

El habla para la enseñanza- y- el- aprendizaje¹

Neil Mercer²

En este artículo su autor analiza, a partir de los principios básicos de la teoría constructivista del aprendizaje y la enseñanza, como el docente utiliza el habla principalmente para evaluar el aprendizaje, para informar de las pautas y normas que rigen la vida en el aula y para modelar el comportamiento y las identidades del alumnado.

Introducción

Últimamente se ha generado un nuevo y fundado interés en el aprendizaje de los niños a través del habla y en particular en el potencial educativo del habla entre niños cuando no está presente un profesor. Este relativo énfasis refleja la preocupación por demostrar lo importante que es permitir a los niños que controlen su propio aprendizaje y el deseo de animar a los profesores a que respeten la competencia de los niños como usuarios del lenguaje. No deseo cuestionar tal preocupación ni los logros conseguidos; pero cualquier consideración de la importancia del habla en el aprendizaje debe prestar atención al modo en que los profesores pueden- y deben- configurar el aprendizaje de los niños. Por tanto, es en dos aspectos del habla en el aula en los que deseo centrarme aquí: de qué formas el habla de los profesores funciona como una guía y un apoyo en el aprendizaje de los niños y cuál es el rol del profesor como planificador, organizador y evaluador de las actividades de habla de los niños.

¿Enseñar y aprender o "enseñar- y- aprender?"

En el artículo de este dossier "El rol del habla en el aprendizaje", Douglas Barnes dice: "Cualesquiera que sean los métodos de enseñanza que el profesor elija... será siempre el alumno el que realice el aprendizaje". Esto es evidentemente cierto pero también es cierto que:

- a) Los métodos que utilice el profesor pueden causar un gran efecto en lo que se aprende y en cómo se aprende;
- b) Una buena enseñanza significa una elección de métodos que tengan en cuenta las necesidades del alumno;
- c) Enseñar implica que el profesor también debe aprender, porque los profesores deben en todo momento controlar

la comprensión de sus alumnos con el fin de que ésta se desarrolle.

Es más, el aprendizaje en la escuela tiene una relación especial con la cultura de la sociedad en la que se localiza dicha escuela. Si, como Vygotsky, se cree que "la verdadera esencia del desarrollo cultural está en la colisión entre las formas de comportamiento culturales desarrolladas y las primitivas, que caracterizan el comportamiento del niño" (Vygotsky, 1981, p.151), entonces las interacciones entre profesores y alumnos no pueden tratarse sino como cruciales en cualquier examen del aprendizaje en la escuela. Es a través de la comunicación con los profesores como los niños llegan a ser conscientes de la naturaleza especial del conocimiento educativo, viéndolo como algo distinto del tipo de ideas y prácticas sociales de cada día. No trato aquí de menospreciar esos tipos de comprensión "de cada día"; simplemente deseo hacer una distinción entre estos y los tipos de conocimiento implicados en el estudio de las ciencias, las matemáticas.....

Si estamos interesados en cómo se educan los niños más que simplemente en cómo comprenden el mundo en general, entonces el proceso implicado nunca será el de "aprender" sino el de "enseñar- y- aprender".

Algunas funciones del habla del profesor

Si se le pregunta a alguien que no sea profesor cuál es la principal razón por la que se debe utilizar el habla en un aula, probablemente contestará que los profesores necesitan hablar para decirle a los niños lo que deben hacer, cómo deben hacerlo, cuándo empezar y cuándo terminar. Desde luego, los profesores realizan estas cosas y, por supuesto, el habla signifi-

ca mucho para ellos ya que sirve para controlar el comportamiento de los niños. En realidad, en ausencia del castigo corporal, el habla es la principal herramienta de control en el aula. Los investigadores de muchas disciplinas relacionadas con la educación, sobre todo sociólogos y lingüistas, han mostrado gran interés por el habla en el aula como medio a través del cual los profesores tratan de controlar el comportamiento de los niños y a través del cual los roles y las identidades se definen y mantienen. Sin embargo, los profesores también usan el habla para otros propósitos. Evalúan el aprendizaje de los niños hablándoles y escuchando lo que tienen que decir y les proporcionan experiencias educativas que serían difíciles de proporcionar por otros medios que no fueran el habla (por ejemplo, el habla les sirve para contarles historias, leerles poesía, describirles sucesos, para suministrarles información objetiva de una forma accesible). Los investigadores mencionados mostraron mucho menos interés en este aspecto del habla, donde existe un medio a través del que se comparten conocimientos y a través del que los adultos influyen en las representaciones de la realidad y las interpretaciones de la experiencia que los niños finalmente adoptan.

Una función muy importante del habla en el aula es la de servir para "desarrollar el conocimiento compartido". A través de la conjunción entre acción y habla, los participantes en el proceso de enseñar y aprender construyen un cuerpo de conocimientos comunes que proporciona la base contextual para la actividad educativa. Esto hace referencia tanto a las actividades en las que el profesor está hablando con los alumnos como a aquellas en donde los alumnos están trabajando en equipo. El hecho de que el conocimiento educativo se convierta en "común" para profesores y alumnos es un ejemplo de la efectividad del proceso educativo.

¿Porqué los profesores hacen preguntas?

A los profesores se les acusa a veces no sólo de hacer demasiadas preguntas sino además de comportarse de forma extraña puesto que hacen preguntas cuyas respuestas ya conocen. A primera vista,

¹ Traducción del original inglés a cargo de Aurora Caparrós Cayuela

² Director of the Centre for Language and Communications of Open University

parece que este es un tipo de comportamiento humano bastante peculiar. (Incluso circulan chistes sobre ello: - Profesor: "¿Cuántos milímetros hay en un centímetro?" Alumno: "Si no lo sabe, ¿debería dedicarse a otra cosa!"). Algunos sociólogos y algunos profesores han usado este descubrimiento para criticar el hecho de que los profesores establezcan modelos comunicativos en el aula que son el opuesto a las prácticas conversacionales "normales" y que limitan las oportunidades de los niños de expresarse y explorar a través del habla: ¿pero realmente tales juicios tienen en cuenta lo que los profesores están intentando conseguir al hablar con los niños en clase?

Hacer preguntas sobre algo cuya respuesta ya se conoce puede resultar extraño si el comportamiento del profesor se juzga según las normas generales y abstractas del uso del lenguaje, por las que la única función aceptable de una pregunta es la de suministrar la respuesta a quien todavía no la conoce. Tales normas no se pueden aplicar en propiedad al aula porque, al igual que todas las variedades situacionales del lenguaje, la naturaleza y la función del habla del profesor deben considerarse en su contexto. Para entender el uso atípico de las preguntas de un profesor, es necesario que sepamos por qué las hacen.

A fin de planear y evaluar lo que enseñan y de comprobar lo que los niños aprenden, los profesores necesitan controlar constantemente los conocimientos y la comprensión de los alumnos. La mayoría de las preguntas que hacen se supone que sirven a este propósito. Las investigaciones realizadas (por ejemplo, Willes, 1983) demuestran que, al entrar en la escuela, los niños rápidamente se familiarizan con las convenciones de los intercambios entre profesor y alumno (el chiste que antes contábamos sólo tiene gracia si se sabe lo que es normal en el aula), por eso suponemos que existirán pocos malentendidos sobre el tipo de preguntas que se van a hacer. Sin embargo, los malentendidos sobre qué se va a preguntar pueden igualmente surgir porque los profesores a menudo evitan hacer preguntas directas, explícitas. Consideremos la siguiente secuencia sacada de una clase de ciencias en un curso de secundaria británico, donde los alumnos han estado haciendo una serie de actividades prácticas sobre la presión del aire:

PROFESOR: "Bien, soplamos y qué ha ocurrido?"

ALUMNO 1: "Se salió el agua de la

pajita"

ALUMNO 2: "Se salió por el vértice en S"

PROFESOR: "¿Se salió toda! Pero, ¿por qué? ¡venga! Es muy fácil."

ALUMNO 1: "Porque cuando soplabamos y se hacían burbujas, todo el... aire salía por la pajita... y también el agua."

ALUMNOS (todos): "Y entraba en la botella"

PROFESOR: "¿En la botella! Así pues, ¿había aquí más aire o menos?"

ALUMNOS (todos): "Más"

PROFESOR: "¿Más aire, cierto? Había mucho más aire. Bien, este aire... ¿qué es lo que quería hacer?"

ALUMNOS (sonido de voces): "Salir. Empujar al agua... empujar al agua para que se saliera y hacer sitio para sí mismo."

PROFESOR: "Sí, muy buena respuesta."

(Barnes, 1976: 73-74)

En este resumen, el profesor usa las preguntas a modo de "juego de adivinanzas" con el fin de sacarles a los niños las ideas clave de la lección. Así pues, las preguntas no sirven solamente como medio de evaluación, son "parte de la enseñanza". Los profesores usan las preguntas no sólo para controlar la comprensión del niño sino también para guiar su aprendizaje. A través del habla, los profesores resaltan determinados conocimientos y experiencia según su importancia. Además intentan crear una continuidad entre los hechos pasados, presentes y futuros de la experiencia del niño en el aula. Cuando existen conocimientos y experiencia que el profesor no considera significativos o valiosos desde el punto de vista educativo, éste lo hace saber, o bien ignorándolos o bien descartándolos explícitamente.

Señalar conocimientos como significativos y compartidos

Una de las formas más comunes mediante las que el profesor señala que un conocimiento es o no significativo es a través del proceso evaluador de las respuestas de los niños a las preguntas del profesor. Por ejemplo, las respuestas "incorrectas" a preguntas del profesor están seguidas por uno de los hechos siguientes:

a) El profesor dice que la respuesta es incorrecta.

b) El profesor ignora la respuesta incorrecta.

En ambos casos, es probable que el profesor vuelva a plantear la pregunta, bien con las mismas palabras o bien parafraseándola.

"Las formas del profesorado funcionan como una guía y un apoyo en el aprendizaje de los niños, manifestando además cuál es el rol del profesor como planificador, organizador y evaluador de las actividades de habla de los niños"



"Las recapitulaciones reconstruidas ayudan a los alumnos a encontrarle sentido a lo que están haciendo en clase"

dossier

PROFESORA: "Bien, él no tenía reloj /pero tenía con él algo que servía para cronometrar y que podía tocar enseguida."	La profesora hace un chasquido con los dedos al pronunciar la palabra "enseguida" y mira a los alumnos invitándolos a que den una respuesta.
"Vosotros lo tenéis.Yo lo tengo. ¿Qué es?// Qué podemos usar para contar los latidos? ¿qué tenéis voso-tros?"	La profesora los señala al decir "vosotros" y a sí misma cuando dice "yo"; a continuación golpea suavemente la mesa con su mano, mirando a los alumnos que sonríen y se encogen de hombros.
"Podéis sentirlo aquí."	Pone los dedos en el pulso de su muñeca.
ALUMNOS: "Pulso."	Contestan todos al unísono.
PROFESORA: "El pulso. A ver si podéis todos encontrarloslo."	Todos imitan a la profesora, tratando de sentir sus pulsos.

(adaptado de Edwards y Mercer, 1987:142)

También los profesores señalan la significación de los elementos del conocimiento y la experiencia de otras formas más sutiles. Derek Edwards y yo (ver, Edwards y Mercer, 1987) describimos tres rasgos del discurso del profesor que lo ilustran:

Estos son: "informaciones clave", "marcadores de conocimiento compartido" y "recapitulaciones reconstruidas".

Las Informaciones clave son intercambios en los que el profesor hace preguntas a los niños mientras que, de modo simultáneo, les suministra pistas directas sobre la información requerida. Esta opción de "dar pistas" se consigue formulando la pregunta de una forma específica, pero también a veces se consigue a través de otros medios como la entonación, las pausas, los gestos o las demostraciones físicas. El resumen que ofrecemos a continuación, tomado de una clase de primaria, da buena cuenta de ello. El profesor está hablando a un grupo de niños sobre el péndulo de Galileo. (Nota: los rasgos no verbales del discurso aparecen en cursiva; el discurso enfático, en negrita. Las pausas de menos de dos segundos se muestran con / y las pausas de más de dos segundos, con //.)

Cuando usamos el término marcadores de conocimiento compartido, nos referíamos al uso por parte del profesor de determinadas formas de hablar para indicar que algún tipo de experiencia compartida- algo que se dijo o se hizo- es particularmente significativo y relevante para un problema o actividad en el aula. Una forma corriente que tienen los profesores de hacerlo es usando "nosotros" al recordar algún hecho, como en:

"Cuando dimos los Normandos el trimestre pasado, dijimos que provenían de Francia". Otra forma es subrayando que aquello que el alumno ha dicho es un comentario o respuesta especialmente "acertada" e incluso refiriéndose a ese

hallazgo en algún otro momento de la lección.

Las recapitulaciones reconstruidas son ocasiones en las que el profesor considera necesario "volver a contar la historia". Son pasajes de actividades o hechos anteriores compartidos por todos los niños, que destacan aquellos rasgos que el profesor considera de especial significado educativo, y que minimizan aspectos irrelevantes o confusos. De esta forma, un profesor al resumir lo hablado en una clase, puede decidir eliminar toda la información irrelevante que apareció en el proceso. Voy a poner un ejemplo extremo de una clase de ciencias de secundaria: aunque una serie de contratiempos habían frustrado todos los intentos por parte de los alumnos de crear el vacío en una campana de vidrio, el profesor se refirió a tal ocasión simplemente como: "la lección en la que hicisteis el vacío"

Algunas implicaciones para la práctica en el aula

He intentado describir algunas de las funciones comunicativas del habla del profesor en el aula. Creo que es obvio que la educación no se puede conseguir sin la aportación del profesor. Sin embargo, lo que es crucial es la calidad de las comunicaciones del profesor con los alumnos. Los "marcadores de conocimiento compartido", las "recapitulaciones reconstruidas" y demás rasgos del habla del profesor sólo serán útiles si ayudan a los alumnos a encontrarle sentido a lo que están haciendo en clase. (¡Decirle a los niños que recuerden la lección en la que hicieron "el vacío" cuando no lo habían logrado, pudiera no beneficiar mucho a este criterio!). Anteriormente mencioné la gran importancia que tiene el habla en el aula a la hora de desarrollar una comprensión mutua entre profesores y alumnos. Los rasgos descritos anteriormente indican algunas de

las formas a través de las que los profesores intentan crear una base contextual, compartida y continua para el aprendizaje de los niños. Sin embargo, el éxito de dichos intentos será inevitablemente desigual.

El análisis anterior además sugiere que la naturaleza especial de las preguntas del profesor es comprensible si aceptamos que pueden tratar de servir para más de una función. No sólo informarán al profesor del estado actual del conocimiento del alumno sino que ayudarán a que ese conocimiento mejore. Esto explica porqué los profesores algunas veces evitan las preguntas directas, explícitas: quieren evitar "poner palabras en la boca de los niños" porque esto no les permitiría comprobar su comprensión real; o tal vez crean que es necesario que los niños hagan un "esfuerzo mental" para establecer conexiones entre el trabajo que han hecho anteriormente y la tarea que tienen entre manos. En algunas ocasiones, una pregunta podría incluso servir para ambas funciones. Si las preguntas del profesor funcionan con efectividad en una u otra forma es un buen tema de investigación. Todavía es necesario desarrollar un método teóricamente sólido y aplicable en la práctica que evalúe el habla del profesor como una forma de intervención en el aprendizaje de los niños.

Personalmente creo que los buenos profesores son aquellos capaces de ayudar al alumno a que comprenda el propósito de lo que están haciendo en clase y así permitir que, en esta enmarañada jungla que es la experiencia educativa, vean los árboles. Esto no sólo se refiere a las situaciones en las que la actividad es evidentemente dirigida por el profesor. El valor educativo del habla en cualquier grupo de niños, esté o no presente el profesor, dependerá de lo bien que el profesor haya planeado las actividades y el entorno para que sean capaces de generar y apoyar los tipos de habla adecuados. Este punto está muy bien ilustrado por un estudio de casos escrito por Dorothy Steel (1991:223), una profesora de primaria que se centró en el estudio de la calidad del habla cuando se trabaja con ordenadores en el aula. Al discutir una actividad de grupo que ella y sus colegas del colegio planearon, comenta:

"Habíamos pecado de ingenuos al creer que simplemente por el hecho de agrupar a los niños alrededor de un ordenador, colaborarían de forma activa. Una vez que observamos la situación con más detenimiento, descubrimos algunos hechos que nos impresionaron... Las personalidades dominantes y los lectores más veloces

dictaban el ritmo de progreso en los programas...Esta no era una atmósfera de colaboración activa sino de competitividad dentro de los grupos, además de existir una variedad de habla muy limitada."

Después de reflexionar, Steel y sus colegas decidieron que aquello requería una mayor intervención, por lo que se apartó a los niños de aquella actividad con el ordenador y a cambio se realizaron una serie de actividades cuidadosamente diseñadas para:

1. ampliar la experiencia de los niños en el trabajo de grupo;

2. desarrollar su conciencia y su comprensión analítica del trabajo en grupo (a través de lo que Steel llama "hablar sobre el habla").

Cuando los niños volvieron al ordenador, tanto ellos como su profesora presentaban un nuevo y más relevante nivel de conocimientos y comprensión. Por ello Steel (Ibid:224) comenta: "La segunda vez me acerqué al programa con otra actitud. El trimestre que pasé "hablando sobre el habla" con los niños había cambiado mi percepción de sus aptitudes. Ahora era capaz de visualizar las "posibilidades oratorias" con mayor preparación... (Las actividades de grupo) resultaron ser muy satisfactorias y generaron mucho entusiasmo. Cada grupo tenía que llegar a un consenso y ser capaz de justificar su decisión ante los otros grupos. Se citaron gran cantidad de razones ingeniosas y era evidente la existencia de un alto grado de colaboración".

Según parece, el progreso real se consiguió gracias a los dos tipos de implicación de la profesora en la actividad de colaboración de los niños. En primer lugar, los profesores implicados usaron la evaluación del habla de los niños para planear tareas de colaboración mucho mejor estructuradas (tanto con como sin ordenador). En segundo lugar, la profesora pasó un tiempo escuchando las opiniones de los niños sobre lo que estaban haciendo, animándolos a que se dieran cuenta de cómo se comunicaban cuando trabajaban juntos. Entre los beneficios obtenidos, las intervenciones por parte de la profesora ayudaban a que los niños implicados se dieran cuenta de lo que se suponía que debían conseguir y porqué la profesora quería que lo consiguieran. Es decir, a través del esfuerzo de la profesora ellos podían ser más conscientes de lo que a veces se conoce como "directrices educativas" (Edwards y Mercer, 1987; Sheeran y Barnes, 1991), o sea, las expectativas tácitas que subyacen a cualquier tarea educativa.

Para los alumnos, el valor educativo de cualquiera de las actividades- incluyendo "actividades de habla" como la resolución de conflictos y las discusiones en grupo- dependía casi con toda certeza de que fueran capaces de comprender las directrices. No estoy sugiriendo que se deba educar a los niños de forma poco crítica para que acepten estos requisitos del sistema educativo, sino que es necesario que se les ayude a entender tales requisitos, tal y como vienen aplicando por sus profesores, y a relacionarlos con su propia experiencia y sus propias formas de aprendizaje. Esto forma parte del proceso de ser educado, tanto como la adquisición de los conocimientos incluidos en el curriculum. Algunas de las directrices educativas- por ejemplo, aquellas relacionadas con los principios del método científico- representan el esfuerzo de generaciones por concebir un sistema de pensamiento que transforme la experiencia en conocimiento y comprensión.

Por tanto, espero haber justificado mi creencia de que los asuntos de la oratoria deberían incluir un examen crítico sobre el rol del profesor en las actividades del habla. El desarrollo de la comprensión del niño depende crucialmente de las formas en que los profesores organicen las actividades de habla, de que expliquen el significado y el propósito de esas actividades a los niños y depende también del uso que le den al habla para ayudar a los niños a conseguir una educación; no sólo una simple experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARNES, D. (1976) From communication to Curriculum. Harmondsworth: Penguin. [Traducción castellana: De la comunicación al currículo. Madrid: Visor, 1.994]

EDWARDS, D. AND MERCER, N. (1987): Common Knowledge. London: Methuen. [Traducción castellana: El conocimiento compartido. Barcelona: Paidós, 1988]

SHEERAN, Y. AND BARNES, D. (1991): School writing: discovering the ground rules. Milton Keynes: Open University Press.

STEEL, D. (1991): Granny's Garden in TALK AND LEARNING 5-16, an in-service pack on Oracy for teachers. Milton Keynes: The Open University.

YOGOTSKY, L. (1981): The genesis of Higher mental functions" in WERTSCH, J. (edit.) (1981): The Concept of Activity in Soviet Psychology. Amonk, N.Y.: Sharpe.

WILLES, M. (1983): Children into Pupils: a study of language in early schooling. London: Routledge and Kegan Paul.

"El valor educativo del habla en cualquier grupo de niños, esté o no presente el profesor, dependerá de lo bien que el profesor haya planteado las actividades y el entorno para que sean capaces de generar y apoyar los tipos de habla adecuados"

"El desarrollo de la comprensión del niño depende crucialmente de las formas en que los profesores organicen las actividades de habla, de que expliquen el significado y el propósito de esas actividades y depende también del uso que le den al habla para ayudar a los niños a conseguir una educación, no sólo una simple experiencia"