



LAS INTERACCIONES ORALES EN PEQUEÑOS GRUPOS UNA OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE COGNITIVO, SOCIAL E IDENTITARIO

Recepción: 21/11/2016 | Revisión: 27/11/2016 | Aceptación: 10/12/2016

Míriam TURRÓ

Universitat Blanquerna - Ramon Llull
miriamta1@blanquerna.edu

Resumen: Sabemos que cuando los alumnos interactúan para dar respuesta a problemas complejos se producen modificaciones relevantes desde el punto de vista cognitivo pero también de identidad. Este trabajo analiza desde el paradigma metodológico de la etnografía las interacciones que surgen en el aula de primaria entre alumnos cuando trabajan en pequeños grupos, y más concretamente qué tipo de enunciados producen y cómo se posicionan los discentes desde el punto de vista de la enunciación, respecto del punto de vista del otro.

Palabras clave: enunciación; interacción; punto de vista.

VERBAL INTERACTIONS OF SMALL WORKING GROUPS IN THE CLASSROOM

Abstract: No one can deny that, when students interact to find an answer to a complex problem, important cognitive and identity changes occur. Based on the ethnographic paradigm, this work focuses on the classroom interactions between students when they work in small groups, and analyses how students develop different enunciative roles that help them to properly structure group activities and to express and confront their points of view. Also, we analyse the positions of different people involved in the interaction in relation to each other.

Keywords: enunciative process; interaction; point of view.

Introducción

Ceder la palabra a alguien o bien *respetar el turno del otro* son expresiones y acciones que surgen a menudo y que se producen cuando se establece un diálogo con los demás. Desde el punto de vista semántico, nos parece especialmente remarcables los verbos *ceder* y *respetar* de las expresiones anteriores porque muestran presencia y consideración hacia el otro, hacia los demás.

Las relaciones humanas se basan en un juego de toma y daca, de tomar y ceder la palabra; un diálogo donde las posiciones se crean y se recrean en la medida en que los participantes colaboran. La expresión de un punto de vista personal a través del lenguaje implica un posicionamiento íntimo en el que se explicitan los conocimientos del hablante a la vez que se presupone un conocimiento de las creencias y saberes del receptor.

La conversación es un tipo particular de comunicación, de diálogo espontáneo que se caracteriza por su inmediatez, porque nada está prefijado de antemano: ni los temas, ni tampoco la duración de los turnos de palabra. Se regula y discurre la conversación mientras se produce la interacción entre los participantes. Los enunciados de los interlocutores tienen sentido en la medida en que se articulan en el discurso del otro y por lo tanto estos enunciados se rehacen y actualizan continuamente.

Es indudable que la construcción activa de los saberes en general pide del diálogo. Conversar a través de las palabras conduce inexorablemente a conversar con el pensamiento del otro, a la vez que lo hace con el propio; es decir, pensar y dialogar a través y con el pensamiento de los demás.

Al inicio de este artículo afirmábamos que el pensamiento no lo construimos de forma individual sino que necesitamos de los demás para hacerlo. En este sentido, la escuela es un espacio idóneo para esta presencia de la alteridad y por lo tanto un marco favorable donde llevar a cabo este proceso de saberes compartidos.

Hasta hace unas pocas décadas, en las aulas el centro era siempre el maestro porque era el agente al cual se le atribuía el saber; la propiedad del participante experto que todo lo sabía, que todo lo gestionaba y que tenía la respuesta a cualquier interrogante que se planteaba en el aula. Este privilegio se materializaba, sobre todo, por los grandes espacios disponibles de habla. El docente tenía y todavía tiene, importantes momentos de posesión del tiempo para intervenir, mientras que el resto, los alumnos, escuchan.

En este progresivo desplazamiento del maestro de transmisor de saberes a gestor de construcción de conocimiento, es indudable que también ha contribuido la nueva concepción que considera que al conocimiento se llega a través de la interconexión de saberes, a partir del trabajo en colaboración. Estos cambios se traducen en el mundo educativo en la gestión, transmisión y, evidentemente, en el cambio del papel del docente. Así pues, el reto que se nos plantea no es simplemente osar a ceder la palabra a los alumnos, a abrir el aula más allá de plantear preguntas que impliquen un sí o un no como respuesta; sino y sobre todo a estimular el planteamiento de preguntas por parte de los estudiantes, y en especial, a abrir espacios de negociación. El docente ha pasado de tener un papel transmisor a convertirse en un facilitador y provocador de situaciones de aula donde los alumnos cuestionen, planteen y replanteen saberes y valores. En este encaje, el papel del maestro es mucho más comprometido y fundamental en la formación de los valores democráticos.

En casa, pero también en la escuela, se inicia a los alumnos en la conversación que es la habilidad que caracteriza a la civilización como tal. Los niños no aprenden la lengua por casualidad, sino que la aprenden cuando la usan para participar en la vida de la comunidad. Así pues, el aula se convierte en un espacio privilegiado porque en el diálogo con los iguales y con el adulto el niño tiene la posibilidad de contrastar y de reinterpretar sus representaciones del mundo. En este sentido, el lenguaje actúa como mediador social.

A partir del uso de la lengua en un espacio de interacción, podemos conocer y reconocer voces distintas a la nuestra y, de manera especial, la de los demás. Sabemos que aprendemos por contraste entre aquello que sabemos, aquello que es nuevo y los saberes que nos aporta el otro. Aprendemos cuando las concepciones del otro se ponen en contacto con las propias para crear un espacio de reflexión que de lugar a una modificación o transformación del pensamiento.

En el aula percibimos qué sucede desde el punto de visto discursivo cuando se producen las interacciones con todos los participantes del grupo. Se dan y toman los turnos de palabra para expresar el punto de vista propio. Se contrasta con el de los demás aunque normalmente este proceso es mediado por el docente; rara vez lo llevan a cabo los propios alumnos. En ocasiones, uno de los discentes asume el papel de «moderador» pero en realidad lo que gestiona son los turnos de palabra, mientras que la mediación y la función de moderador continúan en manos del docente.

Después de décadas de práctica docente en niveles de primaria, secundaria y posteriormente en el ámbito universitario, y a partir de la práctica diaria y de lecturas, en estos momentos podemos disponer de un conocimiento bastante aproximado de las relaciones y de las interacciones orales que se establecen entre los docentes y los alumnos en el aula. Otra cosa muy distinta es el conocimiento que tenemos en situaciones en que los alumnos trabajan en pequeño grupo. El seguimiento y la observación de cada uno de ellos, en el mejor de los casos, es parcial. A menudo nos resulta difícil poder analizar el proceso que siguen los alumnos de manera continuada a lo largo de toda la tarea que están realizando porque los grupos son diversos y porque trabajan de forma simultánea. Nuestro interés por conocer este ámbito de las interacciones entre iguales en situaciones de interacción en el aula en pequeños grupos nos ha llevado a realizar la investigación que presentamos en este artículo.

El objetivo del trabajo que se expone es analizar qué sucede cuando los discentes trabajan sin la presencia continuada del adulto. Nos interesa observar y reflexionar sobre cómo los alumnos llevan a cabo el proceso de construcción de saberes, pero también cómo gestionan, desde el punto de vista social, las interacciones y las negociaciones con la finalidad de llegar a acuerdos. También nos interesa analizar qué sucede y qué instrumentos tiene el grupo cuando es difícil llegar a un acuerdo.

Sánchez (2008) propone tres posibles dimensiones de análisis de las interacciones en el aula en función de si nos centramos en el *qué* (o calidad del contenido generado en la interacción), el *cómo* (o tipo de estructuras de participación que se llevan a cabo), y finalmente en el *quién* (aquel que es el autor del enunciado). Esta última dimensión nos permite establecer el grado de apropiación de los alumnos en la elaboración del contenido pero también en la gestión de la interacción. En nuestra investigación el *quién* y el *cómo* son fundamentales porque a partir de la asunción de los roles enunciativos, es decir, de *quién* asume un papel u otro en la interacción y *cómo* se asumen estos papeles, podemos llegar a comprender con más detalle el proceso que tiene lugar cuando los alumnos aprenden sin, o casi sin la presencia del docente.

Nuestro interés se ha centrado en el análisis de los procesos dialógicos que se dan cuando los participantes interactúan, especialmente cuando la gestión de grupo la llevan a cabo los propios alumnos. Analizamos los roles, las posturas enunciativas que asumen los discentes, es decir, cómo los alumnos asumen los enunciados que emiten y de qué manera los modifican, si es el caso, a partir de la interacción con el otro, con los demás.

En la investigación se analizan aspectos muy concretos desde la disciplina de la lingüística: los enunciados y los papeles y movimientos enunciativos; todo ello sin olvidar que la investigación se encuentra inmersa en un contexto de acción educativa y cognitiva.

Las cuestiones que planteamos en este trabajo giran al entorno de tres interrogantes muy concretos: cómo se dirigen los participantes hacia los demás?, quién se dirige a quién?, cómo gestionan los desacuerdos cuando no existe la presencia del adulto? Este es el propósito del documento que se presenta porque la finalidad es conocer cómo los alumnos gestionan social y cognitivamente las interacciones verbales.

1. Interacción educativa. Punto de partida. Principales aportaciones científicas

Una teoría exhaustiva del aprendizaje basada en el lenguaje no sólo debe explicar cómo se aprende el lenguaje y cómo se aprende el conocimiento cultural por medio del lenguaje. También debe mostrar cómo surge este conocimiento de las actividades colaborativas prácticas e intelectuales y cómo a su vez, media en las acciones y operaciones por medio de las cuales se llevan a cabo estas actividades, a la luz de las condiciones y exigencias que rigen en unas situaciones concretas. Por último, esta teoría debería explicar cómo se produce el cambio, tanto el cambio en el desarrollo individual como el cambio social y cultural, mediante la interiorización y la posterior exteriorización medida lingüísticamente por parte del individuo, de los objetivos y los procesos de acción e interacción en el curso de estas actividades (Wells, 2001: 67-68)

Son por todos conocidas las investigaciones que a lo largo del siglo pasado se llevaron a cabo desde la etnometodología a partir de autores como Garfinkel, Sacks, Schegloff y Jefferson, precursores del análisis del discurso; desde la filosofía (Austin) o desde el interaccionismo (Kerbrat-Orechhioni). También fueron relevantes las aportaciones de los interaccionistas simbólicos como Goffman que centraba sus estudios en las interacciones *cara-a-cara* y que consideraba el término interacción como aquella actividad social que se efectúa por placer y con el otro, como sinónimo de encuentro.

La influencia del ruso Bajtín en este campo fue determinante, considerando que «el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo constituyen, de la misma manera como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados» (Bajtín, 1979: 248). El autor moscovita consideraba que la realidad central del lenguaje es la interacción verbal que se produce en todo acto comunicativo.

Las aportaciones de Piaget relativas a la construcción del conocimiento son de especial importancia: cuando somos capaces de relacionar aquello que sabemos con lo que estamos aprendiendo, los esquemas de acción y de conocimiento se amplían y adquieren nuevas posibilidades para aprendizajes futuros.

El lingüista ruso Vygotsky, a diferencia de Piaget, sitúa este aprendizaje en una esfera colectiva, de relación con los demás. Es importante señalar que la actualización de la ZDP de Vygotsky por parte de autores como Méndez y Lacasta (1995), Mercer (2001), o Edwards (1998), tiene sentido en la medida en que añaden a esta zona de desarrollo próximo de Vygotsky la noción de interacción no solamente con el profesor sino también entre iguales. Tanto los alumnos como el profesor construyen conocimiento y se abandona así la idea de que quien aprende es un sujeto pasivo y quien enseña no aprende. En estas actualizaciones cabe destacar las aportaciones de Neil Mercer (2001: 181) cuando afirma que está más interesado en conocer la calidad del binomio enseñanza-aprendizaje como proceso *intermental* o de *interpensamiento* a partir del lenguaje que no en analizar los procesos finales de los alumnos. Mercer afirma que para que haya proceso de aprendizaje es necesario utilizar la conversación para que se establezca un espacio de comunicación compartido llamado *zona de desarrollo intermental* (ZDI) sobre la base contextual de sus conocimientos y objetivos comunes. Según el autor, esta zona intermental se reconstituye constantemente a medida que avanza el diálogo; los participantes (maestro-alumnos o alumnos-alumnos) negocian el desarrollo de la actividad en que están participando.

Situados ya en pleno siglo XXI, Van Dijk, define la disciplina del análisis del discurso como «el estudio real del lenguaje por locutores reales en situaciones reales» (Van Dijk, 2008). Esta situación de interacción que nos describe Van Dijk ha propiciado que diversos autores, especialmente anglosajones, identifiquen la disciplina del análisis del discurso con la del análisis de la conversación o conversacional. Esta última focaliza su atención en la colaboración que se establece entre los participantes de la interacción con la finalidad de llevar a cabo unas tareas concretas. Para desambiguar el problema de nomenclatura, algunos autores franceses, entre ellos lingüista Kerbrat-Orecchioni prefieren utilizar el término de análisis del discurso en interacción. En el presente trabajo se ha optado por este último término por su coherencia y porque es el punto de partida epistemológico necesario en nuestra investigación.

Kerbrat-Orecchioni afirma que todo acto de habla implica una alocución, es decir, la presencia del otro; una actividad verbal oral de carácter interactivo organizado o estructurado en turnos de habla. También precisa cuáles son las características que constituyen la conversación. Considera que en las conversaciones aparecen discursos dialogados (producidos por locutores participantes en la interacción y por lo tanto locutores reales) y discursos dialógicos (emitidos por un solo locutor pero que convoca en su discurso a otras «voces»).

En este marco interactivo, Kerbrat-Orecchioni define de manera precisa el proceso de negociación que se da en las aulas. Considera que en un contexto de interacción determinado en que se produce una situación inicial de conflicto, ésta no se puede resolver si no hay una clara voluntad de cooperación por parte de los participantes. El conflicto comporta un desacuerdo. El proceso que explicita la autora lo hemos esquematizado como figura a continuación:

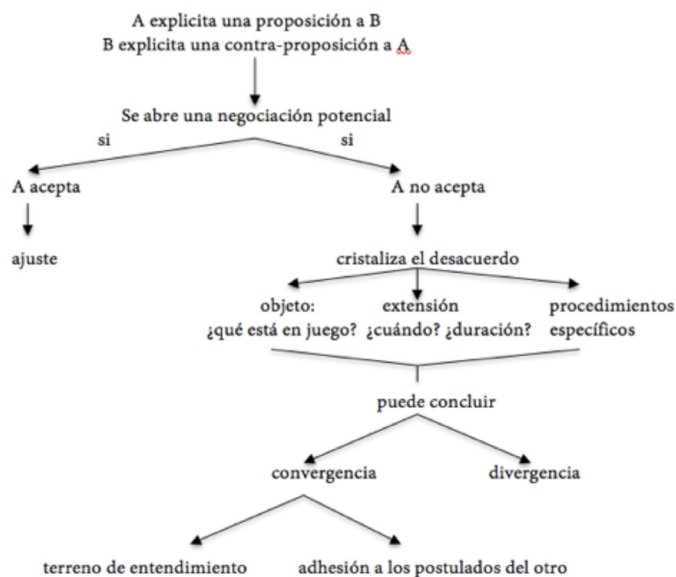


Figura 1. Fuente: propia.

2. Objetivos de la investigación

En el apartado anterior se ha expuesto *grosso modo* cuál es el estado de la cuestión por lo que se refiere al término que justifica esta investigación y que constituye su eje: la interacción y más concretamente la interacción en el aula. El objetivo de este apartado es presentar los propósitos e interrogantes que nos planteamos.

El principal objetivo de este trabajo que apuntamos en la introducción se concreta a partir de las preguntas de investigación que nos hemos planteado:

1. *¿Cuáles son los papeles enunciativos que se producen en las interacciones verbales entre los alumnos cuando trabajan en pequeños grupos y sin la presencia del adulto? ¿cómo se distribuyen?*
2. *¿Los cambios en los papeles enunciativos, en el caso que cambien, facilitan los movimientos de pensamiento y de la construcción de saberes?*
3. *¿El hecho de que un participante asuma unos papeles enunciativos u otros, determina cambios en el marco interactivo?*
4. *¿Cómo gestionan los participantes la negociación de puntos de vista divergentes a partir de la asunción de los diversos papeles enunciativos? ¿De qué manera éstos pueden contribuir a la gestión de las negociaciones?*
5. *¿Los elementos discursivos que utilizan los alumnos en la negociación de los puntos de vista son los mismos en el caso de las sesiones del texto científico que en el del texto narrativo?*

En la medida en que tengamos más conocimiento sobre cómo los alumnos gestionan los enunciados que expresan divergencias de carácter cognitivo, social e identitario, podremos repensar, crear y generar dinámicas que faciliten la interacción entre los participantes que ayuden a la construcción del conocimiento. En cualquier caso, una investigación de este tipo tiene sentido en la medida en que nos permite entender qué sucede en las interacciones entre iguales, pero también

con el adulto. Sabemos que uno de los objetivos principales que se nos plantea como docentes es intentar crear espacios que ayuden a los alumnos y a cada uno de ellos a ver al otro como a alguien a quien necesito para pensar desde su palabra y a mirar el saber como aquello que nos ayuda a entender mejor el mundo desde diferentes perspectivas, a través de la mirada del otro.

3. Paradigma de investigación y opciones metodológicas

Es indiscutible que la distinción binaria entre los métodos cuantitativos y cualitativos es una distinción demasiado simplista. Autores como Chaudron (Chaudron, 1998) van más allá de este binomio y proponen que podemos trabajar en el campo de la lingüística aplicada a partir de cuatro marcos de investigación: el psicométrico, el etnográfico, el del análisis de la interacción y el del análisis del discurso. En nuestro trabajo hemos optado por seguir el paradigma etnográfico y desde la vertiente del análisis del discurso en interacción en el aula porque nuestro objetivo se centra en el análisis de los diferentes roles enunciativos que asumen los participantes en la conversación.

3.1. Características del paradigma etnográfico

La investigación etnográfica se enmarca en un paradigma, el etnográfico que es el que mejor responde al tipo de investigación que nosotros describimos en este artículo porque es el que nos permite analizar de una manera más completa el discurso de los participantes con la finalidad de poder entender los procesos de interacción pedagógica que tienen lugar en la construcción de significados. Este punto nos parece fundamental porque consideramos que el enfoque que adopta una investigación también determina aquello que se encuentra en la búsqueda.

Estaremos de acuerdo en que la etnografía tiene como objetivo indagar la naturaleza de los hechos sociales particulares del mundo que nos rodea. Si situamos el paradigma etnográfico en el contexto lingüístico, podemos afirmar que el objetivo de esta disciplina se sitúa en el estudio de la conversación. Desde la interacción y la interacción en el aula vemos que este paradigma nos ayuda a comprender qué sucede en el espacio educativo con el objetivo de ir más allá de la mera observación. Según Laplantine (Laplantine, 1996:11) la etnografía «es una actividad perceptiva; es una mirada». En nuestro caso se trata de considerar el ámbito educativo como un grupo identificable, que tiene unas características culturales propias, pero que deberíamos enmarcar desde un análisis microetnográfico porque parte de situaciones didácticas concretas estudiadas en un momento determinado del curso escolar. Como señala Cambra (Cambra, 2003: 3) el paradigma etnográfico nos permite comprender los fenómenos que suceden en situaciones educativas; descubrir los diferentes estratos de significación de la vida social, interpretar acciones humanas como componentes de una realidad. Es por todo ello que el paradigma etnográfico nos ofrece una mirada *holística* y *múltiple* de la realidad, a la vez que un enfoque *empírico* y *naturalista*. Su carácter *émico* nos permite extraer modelos culturales y de conducta tal y como son percibidos por el grupo observado; interpretamos adoptando la perspectiva de los participantes que producen la conversación. Este aspecto no es siempre fácil por la dificultad que supone adoptar una la perspectiva del otro. Lo que puede hacer el investigador es interpretar y esto implica darse cuenta de los indicios observables en su totalidad.

En la etnografía de la educación, el objetivo final es describir, señalar e interpretar aquellos aspectos que hayan sido notorios; ver la congruencias e incongruencias que se han hallado. Se trata de hacer observaciones detalladas de aquello que se dice y que se hace y de excluir las interpretaciones basadas en el sentido común. No se trata de enfocar la clase como aquello que debería ser sino como aquello que es y aquello que los docentes y los alumnos hacen. El objetivo no es exponer qué se debe hacer en el aula y qué no; sino que se trata de comprender aquello que sucede en las interacciones con el objetivo de ir más allá de la actividad y de recoger datos y resultados que nos permitan entender el acto didáctico; reconstruir el sentido de las interacciones que se producen desde la dimensión expresiva (aquello que se dice), la emocional y la afectiva (qué se siente) y la social (las relaciones que se establecen entre los participantes).

3.2. Construcción de las categoría de análisis

Estaremos de acuerdo en que las categorías de análisis constituyen los conceptos de una investigación que se definen de manera clara y que son cruciales para cualquier investigación. La investigación cualitativa tiende a trabajar con gran cantidad de datos y por ello es importante categorizar estos datos en unidades más simples que también den unidad y sentido al conjunto de informaciones de que se dispone. A partir de su utilización podemos reconocer, identificar, mostrar, analizar e interpretar los hechos observables en las interacciones. Estas interpretaciones tienen su base en el discurso que emiten los participantes y es el investigador quien debe encontrar la esencia de los enunciados que se hayan más o menos ocultos y que debe desvelar.

En nuestra investigación, las categorías de análisis deben dar respuesta a la necesidad de describir y analizar los papeles enunciativos que los participantes asumen en la interacción. En este sentido y ya desde el inicio de la investigación consideramos que los estudios que el lingüista de la Universidad de Lión, Alain Rabatel, llevaba a cabo desde el año 2003 (Rabatel, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011 y 2012) y las categorías de análisis que definía ya en aquel momento, podían ser de gran ayuda en nuestra investigación. Rabatel describe el marco de la plurifuncionalidad enunciativa de las interacciones pero también explicita cómo se contrastan, cómo se adhieren y discuten los diferentes puntos de vista en el desarrollo de una conversación. Afirma que es fundamental considerar cómo los participantes se sitúan en relación al discurso de los demás; cuáles son las miradas de los participantes respecto al discurso del otro. Estas distintas miradas promueven que los participantes adopten un papel determinante u otro en la interacción. En otras palabras, definir la «situación respecto del otro», de la «mirada» a partir del discurso de los demás. Esta idea refuerza el concepto de discurso en interacción en el sentido que el diálogo se articula y se construye en la medida en que los participantes piensan y expresan aquello que se ha dicho anteriormente.

Nuestra investigación, centrada en este marco de la enunciación, parte de la consideración que la existencia del enunciado propio a menudo es producto y consecuencia de la presencia del enunciado del otro.

Para Rabatel, cada postura enunciativa responde a diferentes grados de adhesión o no de los locutores hacia los puntos de vista co-construidos por los participantes de la interacción (Rabatel, 2004a). Rabatel afirma que en una conversación las interacciones son procesuales e inestables. En estas situaciones se presenta una gama de matices que pueden ir del consenso a la di-

sensión, pasando, como concreta el autor, por las posturas de *concordancia concordante* hasta la de *discordancia discordante* y que se definen a partir de las cuatro posturas enunciativas que Rabatel define y que desgranaremos más adelante.

Rabatel también contempla que un enunciador puede evocar puntos de vista de acuerdo, de desacuerdo e incluso de neutralidad. Así pues, hay grados tanto de acuerdo (coenunciar implica un fuerte acuerdo) como de desacuerdo. En este último caso y antes de desestimar un punto de vista, se puede modificar sobrenunciándolo o subenunciándolo.

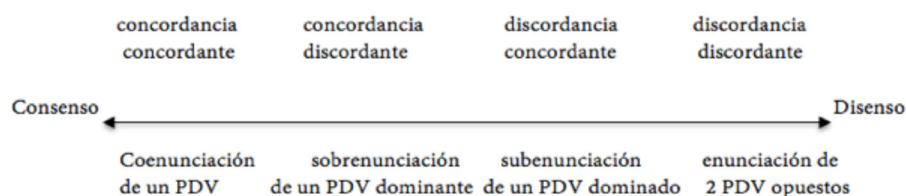


Figura 2. Fuente: Rabatel, 2007: 94.

Como hemos apuntado anteriormente, en una conversación los enunciadores pueden asumir diferentes posicionamientos o papeles enunciativos. Rabatel distingue, como puede verse en la figura 2, tres posturas: la de coenunciador, la de sobrenunciador y la de subenunciador.

En el caso del *coenunciador*, el papel enunciativo se adquiere cuando el sujeto o sujetos asumen un enunciado y están en un mismo nivel de interacción. Eso no significa que los coenunciadores estén, de entrada, de acuerdo con el enunciado. Rabatel considera que este papel revela un acuerdo entre los dos locutores y hacen de este enunciado co-construido una obra común de los dos enunciadores. Así pues, a partir de un enunciado que un participante emite, éste es compartido, construido conjuntamente y asumido tanto por el enunciador como por el otro u otros locutores. En este sentido, los dos participantes se convierten en locutores, es decir, emisores de un enunciado pero también en enunciadores en tanto que participantes que asumen el enunciado y que se comprometen como enunciadores. Se considera que en la coenunciación se produce un proceso equivalente a hablar y pensar con los demás. Teniendo en cuenta el binarismo comentado anteriormente, podemos considerar la coenunciación como la concordancia concordante: la construcción conjunta realizada por los locutores de un punto de vista común y compartido. La coenunciación se considera como una forma ideal de cooperación pero inestable y reemplazada, como veremos más adelante, por la sobrenunciación o la subenunciación. Estas dos últimas posturas enunciativas explican las desigualdades, los desequilibrios y los desacuerdos en la conversación.

Otra categoría de análisis que destaca Rabatel es la del *sobrenunciador* o enunciador que actúa sobre el enunciado que otro ha formulado anteriormente. Así, el papel de sobrenunciador responde a la afirmación: «actúo a partir de una afirmación que formula otro participante». Constituye un punto de vista de peso, donde el carácter dominante es reconocido por los otros enunciadores. Es aquel locutor que piensa y habla por encima de los otros porque es el que repara, asume el rol de ratificador y rectificador. Su papel es aquel que reemprende aquello que los participantes han enunciado previamente y lo reformula, lo parafrasea; toma las palabras de otro, reconstruye los razonamientos de otro como elementos de peso. Desde la mirada de los límites del binarismo, la sobrenunciación corresponde a una concordancia discordante en la medida de una

co-construcción desigual de un punto de vista de peso que se inscribe en una forma de acuerdo aparente. En el aula, la postura de sobrenunciador, a menudo la adopta el docente.

La tercera categoría de análisis que sugiere Rabatel es la del *subenunciador* o enunciador que se sitúa en el punto de vista previo asumido por un enunciador anterior. El discurso dialógico es pronunciado por un locutor pero que en su discurso convoca algunas «voces» que no son la suya; una voz habla a través de otra. Es la idea de polifonía enunciativa en que el locutor retoma el discurso producido por otro locutor, su voz, en la presentación de la propia enunciación. De esta forma, el locutor es el responsable del enunciado que en realidad representa la enunciación de otro porque de hecho habla sobre sus palabras. Necesariamente este *otro* debe ser un locutor virtual que se considera el autor del enunciado. En nuestra investigación, hablamos del papel de subenunciador como aquel participante que toma distancia del enunciado emitido con anterioridad por otro u otros participantes. Estos *otros* no son virtuales, sino que participan de la conversación con el subenunciador. Cuando el locutor asume este rol, adopta un punto de vista que no es el suyo dando a entender a los otros los signos de distanciamiento. Muy a menudo lo expresa con afirmaciones como: «sí, pero...» Toma distancia pero sin substituir el punto de vista por otro antagónico; en todo caso muestra uno de sensiblemente diferente. Esto se produce porque el enunciado original no le satisface plenamente. La subenunciación se situaría en los límites del binarismo y correspondería a una discordancia concordante.

A medida que se avanzábamos en la transcripción de los datos de las observaciones llevadas a cabo, se observábamos que en las interacciones se producían situaciones de desacuerdo entre los participantes que, de forma espontánea, los alumnos intentaban gestionar. Interactuar implica escuchar las posiciones de los participantes, analizarlas y entrar en conflicto. Este *entrar en conflicto* significa entrar en crisis con los propios puntos de vista a partir de la interacción con las intervenciones de los demás.

Así pues, a lo largo de las secuencias didácticas observadas, nos dimos cuenta de que había uno o más participantes que intervenían para llevar a cabo una función de *gestión didáctica*. En este sentido, el enunciador tiene como principal objetivo orientar y organizar el proceso didáctico de aprendizaje: distribuye los turnos de palabra, facilita las demandas de continuación de procesos, o bien crea espacios de apertura o bien de cierre de temas. En otros momentos de la interacción nos percatábamos de que algunos participantes, a partir de sus enunciados, ejercían una función de *gestión cognitiva*, es decir los sujetos intentaban contrastar, reorientar y completar su punto de vista con el de los demás a partir de un enunciado que iniciaba la discusión. Esta categoría de análisis de gestión cognitiva define cómo y quién gestiona los saberes, cómo se generan las preguntas y cómo estas contribuyen a la reorganización y construcción de saberes.

A parte de estas dos categorías de gestión, también nos percatamos que algunos participantes intentaban reconducir aspectos que perseguían una clara función de *gestión social*.

3.3. Opciones metodológicas. Instrumentos de recogida de datos

En este apartado precisamos cuáles han sido los recursos metodológicos que hemos utilizado en esta investigación para obtener los datos necesarios y así llevar a cabo el análisis y poder concluir con unos resultados.

El principal instrumento de recogida de datos ha sido la *observación* pero desde una perspectiva interna de la observación. Este instrumento nos permite obtener datos a partir de contextos naturales. La observación se lleva a cabo con la finalidad de conocer *in situ* cómo actúan los participantes en el contexto en el que se encuentran.

Nos parece de especial importancia señalar que un requisito fundamental de cualquier investigación es el rigor. La observación directa de los alumnos nos permite obtener una gran cantidad de datos, a la vez que dificulta que se puedan observar todos los aspectos y de manera detallada. Estas limitaciones determinan que el investigador deba delimitar *qué* y *cómo* observará. También se debe optar por instrumentos que permitan registrar con precisión los aspectos verbales y no verbales que emiten los participantes. En este sentido los aparatos de grabación digital (audio y video) resultan esenciales en el trabajo de campo.

3.4. Recogida de datos y criterios de transcripción de las sesiones

Para poder analizar los datos recogidos de las observaciones de aula, es importante pasar de la mirada de los datos a la escritura de estos datos porque narrar da sentido. A partir de las palabras, el investigador muestra a los demás la singularidad de aquello que ha observado. Entre la mirada y la escritura no hay simultaneidad pero sí una coexistencia. La etnografía necesita de la escritura, pero sin la mirada, la escritura resulta imposible.

La escritura etnográfica implica poner en juego muchas habilidades necesarias para poder llevar a cabo un análisis detallado y riguroso. Se trata de registrar, escuchar, reproducir, detallar, segmentar, componer y descomponer, leer y releer, pero sobre todo de interpretar.

Un primer paso en este proceso de mediación desde la mirada directa de la observación a la escritura es la recogida de datos. En nuestro caso los hemos recogido a partir de las grabaciones de las sesiones de gran grupo, pero sobre todo de las de pequeño grupo (cuatro discentes participantes en cada grupo).

El siguiente estadio después del registro de las sesiones fue el de la transcripción de los datos. Esta transcripción no puede ser nunca una fiel representación de la oralidad que representa porque estamos hablando de dos códigos distintos: el código oral y el escrito, pero lo sí que podemos conseguir es una aproximación desde la escritura del corpus oral observado.

Por lo que se refiere a los códigos de transcripción, desde un principio consideramos que era prioritario que los datos que presentábamos debían responder a los principios de claridad y legibilidad. Los elementos cinéticos o contextuales los hemos tenido en cuenta en la medida en que eran imprescindibles para la comprensión e interpretación del texto; en caso contrario se han obviado.

Para llevar a cabo las transcripciones de las sesiones se han seguido, principalmente, los códigos de registro y transcripción de que propone Calsamiglia (Calsamiglia, 2007: 351). Las *sesiones* (unidades completas de observación) se han desglosado en *episodios* (o unidades operativas que quedan delimitadas por las unidades temáticas, por la actividad que se lleva a cabo o por la constelación de participantes), que a su vez se subdividen en *segmentos de interactividad* (o situaciones de interacción entre alumnos (SIA) o bien de interacción entre alumnos y docente (SIAD)). La necesidad de llegar hasta el fondo de la interacción nos llevó a definir una unidad de análisis todavía más concreta: el *intercambio* o situación dialógica y, para acabar, la mínima unidad de

análisis que es la *intervención* que se refiere al enunciado en concreto emitido por un participante. En la figura 3 mostramos un esquema de los elementos estructurales que acabamos de definir.



Figura 3. Fuente: elaboración propia.

Hasta aquí, hemos detallado cómo hemos fragmentado la estructura de una sesión con el objetivo de poder manejar mejor los datos. A continuación explicaremos cuáles han sido los criterios y las dimensiones y categorías que se han utilizado para el análisis de los datos obtenidos. Posteriormente a la transcripción de los datos, se han tenido en cuenta las aportaciones elaboradas por el grupo de investigación PLURAL de la Universitat de Barcelona (Cambra, Ballesteros y Palou, 2000) que parten del análisis de tres dimensiones: la *dimensión interlocutiva* (quién se dirige a quién), la *dimensión temática* (qué tema aparece) y la *dimensión enunciativa* (cuál es el posicionamiento enunciativo de los participantes):

OBJECTES DE LA INTERACCIÓ	INDICADORS
<p>Dimensió interlocutiva</p> <p>Marc de participació</p> <p>Llengua</p> <p>Organització</p>	<p>Qui es dirigeix a qui?</p> <p>Quina llengua s'utilitza? Hi ha alternança de llengües? La llengua es converteix en tema?</p> <p>Com s'organitza el discurs? Com s'obre? Com es tanca?</p>
<p>Dimensió temàtica</p>	<p>Quin tema es tracta? Paraules clau? Constel·lació de paraules?</p>
<p>Dimensió enunciativa</p> <p>Posicionament enunciatiu</p> <p>Persones</p> <p>Situació en el temps</p> <p>Punts crítics</p> <p>Recursos expressius</p> <p>Expressió d'emocions</p>	<p>Com se situa respecte d'allò que diu? Hi ha valors i apreciacions? Utilitza perifrasis verbals? Quina modalitat verbal predomina? Conducta discursiva. Justifica, argumenta, etc.</p> <p>Quins pronoms utilitza?</p> <p>Distingeix entre abans i ara?</p> <p>Hi ha contrast entre desig i realitat?</p> <p>Utilitza metàfores o altres recursos?</p> <p>Expressa preferències i com se sent? Quins recursos prosòdics utilitza?</p>

Figura 4. Fuente: Cambra, Ballesteros & Palou, 2000.

En nuestra investigación hemos priorizado las dimensiones interlocutiva y enunciativa. El esquema que hemos seguido en el análisis del conjunto de las distintas sesiones siempre ha sido el mismo. Iniciamos el análisis de la sesión contextualizando la situación de aprendizaje. Posteriormente a esta contextualización, en cada sesión mostramos un esquema de la misma (partes en las cuales se estructura de la sesión: duración de los episodios, de los segmentos, acciones, tema y constelación de participantes) y a continuación se procede al análisis de la observación. Se analizan las distintas dimensiones. De la dimensión interlocutiva nos interesa estudiar quién se dirige

Turró, M. (2017) Las interacciones orales en pequeños grupos. Una oportunidad de aprendizaje cognitivo, social e identitario. *Didacticae, 1*, 111-129.

a quién y en qué lengua lo hace; así como quién abre y cierra los distintos fragmentos y episodios de la conversación. De la dimensión enunciativa se analizan qué posicionamientos enunciativos asumen los participantes teniendo en cuenta las categorías de análisis que nos propone Rabatel y que definimos anteriormente, así como también las funciones de gestión de la interacción (gestión didáctica, cognitiva y social) que ejercen los participantes. El análisis de cada sesión finaliza con un apartado *a modo de conclusión* en que se presenta una síntesis de los aspectos enunciativos más destacados de la sesión analizada. Todos estos aspectos que acabamos de explicitar aparecen esquematizados y recogidos en la siguiente figura:

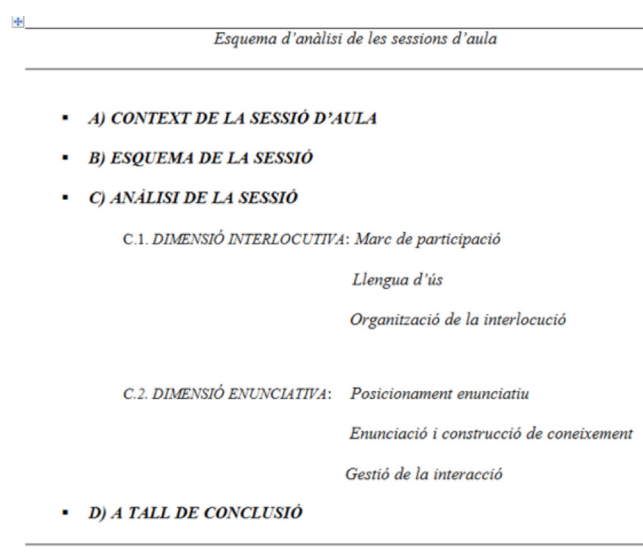


Figura 5. Fuente: elaboración propia.

3.3. El escenario de la investigación: El contexto y los participantes

Unos de los aspectos cruciales de una investigación en el ámbito de la didáctica de la lengua es situar el escenario donde se produce la observación. En nuestro caso la investigación se llevó a cabo en la escuela Avenç de Sant Cugat del Vallès de la provincia de Barcelona el curso 2008-2009. Se trata de un centro concertado por la Generalitat de Catalunya en el cual se imparte la escolaridad desde los 3 a los 16 años. La lengua vehicular de la escuela es el catalán, aunque hay franjas horarias en que el castellano se trabaja como asignatura y en otras, dependiendo del ciclo, los contenidos se desarrollan en lengua castellana. En nuestro caso, y teniendo en cuenta que el grupo de participantes eran escolares de 5º de primaria, el estudio se hizo desde el área de conocimiento del medio natural y la lengua vehicular del área es el castellano. Teniendo en cuenta que nuestro objetivo era analizar los movimientos enunciativos de los participantes cuando estaban trabajando un texto científico, pero también en el caso de los textos narrativos, las sesiones que se grabaron en este última tipología textual fueron desde el área de lengua catalana y por lo tanto en catalán.

En el caso del texto científico, los distintos grupos de alumnos debían investigar un aspecto concreto de los cefalópodos (su morfología, hábitat, sistemas de relación con los otros seres vivos, etc.) y posteriormente, cada alumno del grupo se convertía en un experto que debía transmitir la información a los demás grupos. Por lo que se refiere al texto narrativo, los alumnos participan de forma habitual en el certamen literario *Contes de ciència* que organiza la entidad La Caixa con

las escuelas. En este caso, hicimos el seguimiento de la elaboración del cuento de ciencia que cada pequeño grupo elaboraba para participar en el certamen. Así pues, tanto la propuesta que se organizó desde el área de conocimiento del medio (texto científico), como desde el área de lengua catalana (texto narrativo) tenían un destinatario real: los otros compañeros en el caso del discurso científico o bien la participación en un certamen literario.

Por lo que se refiere a los alumnos que participaron en la investigación, se grabaron todas las sesiones de gran grupo (donde se explicaban las tareas que realizarían) y también las de pequeño grupo en que los alumnos trabajaban de forma autónoma. De los cinco pequeños grupos que se establecieron en el aula, hicimos el seguimiento exhaustivo de tres de ellos (transcripción y análisis de los datos). Desde un inicio, se explicitó tanto a los docentes como a los alumnos los objetivos de la investigación, así como la organización de las sesiones. Se intentó que esta organización siguiera el programa curricular que tenían previsto los docentes para interferir el mínimo en la marcha del curso.

Es importante señalar que los nombres reales de los alumnos así como también los de los docentes, no figuran en las transcripciones, sino que los hemos cambiado por nombres ficticios con la finalidad de preservar la identidad de los participantes.

4. Análisis de los datos y discusión de los resultados

En este apartado explicitamos cómo se ha llevado a cabo el análisis de los datos teniendo en cuenta las categorías que hemos definido anteriormente, así como también cómo hemos llegado a los resultados de nuestra investigación que nos han permitido poder responder a las preguntas de investigación que planteamos al inicio de este trabajo.

4.1. Recogida de datos y proceso de análisis de las sesiones

En nuestro análisis, primero hemos tenido en cuenta los datos recogidos en las sesiones del texto científico y posteriormente los del texto narrativo. Se han analizado los distintos enunciados que han producido los alumnos y cómo su evolución ha contribuido a la generación de conocimiento. Para ello, se han analizado los enunciados a partir de las categorías enunciativas de Rabatel (coenunciador, subenunciador y sobrenunciador. Concordancia concordante, concordancia discordante, discordancia concordante y discordancia discordante) que posteriormente nos han permitido describir más concretamente:

- a) las cuestiones que plantean los participantes
- b) las adhesiones a los puntos de vista que plantean los participantes
- c) la incorporaciones que los alumnos llevan a cabo o no a partir del punto de vista de los demás

Todos estos datos se han ordenado por sesiones siguiendo el esquema que presentamos en la figura 5 de este documento.

Posteriormente, de cada sesión también se han analizado los enunciados teniendo en cuenta las categorías descritas según la función didáctica, cognitiva o social que perseguían.

La recogida y análisis de todos estos datos provenientes de las interacciones surgidas en los textos científicos y narrativos generó un documento de cuatrocientas ochenta páginas que se utilizó para poder responder a las preguntas de investigación que nos habíamos habíamos planteado al inicio de la investigación y que ha dado lugar a los resultados de nuestro trabajo.

4.2. Discusión de los resultados

La discusión de los resultados se centra en el contraste entre los resultados obtenidos y las preguntas de investigación que se formularon al inicio de este trabajo. De esta forma, del análisis de los datos se han obtenido unos resultados que nos ayudan a responder las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio del trabajo.

Por lo que se refiere a la primera pregunta de investigación, es decir a *cuáles son y cómo se distribuyen los papeles enunciativos entre los diferentes participantes de la interacción*, los resultados nos indican que el tipo de papel enunciativo que más aparece en una u otra sesión depende en gran medida del objetivo de la tarea a realizar. Si el objetivo principal es que los alumnos lleguen a un consenso, los papeles que más se asumen son los de coenunciador y subenunciador, mientras que si lo que se pretende es que expliciten delante de todo el grupo a qué conclusiones han llegado, los participantes tienden a adoptar un papel más acorde con la coenunciación y sobrenunciación porque los alumnos expresan el conocimiento que han construido y compartido previamente con el pequeño grupo y los acuerdos a los que han llegado.

Otra cuestión es si los participantes cambian de papel enunciativo. Podemos concluir que en nuestra investigación hemos visto que hay participantes que cambian poco de rol enunciativo. En este caso, los papeles que asumen son los de coenunciador, mientras que los participantes que más cambian son los que asumen los papeles de sobrenunciador o subenunciador. Los cambios que se producen dependen de diversos factores como el tipo de agrupación, el marco de interacción creado pero también de las características personales de los participantes.

Un aspecto que nos parece significativo es el hecho de que el espacio contextual tiene una especial relevancia en la aparición de papeles enunciativos. Así, los alumnos que normalmente en las sesiones de gran grupo participan de forma escasa o nula, en estos contextos más reducidos, su voz se amplifica y participan con mucha más frecuencia.

La segunda pregunta planteaba el *posicionamiento de los participantes respecto del discurso del otro y si los cambios en los papeles enunciativos generaban movimientos de pensamiento*. Después del estudio llevado a cabo podemos afirmar que cuando los alumnos interactúan a partir de los roles que han asumido realizan una construcción social de significados, de saberes que no necesariamente tienen que ser cognitivos sino que también abrazan el terreno social e identitario. También hemos podido constatar que en la medida en que un participante se sitúa en distintos papeles enunciativos dentro de una misma sesión es capaz de generar y movilizar creencias y pensamiento, tanto personal como compartido. Así pues, podemos afirmar que los movimientos en los papeles enunciativos comportan cambios en la manera cómo los participantes se sitúan respecto del enunciado del otro y ello genera movimientos de pensamiento. De todas formas, no podemos expresar con rotundidad que estos movimientos de pensamiento generen, necesariamente, construcción de saberes.

En la tercera pregunta planteábamos si *el hecho de que un participante asuma unos papeles enunciativos u otros, determina cambios en el marco interactivo*. A lo largo de la investigación hemos comprobado que en algunos casos estas modificaciones en el marco interactivo se han traducido en cambios de participación de ciertos sujetos porque se ha producido una apertura del espacio interlocutivo. En otros casos, el cambio en el contexto se ha traducido en un cambio temático. Una constante que hemos visto a lo largo de las sesiones es que los alumnos que son capaces de asumir diferentes papeles enunciativos, que implica situarse en relación al discurso del otro, han generado nuevos marcos enunciativos y a menudo estos alumnos son reconocidos por el resto de participantes de la interacción. Contrariamente a lo que a menudo podríamos pensar, los discentes que han expresado enunciados bastante o muy distanciados de los puntos de vista de los demás, a menudo han sido sujetos más reconocidos por el resto de sus compañeros, que no los que han mantenido sus argumentaciones en concordancia con los demás.

La cuarta pregunta estaba destinada a conocer *cómo los participantes gestionan la negociación de los puntos de vista divergentes a partir de los papeles enunciativos asumidos por los alumnos*. En primer lugar, cabe destacar que cuando los participantes han sido conscientes de que la negociación implica ponerse y entender el punto de vista del otro, las negociaciones de puntos de vista en conflicto se han resuelto de manera mucho más eficiente y natural. De todas formas, en otras situaciones, la negociación de enunciados no coincidentes se ha acercado más a una suma de puntos de vista individuales que a un contraste real de discursos, a un debate o a una reflexión de opiniones. Este pensamiento, que es fruto del contraste del *yo con el otro*, no se produce de manera espontánea sino que también se aprende y se enseña. En este sentido, la mediación se inicia en el gran grupo en situaciones en que los alumnos empiezan a asumir los distintos papeles enunciativos que se producen.

Podemos afirmar que en los tres pequeños grupos analizados existe una clara voluntad de negociación para llegar a un consenso y sobre todo a la adhesión. A pesar de ello, los diferentes grupos, en un momento u otro, explicitan que no siempre es posible la adhesión al punto de vista del otro, sobre todo cuando se expresan subenunciaciones. En la práctica, vemos que en ciertas negociaciones no puede darse la adhesión a la opinión de los demás, y por lo tanto la negociación queda abierta. En otros casos se cierran las negociaciones a partir de concesiones que hacen los participantes, aunque a veces se vuelvan a reabrir posteriormente. Podemos afirmar que las subenunciaciones son las posturas enunciativas que pueden generar el debate y la controversia de puntos de vista divergentes, mientras que las coenunciaciones se constituyen como posibles mediadores, como uno de los mecanismos de negociación de estos puntos de vista. El papel de sobre-enunciador, por su parte, en la medida en que recoge la voz de los otros enunciadores y reformula lo que se ha expresado hacia una nueva significación también es o llega a ser un papel que ayuda al progreso en la negociación de los puntos de vista.

En la quinta pregunta planteábamos si *los elementos discursivos que utilizan los alumnos en la negociación de los puntos de vista son los mismos en el caso de las sesiones del texto científico que en el del texto narrativo*. En este sentido, constatamos que la naturaleza de las negociaciones depende, no solamente de los integrantes del grupo sino también de la tipología textual. En las dos tipologías se parte normalmente de una subenunciación que explicita un participante pero

la forma de gestionarla no es la misma en los dos casos. En el texto científico los participantes deben resolver el reto cognitivo y para hacerlo ponen en juego el conjunto de creencias y saberes que tienen sobre el tema con aquello que están aprendiendo a partir de los textos sobre los que trabajan. El conocimiento se produce precisamente por contraste entre los saberes previos y los que adquieren; los negocian y los integran como conocimiento nuevo. En los discursos científicos los participantes utilizan más las habilidades de definir, explicar y demostrar, mientras que cuando el discurso tiene un marcado carácter narrativo los sujetos describen, narran o bien explican. A pesar de estas diferencias, estamos en condiciones de afirmar que las habilidades cognitivolingüísticas de argumentar y de justificar son comunes a los dos tipos de discursos. Podemos llegar a la conclusión de que mientras en el texto científico se produce una asimetría conflictual, en los textos narrativos los participantes se encuentran en una situación de asimetría consensual.

Conclusiones

Los estudios que hemos contrastado sobre interacción y discurso en interacción apelan a la necesidad de crear y abrir espacios a los alumnos para que puedan desarrollar la lengua en contraste con los demás.

En esta investigación los alumnos han mostrado que pensar con los otros a partir de la oralización implica escuchar, comprender y escoger. Se ha tratado de ver el papel que tiene el pequeño grupo heterogéneo y de introducir el componente horizontal; es decir, las voces de los alumnos. Este elemento multivocal nos ha permitido ver los puntos de vista propios en función de las relaciones interactivas del grupo y comprobar que aquello que más nos interesa no es tanto la confluencia de puntos de vista como su discrepancia, porque esta discrepancia implica el reajuste de las diversas miradas de los demás.

Hemos constatado que la propuesta inicial de discurso científico y también del narrativo se redefine a partir del papel enunciativo que asume cada participante y de esta manera se atribuyen nuevos significados a la tarea inicial. El conflicto, el conflicto real se muestra en el espacio de turbulencias y este conflicto no es previo a la realización de la tarea, sino que surge en el sí de la tarea propuesta. Como consecuencia, aquello que verdaderamente incentiva el aprendizaje es cómo se sitúan los sujetos respecto del conflicto y por lo tanto respecto del punto de vista del otro.

Los enunciados ejercen el papel de mediadores cognitivos y sociales, siempre como respuesta a la intervención del otro, porque los participantes piensan *desde* los otros para poder negociar *con* los otros. Cuando los participantes negocian buscan en el otro aquello que les puede acercar, buscan aquella parte de ellos mismos que se encuentra en el otro; incluso, como hemos visto, también desde las posiciones más alejadas; porque en última instancia, hablar es intercambiar y es cambiar intercambiando.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- Ballesteros, C., Cambra, M., y Palou, J. (2005). Las representaciones de los profesores de lenguas

- sobre las situaciones educativas plurilingües en Cataluña. En VV.AA. *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier - CREDIF.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990) *Les interactions verbales I*. Paris: Arman Colin.
- (1990). *Les interactions verbales I*. Paris: Arman Colin.
 - (1992). *Les interactions verbales II*. Paris: Arman Colin.
 - (1994). *Les interactions verbales III*. Paris: Arman Colin.
 - (1996). *La conversation*. Paris: Senil.
 - (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Argentina: Edicial Universidad.
 - (2005). *Les discours en interaction*. Paris: Armand Colin
- Laplantine, F. (1996) *La description ethnographique*. Paris: Ed. Nathan Université.
- Méndez, P., y Lacasa, P. (1995). Aprender y enseñar en situaciones cotidianas: Observando la interacción. En Fernández, P., y Melero, M. (Eds.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de los profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Temas de educación.
- (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós. Cognición y desarrollo humano.
- Rabatel, A. (2003). L'effacement énonciative dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. En *Effacement énonciatif et discours rapportés*. Paris: Langages, 156. Larousse.
- (2004a). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon: IUFM de l'Académie de Lyon
 - (2004b). Déséquilibres interactionnels et cognitifs. Postures énonciatives et co-constructions des savoirs: co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archiénonciateurs. En *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon: IUFM de l'Académie de Lyon.
 - (2005a). Modalités, modalisation et apprentissage. En *Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain* (revista). Paris: Louvain-La-Neuve.
 - (2005b). La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue. *Marges linguistiques*. Recuperado el 12 de enero de 2016 en http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/33/37/PDF/58-2005h-04_ml092005_rabatel_a.pdf
 - (2005c). Le point de vue, une catégorie transversale. *Français aujourd'hui*, 151. Recuperado el 18 de marzo de 2009 en <http://www.cairn.info/publications-de-Rabatel-Alain--234.htm>
 - (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Education et didactique*, 1(2). Recuperado el 12 de septiembre 2015 en <http://educationdidactique.revues.org/162>
 - (2008). Figures et point de vue. *Langue française*, 160.
 - (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. En *La notion de prise en charge en linguistique. Langue française*, 162, 71-78.
 - (2010). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon Cedex: Presses universitaires Franche-Comté.

- (2011). Points de vue et postures énonciatives dans la production, la circulation et les altérations du sens. Sao Paulo: *Humanitas/Fapesp*, 151-163.
 - (2012). De l'intérêt des postures énonciatives (co-énonciation, sous-énonciation, sur-énonciation) pour l'interprétation des textes et pour la gestion et l'analyse des interactions didactiques. *Cultura y Educación* (en prensa).
- Sánchez Cano, M. (2000). La conversa a l'aula. *Articles de Didàctica de la Llengua i la literatura, 21*, 109-118. Recuperado el 15 de agosto 2014 en <http://articles.grao.com/revistes/articles/021-literatura-juvenil/la-conversa-a-l-aula>.
- Van Dijk, T. (2008) *Discourse and context: a sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2002). Learning and teaching for understanding: the key role of collaborative knowledge En J. Brophy (ed.), *Social constructivist teaching: Affordances and constraints. Advances in research on teaching* (Vol. 9, p. 1-41). Oxford: JAI (Elsevier Science).