y comprensión con el apoyo de las herramientas que la cultura les proporciona. También a todos los niveles, la construcción del significado a través del diálogo es indispensable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLEBEE, A. (1987): *Musings...Teachers and the process of research. RESEARCH IN THE TEACHING OF ENGLISH*, 21: 5-7.

BAKHTIN, M.M. (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

BARNES, D. (1976): *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin. [Traducción castellana: *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor, 1994.]

BARNES, D., BRITTON, J. AND ROSEN, H. (1969): *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.

BETTENCOURT, A. (1991): *What it Means to Understand Science*. Michigan State University, School of Education. Unpublished Paper.

BRITTON, J. (1970): *Language and Learning*. London: Allen Lane.

BRUBACHER, M., PAYNE, R. AND RICKETT, K. (eds) (1990): *Perspectives on Small Group Learning: theory and Practice*. Oakville, Ontario: Rubicon Publishing Inc.

BRUNER, J.S. (1971): *The Relevance of Education*. London: Allen and Unwin.

CAMBOURNE, B. (1988): *The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom*. Auckland: Ashton Scholastic.

CHAMBERS, A. (1985): *Book talk*.

London: The Bodley Head.

CHRISTIE, F. (ed) (1984): Children Writing. Geelong, Vic.: Deakin University Press.

CORSON, D. (1988): Oral Language across the Curriculum. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J. AND SWAIN, M. (1986): Bilingualism in education. London: Longman.

DUCKWORTH, E. (1987): The Having of Wonderful Ideas and other Essays on Teaching and Learning. New York: Teachers College Press.

EDWARDS, D. AND MERCER, N. (1987): Common Knowledge: the Development of Understanding in the Classroom. London: Routledge. [Traducción castellana: El conocimiento compartido. Barcelona: Paidós, 1989]

ELLIOTT, J. (1991): Action Research for Educational Change. Milton Keynes: Open University Press. [Traducción castellana: El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata, 1993]

GOODMAN, K. (1987): What's Whole in Whole Language. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

GOODMAN, K. (1991): E-mail message, XLCHC, 29 April 1991.

HALLIDAY, M. A. K. (1975): Learning How to Mean. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. AND JASAN, R. (1989): Language, Context and text: a social-Semiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. AND HOLUBEC, E. J. (1988): Cooperation in the Classroom. Edina, Minnesota: Interaction Book Co.

LABOV, W. AND FANSHEL, D. (1977): Therapeutic Discourse. New York: Academic Press.

LAMPERT, M. (1989): Choosing and using mathematical tools in classroom discourse, in BROPHY, J. (ed.): Advances in Research on Teaching. Vol. 1. Greenwich, CT: JAI Press Inc.

LEMKE, J. (1990): Talking in Science. New York: Academic Press. [Traducción castellana: Aprender a hablar ciencia. Barcelona: Paidós 1997]

LIGHTFOOT, M. AND MARTIN, N. (eds.) (1988): The Word for Teaching is Learning: Essays for James Britton. London: Heinemann Educational Books.

LOCK, A. (1980): The Guided Reinvention of Language. London: Academic press.

LOTMAN, Y. M. (1988): Text within a text. SOVIET PSYCHOLOGY, 26 (3): 32-51.

MARTIN, J. R., CHRISTIE, F. AND ROTHBERY, J. (1987): Social processes in education: a reply to Sawyer and Watson (and others), in REID, I. (ed.): The Place of Genre in

Learning: Current Debates. Geelong, Vic.: Deakin University Press.

MOLL, L. C. (ED.) (1991): Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P. AND COLE, M. (1989): The Construction Zone: working for cognitive change in School. Cambridge: Cambridge University Press.

PALINSCAR, A. S. AND BROWN, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension -fostering and comprehension- monitoring activities. COGNITION AND INSTRUCTION, 1: 117-75.

PIAGET, J. (1954): The Construction of Reality in the Child. New York: Basic Books. [Traducción castellana: La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata, 1983]

PINNELL, G. S. AND JAGGAR, A. M. (1991): Oral language: speaking and listening in the classroom, in FLOOD, J., JENSEN, J. M., LAPP, D. AND SQUIRE (eds.): Handbook of research on teaching the English Language Arts. New York: MacMillan (pp. 691-720)

REDDY, M. J. (1979): The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language in ORTONY, A. (eds.): Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press.

ROBOFF, B. (1990): Apprenticeship in Thinking. Oxford: Oxford University Press. [Traducción castellana: Aprendizajes del pensamiento. Barcelona: Paidós, 1993]

ROMMETVEIT, R. (1979): On the architecture of intersubjectivity, in ROMMETVEIT, R. AND BLAKAR, R. (eds.): Studies of Language, Thought and Communication. London: Academic Press.

ROSEN, C. AND ROSEN, H. (1973): The Language of Primary school Children. Harmondsworth: Penguin.

ROSEN, H. (1984): Stories and Meanings. National Association for the Teaching of English.

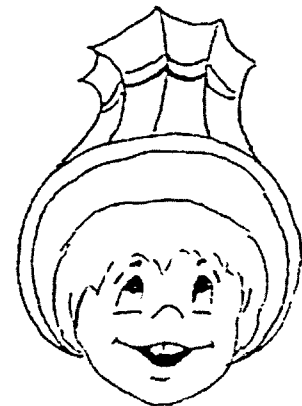
ROSENBLATT, L. M. (1988): Writing and Reading: The transactional theory. Berkeley, CA: Centre for the Study of Writing, Technical Report No. 13.

SCARDAMALIA, M. AND BEREITER, C. (1983): Child as co investigator: helping children gain insight into their own mental processes, in PARIS, S. G., OLSON, G. M. AND STEVENSON, H. W. (eds.) Learning and Motivation in the Classroom. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

SHARAN, S. AND SHARAN, H. (1988): Language and Learning in the Co-operative Classroom. New York: Springer Verlag.

SLAVIN, R. E. (1990): Cooperative Learning: Theory, Research and Practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

"Como cada disciplina ha desarrollado sus propios modos de discurso, para trabajar en una disciplina será necesario implicar al alumnado en esas prácticas para que pueda participar en el discurso de la comunidad"



"el aprendizaje del niño en la escuela debe considerarse en gran medida como un aprendizaje continuo del discurso"