

CONTEXTO LINGÜÍSTICO DE LA EDUCACIÓN

ÍNDICE

- Introducción.
- El lenguaje escolar.
- El lenguaje del aula.
- Interacciones verbales.
- Interacción profesor_alumno.
- Interacción alumno_alumno.
- Investigación sobre la interacción entre iguales.
- Interacciones en función del género.
- Actividades.
- Opinión personal.
- Bibliografía.

INTRODUCCIÓN

El Lenguaje

El lenguaje lo podemos definir como el medio de comunicación entre los seres humanos por medio de signos orales y escritos que poseen un significado. En un sentido más amplio se entiende por lenguaje cualquier procedimiento que sirva para comunicarse. Algunas escuelas lingüísticas entienden el lenguaje como la capacidad humana que conforma al pensamiento o a la cognición.

➤ Niveles de Comunicación

Puesto que las lenguas se desarrollan en sociedades determinadas, los ambientes social y cultural influyen de modo directo y decisivo en las manifestaciones lingüísticas. A veces, una misma persona emplea diversos niveles lingüísticos dependiendo del entorno en el que se encuentra. Las características propias de cada nivel lingüístico son:

- Vulgar: Presenta un léxico reducido e impreciso, así como diversos errores en los giros y expresiones.

“Los **sordados** y los **ceviles** no **trajon** los documentos”

- Coloquial: Utiliza un vocabulario más amplio, aunque el uso que se hace del mismo es relajado como consecuencia de cierta comodidad expresiva.

“Estoy **cansao** de este **reló**”

- Culto: El léxico empleado en este nivel es amplio y preciso y su utilización se desenvuelve de modo correcto y flexible.
- Lenguaje de argot, jerga: Maneja un código reducido y secreto que facilita una comunicación particular frente a la general de la sociedad. Viene a configurarse como un código dentro de otro código. *Talego, trena, maco* serían algunos ejemplos conocidos de este tipo de lenguaje.
- Lenguaje técnico - profesional: Está constituido, como en el caso anterior, por códigos específicos utilizados por grupos determinados de personas y en ambientes definidos. Su léxico es limitado, el correspondiente a cada especialidad. Su terminología, precisa y monosignificativa: la terminología médica, la jurídica, la deportiva, etc. En general se convierte en un lenguaje complicado para personas ajenas a esas profesiones o ambientes.

➤ *La Adquisición del Lenguaje en el contexto educativo*

No por ejercer la escuela una influencia sobre el lenguaje del niño la familia deja de tener validez; pero, y como continuo evolutivo que es el lenguaje, será la escuela y no ya sólo la madre la que a partir de la edad escolar siga teniendo una influencia fundamental.

La escuela (guardería en algunos casos) es el marco ideal donde el niño va a aprender de manera sistematizada y, por tanto, el lenguaje pasará de tener un carácter puramente afectivo-familiar a ser algo importante. Al tener que interactuar con sus iguales y con adultos, se le abre al niño todo un mundo de comunicación.

En principio, el niño en la escuela va a ejercitar el sistema receptivo por medio del lenguaje oral. Más tarde sabrá ejecutar órdenes cortas, instrucciones más dirigidas, emprenderá una psicomotricidad fina (picado, recortado, engarzado, etc.), lo que le va a preparar para iniciarse en la lecto-escritura.

El niño, una vez inmerso en la escuela, va ampliando y adaptando su habla al nuevo entorno (familia-escuela), ampliando así su vocabulario básico con las nuevas experiencias que allí recibe, entrando ya en la frase a nivel oral para dejarse entender en lo que se quiere decir. Esto es posible ya que el desarrollo del lenguaje continúa hasta edades posteriores. Al igual que otros tipos de comunicación, el lenguaje será potenciado, dada la gran cantidad de situaciones y formas en que se desarrolla el aprendizaje.

A pesar de que **Berstein** tiene críticas, sin duda es de los mayores estudiosos sobre contextos de adquisición. De él tomaremos los conceptos de códigos lingüísticos, **restringidos y elaborados**. Cada uno de los códigos tiene unas características:

- En el **código elaborado** se utiliza más cantidad de adjetivos, adverbios, más elaboración gramatical, la significación de los mensajes es más explícita, entra un lenguaje más personal y una mayor responsabilidad del locutor en sus producciones (secuencias egocéntricas), más propio del individuo, se dan gran cantidad de detalles, la síntesis es más precisa, se usan mucho los pronombres personales.
- En el **código restringido**, las frases son más cortas, más simples, tienen expresiones más populares ya hechas y que se pueden aplicar a unas situaciones que apenas aportan información a la comunicación, el simbolismo del lenguaje es muy elemental (descriptivo, tangible, concreto y visual).

En todo caso, la disciplina escolar y la interacción y medios, hacen que la evolución lingüística se dé en un contexto más homogéneo para todos.

La escuela es también el marco ideal donde algunas anomalías del lenguaje son detectadas. Por tanto, serán la escuela, y dentro de ésta, el logopeda y la familia, los encargados de hacer un plan de actuación cuando en el niño detectemos problemas lingüísticos. Es imprescindible la cooperación del especialista, o especialistas,, para poder interactuar en el niño y así llegar a un mejor desarrollo.

Prevenir es algo que corresponde a la escuela. De ahí la importancia de los primeros contactos del niño con la escuela. Es el momento ideal para detectar precozmente alguna anomalía presente o posterior (retrasos globales del lenguaje oral, trastornos de articulación, hipoacusias o pérdidas auditivas, mutismo selectivo, pobreza en el lenguaje).

➤ *El papel de la interacción en la adquisición y desarrollo del lenguaje*

Últimamente se da gran importancia al contexto en el que se realiza el aprendizaje y desarrollo del lenguaje. Este contexto ecológico contiene un gran número de variables según las cuales así será el aprendizaje. Se podrían ver estas variaciones a nivel de emisión-recepción y variarían las características de los componentes formales y pragmáticos del lenguaje. El sitio donde se interactúa, tanto en relación con el individuo adulto como especialmente con el niño, es objeto hoy de análisis para ver la evolución del lenguaje en diferentes contextos. Veremos con qué código actúa y, por tanto, los contenidos y formas del lenguaje que utiliza.

La Sociolingüística, como la Psicología del lenguaje, estudian las variables culturales o individuales en los procesos de comunicación, para ver las interacciones de unos individuos con otros desde tal o cual

comunidad, así como las diferentes formas del lenguaje según la situación en la que se encuentra el individuo.

También se analiza el lenguaje de un sujeto en sus diferentes roles y el lenguaje usado por diferentes sujetos en un rol determinado.

En el estudio de la interacción hay que dar importancia a la interacción social en el aprendizaje de los diferentes tipos de materia, así como las intervenciones del niño en el lenguaje y sus interacciones desde sí mismo en otros aprendizajes.

Hay factores que se producen mediante el proceso interactivo (Piaget y Vigotski), que se da en sujetos que aprenden generalizando y relacionando con otros conocimientos o elementos:

* *Factor ambiental.* Si la información se da de forma adecuada, el niño progresa interactuando favorablemente en el entorno social en que se mueve. Cuando el ambiente le es favorable, progresa.

* *Factor social.* En función de con quién actúa, el niño aprenderá de una u otra manera. Si el niño está siempre entre adultos, tendrá un lenguaje de adultos; si está con iguales, su lenguaje será más adecuado, más significativo para él y, por tanto, el progreso le será favorable.

* *Factor tarea.* Hay que ver si se pueden ampliar tanto la forma de la clase como las tareas que el niño puede aprender, ampliando así su forma de interacción y comprensión.

También es importante el estudio de la metodología para seguir analizando la interiorización del lenguaje, ya que hasta hoy se da más el tipo de estudios individuales y de forma experimental, con el consiguiente

deterioro de la validez ecológica de los estudios. Por tanto, las técnicas de observación en situaciones reales serían de gran importancia.

En el estudio de los trastornos del lenguaje se observa casi siempre un deterioro en el proceso interactivo del sujeto con su medio tanto a nivel de lenguaje como de otras conductas. Cada una de las clasificaciones de los trastornos tendrá unas peculiaridades comunes desde el punto de vista lingüístico, los autistas, falta de comunicaciones: los niños deficientes, retraso madurativo de conocimientos, etc. Es decir, que cada uno de estos retrasos se puede identificar de una forma propia en este tipo de interacción.

La Lengua

Anteriormente hemos definido la lengua como un sistema de signos lingüísticos que utiliza una comunidad social para su comunicación. Así podemos establecer la principal diferencia entre lenguaje y lengua; y es que la lengua es el sistema de signos concretos con que una comunidad pone en práctica su capacidad de lenguaje, mientras que el lenguaje es la capacidad básicamente humana de asociar significado a determinados sonidos.

F. de Saussure, estableció que la lengua es a la vez “producto social de la facultad de lenguaje y conjunto de convenciones necesarias adoptadas por la comunidad para hacer posible el ejercicio de esa facultad en los individuos”.

Se emplea la expresión lengua natural para distinguir la lengua de cualquier otro tipo de sistemas de signos no verbales (el lenguaje de la lógica, el de la matemática, el de los gestos, el de la semiótica, etc.). Por lo

que esta expresión, **“lengua natural”**, se puede definir como “todo código de signos fónicos utilizado por un grupo social para su comunicación cotidiana”.

Por otro lado, los lingüistas estructuralistas oponen la lengua al habla; la lengua es un sistema gramatical virtualmente existente en los cerebros de los individuos de una misma comunidad lingüística, es un fenómeno social, mientras que el habla es algo individual, la peculiaridad individualizada de la lengua.

Como término de uso general, lengua tiene un amplio sentido de sistema lingüístico unido a una estructura política o a un carácter diferencial; en este sentido, el término alterna con el de idioma.

El Habla

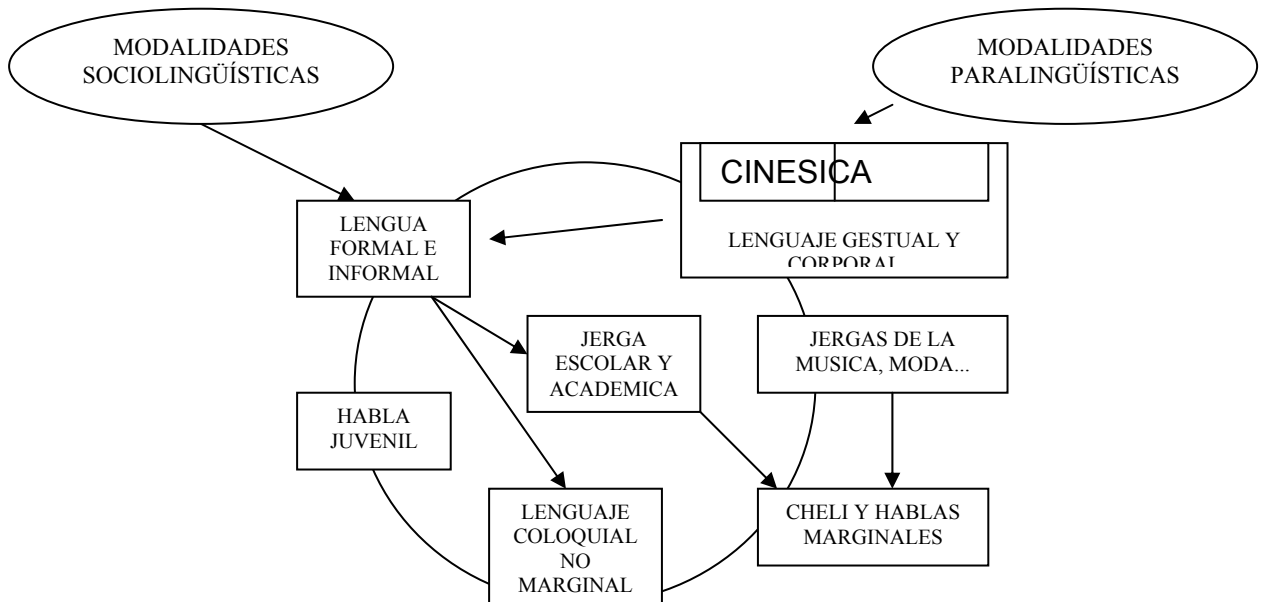
La lengua es producto, el individuo ante ella es pasivo, el habla es actividad. El habla según Francisco Marcos Marín es “un acto individual de voluntad y de inteligencia” con dos aspectos:

- La relación del individuo con el sistema, puesto que el individuo a de tomar del sistema lo que le sirva para expresarse.
- Y el cómo ese individuo puede exteriorizar esa relación, una vez que ha sido establecida.

La clasificación entre la lengua, como sistema de signos, y el habla, como relación que cada hablante individual hace del sistema, plantea una primera dificultad con la simple pregunta de a qué corresponde lo que del sistema realiza la comunidad de hablantes.

EL LENGUAJE ESCOLAR

El lenguaje escolar o estudiantil tiene una gran relación con el lenguaje juvenil. Este lenguaje escolar, se puede describir como un conjunto de hablas juveniles, jergas académicas y otros códigos no verbales, es decir, que es un registro que participa de todos los demás (culto, coloquial, vulgar, de jergas urbanas, de jergas impuestas por las modas, etc.).



Este lenguaje escolar es propio de los centros de enseñanza, la cual permite que los estudiantes se sientan identificados utilizando este lenguaje, al igual que otro argot. Se caracteriza por tener un lenguaje restringido, cerrado, lacónico, de reducido vocabulario, con abundante empleo de elipsis y palabras polisémica.

Dentro del lenguaje juvenil podemos marcar las siguientes características:

- Muestra una clara tendencia al desvío de los usos lingüísticos utilizados por los hablantes de edad más avanzada.
- Uso de expresiones rutinarias más breves y menos corteses según el punto de vista de la norma colectiva.
- En las expresiones rutinarias se observa una variabilidad, aleatoriedad, rechazo de usos fijados independientemente del contexto sociolingüístico.
- Son frecuentes los enunciados imperativos.
- Son escasa las fórmulas de ruego.
- No se hace necesaria la presencia de elementos marginales o jergales para caracterizar este habla de clase generacional.
- Sus rasgos no son patrimonio exclusivo de la juventud, pues aparece, en mayor o menor profusión, en otros grupos sociales.

EL LENGUAJE DEL AULA

El lenguaje del aula es la unión del lenguaje que utiliza el profesor, y el lenguaje que utiliza el escolar. Debido a esto podemos definir el lenguaje del aula como las interacciones verbales que se producen en el aula escolar entre el profesor y el alumno.

Su estudio

Para el estudio del lenguaje del aula, nos debemos basar en tres puntos de vista diferentes:

- Desde el punto de vista semiológico, centrándose en el contexto escolar.
- Desde el punto de vista lingüístico.
- Desde el punto de vista psicosociolingüístico, estudiando el lenguaje como acción o conducta humana.

Desde el punto de vista semiológico, hay que centrarse principalmente en el componente pragmático, ya que un alumno debe saber si el profesor está proponiendo una aplicación, proponiendo un descanso, etc. Ya que si un profesor no activa estas pautas o un alumno no las comprende se crea una disfunción en la vida del aula.

Doyle establece que tanto el alumno como el profesor deben saber “navegar” en la vida del aula. Además establece cuales son las misiones tanto del alumno como del profesor; la misión del alumno es estar atento a lo que se le pide en cada momento, como por ejemplo guardar silencio,

responder una pregunta, etc. La misión del profesor es orientar la comunicación, activar los procesos de comprensión de sus alumnos, etc.

Desde el punto de vista lingüístico, nos encontramos a Cicourel, para quien el discurso verbal cotidiano puede entenderse como un intercambio de actos de habla, estableciendo una interacción entre un enunciador y un enunciatario. Es decir, no se trata de considerar al alumno y al profesor como meros emisores o receptores, como fuentes y puntos de destino de la información, sino como agentes que modifican el texto a través de sus implicaciones recíprocas.

Ahora nos tendríamos que preguntar qué es lo que se intercambia. Esta pregunta nos la responde Pérez Gómez, diciendo que se da un intercambio básico actuaciones/ calificaciones, para el cual, el profesor debe organizar las tareas académicas, que se concretan en una serie de demandas y proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista sociolingüístico hay que hacerse dos preguntas principalmente. Una primera pregunta que habría que hacerse es ¿cómo se adquiere el lenguaje del aula? El lenguaje del aula es un fenómeno psicosocial, en el que, según Bersntein, a menudo los profesores usan un “lenguaje especializado” propio de su formación académica, que puede suponer una barrera para ciertos alumnos. En cambio, se desatienden modos complementarios de fomentar el uso del “código elaborado” por los propios alumnos, como el debate, el trabajo personal y otras formas de autoexpresión.

Otra pregunta que habría que hacerse es ¿el lenguaje del aula es un “dialecto social”? Se podría considerar como un dialecto social no neutro, ya que el profesor lleva la iniciativa y el control de la comunicación y además puede utilizar un tipo de código elaborado o lenguaje formal, que le sirve además para mantener su status de superioridad, es decir, uno de los

componentes de la comunicación en el aula, siempre maneja las reglas con ventajas.

Estudios sobre el lenguaje del aula

Los estudios sobre las interacciones verbales del aula no son numerosos, ya que el problema esencial a la hora de realizar estos estudios es el cuestionamiento del enfoque nomotético y cuantitativo, ya que busca más establecer una ley o generalización que comprender el fenómeno educativo en toda su complejidad.

Además, un estudio sobre el lenguaje del aula, debe centrarse en el descubrimiento de las variables incontroladas, otorgando una gran importancia a las condiciones locales en que se desenvuelve su estudio.

Un estudio de Barnes, realizado en 1969, se centraba en una clase de un primer curso de primaria, y analizaba como el profesor, al utilizar un lenguaje especializado, suponía una barrera para muchos alumnos, llevándoles a no entender las explicaciones del profesor.

Los estudios realizados por Gumperz y Herasimchuk en 1972, contrastan una situación de un profesor enseñando a un grupo de alumnos y un niño mayor enseñando a un niño pequeño, para revelar las distintas estrategias usadas en las diferentes situaciones. Mediante este estudio, se pudo comprobar que un profesor que no utiliza modos expresivos paralingüísticos no llama la atención de sus alumnos, y por tanto se produce un alejamiento en el lenguaje.

El fracaso escolar

Dentro del tema del Lenguaje del Aula, se plantea el siguiente problema, ¿el fracaso escolar esta relacionado con el lenguaje del aula?.

En realidad el lenguaje escolar no esta relacionado con el fracaso escolar, ya que la fluidez verbal de un sujeto, viene definida por su situación sociocultural (R. Titone), es decir, si un niño nace y vive en un barrio azotado por la pobreza y la violencia, no se le puede pedir que su lenguaje sea culto, ya que lo más probable debido a su situación, es que sea un lenguaje vulgar.

El lenguaje del aula no esta relacionado con el fracaso escolar, no obstante, algunos profesores si lo relacionan, ya que “etiquetan” a sus alumnos, y consideran que el buen alumno que debe promocionar es sólo aquel que adopta y conforma su aptitud a las reglas del aula, sin fijarse en ninguna otra cualidad como puede ser la creatividad, iniciativa, etc.

Las variables que encuentran los profesores para discriminar los alumnos fracasados de los que promocionan son:

- La capacidad de atención.
- Las calificaciones escolares.
- La actitud positiva o negativa hacia el aprendizaje.
- La inteligencia aparente.
- La disposición colaboradora o pasiva hacia las consignas del maestro.

La imagen del buen profesor

La función del profesor es ser facilitador del aprendizaje, el profesor Titone habla del relativismo antropológico al examinar diversos casos de comunicación didáctica, por lo que considera necesario el enfoque sistémico o situacional para examinar cada situación escolar como un caso específico.

En la relación profesor-alumno, la visión que tiene el alumno del profesor es de juez y parte del proceso de intercambio, como parte del proceso de intercambio le resulta motivador al alumno, pero a la hora de verlo como juez, suscita un gran temor en el alumno. Esta imagen del profesor está ligada a las calificaciones, por lo que las asignaturas con un mayor índice de suspensos tenga significativamente a profesores menos agradables para los alumnos, y las asignaturas con un mayor índice de aprobados, tenga significativamente a profesores más agradables para los alumnos.

Modificación del lenguaje del profesor

Algunas veces, el problema está en que el profesor no es consciente del tipo de actos de habla que realiza, por lo que algunas veces el profesor debe recurrir a apelaciones al status, es decir, a un lenguaje posicional o basado en los roles.

M. Ipólito promueve un uso menos restringido del código, estimulando a los alumnos a desempeñar los roles en base a sus características personales antes que en base a su status formal de alumnos.

El marco del contrato “actuaciones – calificaciones” puede cambiar si se establece como requisito utilizar bien las competencias comunicativas, tales como saber expresar sus sentimientos, ideas, adoptar actitud creativa, etc. A continuación podemos exponer una serie de estrategias para que se produzca este cambio:

- Una buena estrategia es que el profesor debe descubrir sus “operadores modales”, es decir, que no debe dar como información o verdad lo que es en realidad opinión.
- La estructura de los Pasatiempos que figuran en periódicos y revistas tienen mucho que aportarnos, ya que están orientados a la consecución de un objetivo, los ejercicios están representados como marcos globales y envolventes, además se puede jugar a aguzar la vista al rellenar los crucigramas y descifrar los jeroglíficos.

El uso del lenguaje en los niños.

Según Piaget el lenguaje del niño de preescolar es egocéntrico. En esta etapa el niño no habla sino de sí mismo, no trata de situarse en el punto de vista del interlocutor y no le interesa conocer a quien está hablando ni si está siendo escuchado. Este lenguaje egocéntrico se encuentra en tres categorías principales:

- La repetición o ecolalia, en la que el niño repite sílabas o palabras por el placer de hablar.
- El monólogo o habla en voz alta sin dirigirse a nadie.

- El monólogo colectivo: conversaciones infantiles sin que los niños intenten ser comprendidos.

El resto del lenguaje del niño es socializado, constituido por diálogos (diálogos, discusiones, críticas, órdenes,...) y por las preguntas. Esta comunicación se caracteriza por el intento del niño de informar a un interlocutor, convencerlo, influir en el curso de los acontecimientos o recibir diferentes tipos de información.

Para Vygotsky, por el contrario, el lenguaje egocéntrico no sería un simple acompañante de la actividad infantil ni el reflejo del pensamiento egocéntrico, sino que cumpliría importantes funciones de regulación de la acción. El lenguaje egocéntrico no desaparece frente al lenguaje socializado del niño a partir de los 7 años, sino que el lenguaje es socializado desde su origen, y multifuncional, concretándose posteriormente dos funciones principales: comunicativa y egocéntrica. Este lenguaje egocéntrico se convierte progresivamente en lenguaje interiorizado.

Cuando escuchamos una conversación infantil podemos reconocer usos del lenguaje. Las siete categorías principales de uso del lenguaje, son las siguientes:

1) Auto-afirmarse: se refiere al lenguaje que se utiliza principalmente para tratar de satisfacer las necesidades físicas y psicológicas de los niños. Hablamos con los demás porque queremos relacionarnos con ellos de algún modo, pero utilizamos el término “auto-afirmación” para designar el lenguaje que está claramente relacionado con el apoyo o refuerzo de sí mismo frente a los demás.

Los niños utilizan frecuentemente el lenguaje para “auto-afirmarse”. Entre los 7 y 13 años se vuelven gradualmente más conscientes del

punto de vista ajeno, de tal modo que el lenguaje auto-afirmativo del niño se vuelve más socializado. No es que el uso del lenguaje para la auto-afirmación sea inapropiado; todos necesitamos sentirnos superiores y tener éxito algunas veces, pero debemos aprender a formular nuestras críticas, o hacer nuestras quejas, de un modo aceptable, justificando nuestras proposiciones ante los demás. Las estrategias para auto-afirmarse y afirmar al grupo son:

- a) Referirse a las necesidades y deseos físicos y psicológicos.
 - Necesito un cuchillo para cortar ese trozo de madera.
 - Yo debo ser el que hace las señales.

- b) Protegerse a sí mismo y a los demás.
 - A mí me pidieron que hiciera eso, no a ti.
 - Le he dicho al profesor que me has copiado la historia.

- c) Justificar el comportamiento o las demandas.
 - Yo soy el que hace las señales y puedo entrar en la caseta.
 - No puedes ayudar porque no sabes coser suficientemente bien.

- d) Criticar a otros.
 - Esa pintura es horrible, ¿no sabes pintar mejor?
 - Eres tan egoísta y malo que apuesto a que nadie querrá jugar contigo.

- e) Amenazar a otros.
 - Si no dejas de interrumpir se lo diré a la señorita.
 - Le dije que me enfadaría si no se quitaba.

2) Dirigir: no hay duda de que todos utilizamos frecuentemente el lenguaje para dirigir nuestras propias acciones y para orientarlas y controlarlas. También utilizamos el lenguaje para dirigir las acciones de otras personas, cuando les damos instrucciones, hacemos demostraciones y solicitamos que se ciñan a determinado curso de acción. Las estrategias para dirigir son:

- a) Supervisar las propias acciones.
 - Estoy a punto de terminar; ya estoy lista.
- b) Dirigir las acciones de sí mismo.
 - Voy a buscar algo de comida y agua.
- c) Dirigir las acciones de los demás.
 - Mira el mapa, busca donde estamos, rápido.
- d) Colaborar en acciones con los demás.
 - Tendremos que remar por turnos. Empieza tú y luego remaré yo.

3) Relatar: usamos frecuentemente el lenguaje para relatar nuestras experiencias presentes y pasadas, haciendo comentarios de lo que vemos y evocamos. Las estrategias para relatar son:

- a) Denominar los componentes.
 - Aquí están las vacas y aquí el establo.
- b) Referirse al detalle (tamaño, color,...).
 - Son vacas holandesas, de color blanco y negro.

c) Referirse a situaciones.

- Ahora mismo las están ordeñando.

d) Referirse a secuencias de sucesos.

- Primero he pintado el fondo y luego he dibujado las vacas en un papel aparte, las he recortado y las he pegado sobre el fondo.

e) Hacer comparaciones.

- Esta vaca parece más bien un oso panda.

f) Reconocer aspectos relacionados.

- El establo es muy pequeño para todas las vacas, algunas tendrán que esperar.

g) Hacer un análisis utilizando varios de los aspectos anteriores.

- El dibujo muestra los campo, las vacas, el establo, la lechería y un camión cisterna, para mostrar las cosas que son importantes en una granja ganadera.

h) Extraer el significado central.

- Es una granja ganadera principalmente, las vacas son el animal más importante.

i) Reflexionar en torno al significado de las experiencias, incluyendo los propios sentimientos.

- Parece una crueldad lo de separar a los terneros de las vacas, pero es que necesitamos la leche.

4) Razonar: a menudo el niño utiliza el lenguaje para expresar las relaciones que reconoce dentro de una determinada experiencia, o la razón subyacente a determinado curso de acción. El rasgo esencial

del razonamiento es que clarifica las relaciones causales y de dependencia. Las estrategias hacia el razonamiento lógico son:

- a) Explicar un proceso.
- b) Reconocer las relaciones causales y de dependencia.
- c) Reconocer problemas y sus soluciones.
- d) Justificar juicios y acciones.
- e) Reflexionar en torno a los sucesos y esbozar conclusiones.
- f) Reconocer principios.

5) Predecir: podemos utilizar experiencias pasadas relevantes como punto a partir del cual anticipar y predecir acontecimientos futuros. Podemos relatar los sucesos que anticipamos, o razonar en torno a nuestra predicción. Las estrategias para predecir son:

- a) Anticipar los sucesos.
 - Vamos a poner los peces nuevos en el acuario esta tarde, cuando los de la clase 3 los traigan.
- b) Anticipar el detalle.
 - Vamos a necesitar piedras y algas y una red para coger los peces.
- c) Anticipar la secuencia.
 - Creo que es mejor poner las piedras primero y plantar las algas antes de meter los peces.
- d) Anticipar problemas y posibles soluciones.
 - Una red podría dañar las escamas de los peces. Traeré mejor una taza de plástico para cogerlos.
- e) Anticipar cursos de acción alternativos.

- Si el agua está muy fría, podríamos calentar un poco en una olla.

f) Predecir consecuencias.

- Si no conseguimos la temperatura justa los peces podrían morir.

6) Proyectar: a menudo usamos el lenguaje para proyectar las experiencias o situaciones de otras personas que no hemos experimentado personalmente. Cuando utilizamos el lenguaje para proyectar, podemos hacer uso del relato y el razonamiento y, además podemos incluir elementos de la predicción. Las estrategias para proyectar son:

a) Proyectar las experiencias de los demás.

- El conductor tiene que concentrarse a fondo siempre que va conduciendo.

b) Proyectar los sentimientos de los demás.

- A puesto que se cansa de conducir todo el tiempo.

c) Proyectar las reacciones

- Se enfadará mucho si armamos jaleo atrás como la última vez.

d) Proyectar situaciones no experimentadas anteriormente.

- Me gustaría mucho conducir una guagua por las carreteras, pero me aterrorizaría hacerlo por la autopista.

7) Imaginar: es usar el lenguaje para generar un contexto imaginario que sirva para el juego de los niños o para crear un personaje o una historia imaginaria. Las estrategias son:

- a) Desarrollar una situación imaginaria basada en la vida real (se utilizan estrategias para relatar y predecir).
 - Estoy construyendo un puente sobre el río y es tan resistente que hasta los camiones lo utilizarán y llegará a ser famoso.

- b) Desarrollar una situación imaginaria basada en la fantasía (se utilizan estrategias para predecir y dirigir).
 - La luna está apareciendo y criaturas extrañas vienen a los bosques para atrapar a la gente.

- c) Desarrollar una historia original.
 - Un atardecer David volvía a su casa tarde. Cuando llegó al bosque creyó ver una luz que brillaba a través de los árboles. Sabía que no debía desviarse pero quería saber de dónde venía la luz, de modo que, aunque estaba asustado, se metió en el bosque. “Ven” dijo una voz...

Alrededor de los 3 ó 4 años el uso infantil del lenguaje parece contener elementos de todas las categorías. Todos los niños parecen usar el lenguaje para dirigir, relatar y auto-afirmarse, pero los usos del lenguaje para razonar, predecir o imaginar también comienzan a surgir. El uso de proyectar aparecerá en la conversación infantil más tardíamente y de ello es responsable su egocentrismo.

El desarrollo del uso del lenguaje en los niños no tiene lugar de manera uniforme, ni todos ellos utilizan en seguida el lenguaje para todos los propósitos.

Géneros discursivos del lenguaje del aula.

Entre otros géneros que podemos considerar como menores, como el debate, el coro, etc., cabe destacar dos: la exposición y el diálogo.

➤ LA EXPOSICIÓN

La exposición es el género más utilizado para la explicación de conceptos y de principios, pero, tiene una importancia suplementaria, ya que no es sólo un modelo discursivo frecuente en clase, sino que además es el género habitual en el que hay que desarrollar las pruebas escritas. La exposición puede dividirse en tres partes diferentes:

- Introducción: la introducción cumple tres funciones diferentes:
 - Introducir el hecho de hablar, utilizando saludos, presentaciones, etc.
 - Fijar el tema en pocas palabras que resulten claras y a la vez atractivas para nuestro público.
 - Intentar conseguir la adhesión de nuestro auditorio.
- Desarrollo: en el desarrollo, el expositor debe tener en cuenta tres variables:
 - El tema y el público. Una buena exposición se caracteriza por una perfecta estructuración y una presentación del tema adecuada para el público. Para conseguirlo es necesario:
 - 1) Seleccionar el nivel de exposición según el tipo de público. No se habla igual ante un público especialista en el tema que ante personas que no lo conocen.

- 2) Distinguir entre lo principal y lo secundario. Por ello, suele ser adecuado comenzar con un resumen de las ideas principales y recordar esas ideas a lo largo de la exposición.
- 3) Distinguir perfectamente los hechos de las opiniones y las justificaciones de esas opiniones.
- 4) Apoyar con ejemplos las principales ideas con una doble finalidad: darle respiro al público para que pueda asimilar lo que le decimos y matizar en esos ejemplos las opiniones de carácter general.
- 5) Seleccionar una expresión adecuada para nuestro auditorio, dependiendo de si conocen el tema o no.
- 6) Evitar las frases demasiado largas y con muchos incisos.

- El tiempo. En general, es difícil mantener la atención del auditorio más de 45 ó 50 minutos. Por ello, hay que distribuir el tiempo con precisión, evitando tanto que nos sobre como que nos falte.

o Conclusión: la conclusión debe conseguir un doble efecto:

- Resumir las ideas principales o proponer alternativas.
- Dar las gracias al público y cerrar la intervención o abrir un debate.

Para que una exposición tenga éxito es necesario preparar también el propio acto de intervenir en público. Hay que cuidar especialmente la voz y el gesto. En cuanto a la voz, para que una exposición tenga éxito hay que transmitirla de forma adecuada. Hay que lograr agilidad y evitar la monotonía. Por ello, el expositor debe:

- Variar el ritmo: los aspectos claves deben ir entre pausas.
- Variar la intensidad cuando quiera subrayar algunos aspectos importantes.
- Interpretar el texto. No se trata ni de memorizar el texto ni de leerlo, sino de interpretarlo, evitando la artificialidad o la sensación de que se repite de un modo mecánico.

En cuanto al gesto, sabemos que en toda comunidad oral, el mensaje va reforzado por la utilización de otros códigos paralingüísticos, especialmente de un código gestual. Conviene, sin embargo, no exagerar y controlar la gesticulación. También es importante la vista, ya que hay que mirar al público y variar la dirección de la mirada, para que todo el público se sienta atendido.

➤ EL DIÁLOGO

Diálogo es aquella conversación en la cual existe la intención de intercambiar significados completos. En un diálogo eficaz entre adultos existe por parte de los participantes un intento deliberado de expresar claramente su significado. En dicha actividad, cada uno de los participantes se proyecta en el pensamiento de los demás e intenta prevenir los malentendidos.

Cuando el maestro conversa con un niño pequeño, el diálogo resulta bastante difícil. Quizás el niño hable con facilidad pero es esencialmente egocéntrico y no puede ponerse en el lugar de otra persona. Alrededor de los 5-6 años, muchos niños empiezan a adquirir conciencia de las necesidades que los demás experimentan como interlocutores, como fruto de sus experiencias de conversación en las que los adultos utilizan ésta para

explorar las ideas del niño. Pero hay niños que aunque tienen muchos más años no han adquirido aún esa conciencia porque no han experimentado conversaciones de ese tipo con los adultos.

La relación entre el maestro y el niño es importante para que el diálogo sea utilizado con éxito. El niño ha de tener tal percepción de la conversación con el maestro que se sienta movido a atender a lo que se dice y a considerar provechoso el hacer un intento por comprenderlo. La relación ha de permitir que los esfuerzos del niño por comprender, pensar, expresar e interpretar ideas le parezcan importantes y útiles para él. Para algunos niños, particularmente los pequeños, el inicio de una relación semejante depende de la aceptación del propio niño y del interés que se demuestra hacia él como persona. En el caso de los niños mayores, el diálogo prospera cuando se da una relación que implica el respeto, tanto por parte del profesor como del niño, hacia lo que el otro está ofreciendo.

En el diálogo con los niños, los maestros no solo intentan expresar su propio pensamiento con claridad, sino que tratan de ayudar al niño a pensar y comunicar su pensamiento de forma eficaz. Mediante el empleo del diálogo se brinda al niño experiencias de razonamiento, se le ayuda en el uso del lenguaje y, al mismo tiempo, puede proporcionársele algún aprendizaje específico relacionado con el currículo.

Con la siguiente clasificación podemos analizar los significados que las preguntas y comentarios del maestro transmiten al niño, y la forma en la que esos significados se relacionan con los significados que el niño intenta expresar. Las estrategias de diálogo se clasifican en:

- 1) Estrategias de orientación: corresponden a locuciones, preguntas y comentarios que invitan al niño a reflexionar de una forma concreta en torno a un tema. Invitan al niño a responder con determinados usos

del lenguaje que reflejen su pensamiento en un contexto determinado. Pueden ser descritas como abiertas en el sentido de que ofrecen al niño un amplio rango de opciones y le invitan a una mayor participación en el diálogo.

- ¿Qué le ha ocurrido a tu barco en la tormenta?
- ¿Por qué han desaparecido todos los botes salvavidas?
- ¿Qué pasará cuando llegues a tierra firme?

2) Estrategias de facilitación: con frecuencia, el niño responde a las estrategias de orientación con una mínima expresión de su pensamiento, en cuyo caso el maestro querrá ayudarle a buscar más profundamente el significado apropiado. Las estrategias de facilitación se proponen precisamente eso, ayudar a que el niño explore más profundamente en la dirección indicada por la estrategia de orientación. Puede ser de tres tipos:

a) Estrategias de compleción: son locuciones con las que partiendo de la respuesta del niño se le ayuda a elaborar en mayor medida su pensamiento. Pueden ayudar al niño a dar mayores detalles o más explicaciones y justificaciones. Su característica esencial es que ayudan a completar la contribución del niño, a ampliar su pensamiento y a expresar sus ideas de una manera más completa.

- ¿Qué ocurrió después de eso?
- ¿Qué más podrías utilizar para construir una balsa?
- ¿Hay alguna otra forma de llegar a la playa?

b) *Estrategias de focalización*: corresponden a comentarios y preguntas que centran deliberadamente la atención del niño sobre aspectos concretos que resultan importantes para conseguir una respuesta más eficaz o apropiada y que el niño no había tenido en cuenta previamente. Se trata, a menudo, de preguntas cerradas, es decir, cuyas respuestas se hallan determinadas por las preguntas.

- ¿Quién está al mando?
- ¿Qué pasó con el capitán?
- ¿Qué harías en primer lugar, ahora que ya estás a salvo?

c) *Estrategias de comprobación*: similares a las estrategias de focalización en la medida en la que invitan al niño a dar una respuesta concreta. Piden al niño que considere, que compruebe algo que ha dicho.

- ¿Y el barco sólo se fue a pique?
- ¿Pero no sigue la tormenta?
- ¿No me habías dicho antes que los botes salvavidas se habían ido?

3) *Estrategias de información*: configuran una parte sustancial de la conversación del maestro. El profesor puede proporcionar información de muy diversas maneras, por ejemplo, ofreciendo una descripción o una relación de elementos, haciendo una afirmación del hecho, utilizando una secuencia narrativa, haciendo un resumen, etc. Las estrategias de información son importantes no solo porque transmiten hechos y conocimientos al niño, sino también porque le proporcionan un modelo de las diferentes maneras en las que puede

transmitirse la información y de las formas de elaborar su propio pensamiento.

- De modo que el viento comenzó a soplar, el cielo se oscureció, las olas alcanzaron 14 metros de altura y el barco hace agua. Pienso que tal vez podrías encontrar aguas tranquilas al otro lado del arrecife. El barco de Robison Crusoe permaneció en las rocas durante varias semanas.

4) Estrategias de apoyo: son comentarios que apoyan los esfuerzos del niño, garantizándole la presencia de un interlocutor atento que le anima a continuar expresando sus ideas. Las expresiones faciales, los gestos, las sonrisas, las exclamaciones de aprecio o las miradas que indican sorpresa, son todas formas que se pueden utilizar para estimular al niño a continuar en su empeño. Estas estrategias se proponen evitar que el niño desmoye en su participación. El maestro puede utilizarlas siempre que piense que es necesario estimularlo a ampliar más su pensamiento y a seguir añadiendo más elementos interesantes.

- ¡Qué terrible!
- ¡Vaya! ¿Qué puede ocurrir ahora?

5) Estrategias de terminación: anticipan el término de la conversación o un giro en el tema que se está tratando. Si no se ofrecen al niño indicaciones deliberadas de que esto va a suceder, podría experimentar la sensación de que el maestro ha perdido interés por sus ideas.

- Bien, dejaré que te instales en tu isla y volveré cuando ya hayas hecho el campamento.
- Creo que esto está muy bien. Tal vez quieras unirse a los demás y procurar sacar algo en limpio

INTERACCIONES VERBALES

¿Qué es?

Según Postic (1978), la interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia por el cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene influencia sobre el otro.

Según Peterssens (1976), la interacción es un modo de encuentro profesional entre docente y discente, así como la capacidad de implicación personal del educador y educando en su proceso de formación.

Titote (1986), expresa que el proceso de enseñanza-aprendizaje es esencialmente interactivo, dialéctico, en el que se entrelaza el análisis del lenguaje del docente con el del discente, no como segmentos separables, sino como momentos de un único proceso comunicativo.

La interacción en la enseñanza es un proceso comunicativo-formativo, característico por la bidireccionalidad y reciprocidad de los agentes participantes en ella. La interacción se incorpora a la enseñanza, siendo más que una comunicación o influencia mutua una fuerza cohesionadora que hace eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto sirve al alumno para adquirir una formación intelectual y actitudinal.

Interacciones verbales en infantil

Se han realizado diferentes estudios sobre el lenguaje empleado por las puericultoras con los niños. Para ello, se han tenido en cuenta diferentes parámetros, según la longitud media en número de palabras, la complejidad

sintáctica de las frases producidas y la originalidad y diversidad del vocabulario utilizado. Según los autores, las puericultoras simplifican su lenguaje cuando se dirigen a niños en la clase. Parece ser que la longitud media y la complejidad sintáctica de las producciones lingüísticas de las puericultoras son más elevadas que las de las madres, mientras que la diversidad de vocabulario es notablemente inferior en el lenguaje de los maestros respecto a las madres. Es decir, las educadoras utilizan un lenguaje más complejo pero lexicalmente menos diverso que el de las madres dirigiéndose a niños de la misma edad. Parece que las interacciones verbales son bastante estables en función del tiempo. Los datos recogidos indican que los niños verbalizan más en casa y en interacción con sus padres que en la escuela, donde la puericultora interviene durante la mitad del tiempo.

Las interacciones verbales varían según el enfoque pedagógico general: clase tradicional, clase Freinet y clase renovada. Por clase tradicional debemos entender, una clase en la que la relación pedagógica se establece principalmente en un solo sentido, del profesor al alumno. Se concede prioridad a la lengua objeto de estudio y no al niño en sí mismo, a sus necesidades y sus intereses. La pedagogía Freinet procure que se establezcan relaciones paritarias maestro – niño que sustituyen en lo posible al autoritarismo magistral. El objetivo es establecer y desarrollar una relación privilegiada entre la escuela y el maestro, por una parte, y el niño y su familia, por otra. La pedagogía de las clases renovadas se distingue de las de Freinet en no se limita a la liberación de la expresión. Se preocupa, además, de estructurar la expresión del niño y potenciar su lenguaje hasta que alcance el nivel del adulto.

Los diálogos entre maestros y alumnos parecen un juego de lenguaje ordenado por reglas precisas. Proponen cuatro movimientos pedagógicos

como unidades de base del diálogo: movimiento de estructuración, que indica la dirección que el locutor quiere que tome la discusión; movimiento de demanda requiere la respuesta de un interlocutor; la respuesta a la pregunta formulada; y la reacción a la respuesta que modifica, clasifica o aprueba a esta última. Estos movimientos se articulan en ciclos reiterativos que constituyen el juego del lenguaje. En este caso el profesor juega un papel muy importante, su rol consiste en organizar los movimientos de estructuración y demanda, mientras que el rol del alumno consiste en responder a las preguntas. Esta interacción es muy adecuada ya que los maestros siempre hacen preguntas de las que ya conocen su respuesta. Los niños son conscientes de este aspecto arbitrario de la comunicación escolar. Interpretan las preguntas de los maestros como controles de conocimiento.

Ahora bien, la presencia y el control del maestro influye en las producciones lingüísticas de los alumnos. Aunque las intervenciones del maestro, en la mayoría de los casos, explicitan las respuestas y las explicaciones de los alumnos, determinan un cambio en la utilización del lenguaje en comparación a una situación en la que la intervención del maestro es mínima. La discusión del grupo favorece la utilización exploratoria y creativa del lenguaje, mientras que la presencia activa del maestro determina la producción de un tipo de lenguaje destinado a demostrar que está en posesión de la respuesta correcta y a satisfacer las exigencias formales del maestro, con la consiguiente pérdida de fluidez verbal. En la organización del diálogo escolar es necesario manipular las variaciones de audiencia. En función de las restricciones mencionadas y del carácter particular del diálogo maestro-alumno, es preciso que el niño tenga la posibilidad de dirigirse a sus compañeros en grupos de discusión y de trabajo.

El lenguaje del maestro puede ser también, un obstáculo a los aprendizajes del niño. Este hecho se da particularmente en la enseñanza secundaria o en las enseñanzas que tienden a abusar de los términos técnicos asociados a sus disciplinas. Se corre el peligro de estereotipar el lenguaje de la enseñanza secundaria favoreciendo la utilización de términos abstractos y de giros complejos, al margen de las necesidades de explicitación, en función de la elegancia verbal. En otros términos, el maestro puede usar una refinada variedad de lenguaje, no porque sea necesaria para expresar algunas ideas, sino porque es de buen tono hablar a este nivel. Inversamente, el maestro puede rechazar los planteamientos de un alumno, o no reconocer una idea válida, porque no está expresada según la convención estilística implícita.

Bastoul (1974), sólo establece en su diseño de observación, las diferencias entre las clases en función del método pedagógico, de las diferencias individuales entre puericultoras y por la influencia de los temas particulares de conversación.

Resumen de las observaciones de Bastoul (1974) sobre las
interacciones verbales entre maestros (M) y niños (N) en tres clases
de parvulario.

Observaciones	Clases		
	Tradicional	Freinet	Renovada
Intervenciones verbales de M respecto al conjunto de intervenciones	42	27	14
Análisis de las intervenciones de M:			
- Preguntas a la clase	58	33	13
- Preguntas personalizadas	-	46	38
- Repetición de la idea de un N	15	8	-
- Apreciaciones positivas de la intervención de un N	-	-	25
- Demanda de intervenciones	-	4	13
- Informaciones no pedidas	9	-	-
- Impaciencias, interrupciones, confirmaciones	6	4	-
- Cumplidos personalizados	12	-	-
- Indicaciones personales	-	4	13
Tipos de preguntas de los N:			
- Con inversión del orden habitual	39	48	-

sujeto – verbo			
- Basadas en la entonación y sin inversión del orden habitual sujeto – verbo	13	-	13
- Introducidas por “qué es”	17	-	-
“cómo”	22	-	13
“quién”	-	-	13
“para quién”	4	-	-
“por qué”	4	-	-
“cuál”	-	-	13
“dónde”	-	-	13
- Múltiples y sucesivas en una misma intervención	-	13	-
- Imprecisas, evasivas	-	17	26
- Incompletas	-	22	-
Función de las intervenciones verbales de los M:			
- Organiza la clase	5	-	-
- Impone una información o una tarea	46	37	8
- Elabora a partir de las informaciones de N	2	33	54
- Personaliza la situación de enseñanza	5	19	17
- Evalúa positivamente las intervenciones de N	17	5	13
- Evalúa negativamente las	2	-	13

intervenciones de N			
- Utiliza medios audiovisuales u otra forma de soporte material para la enseñanza	-	-	-
- Recompensa, estimula	2	10	8
- Critica, amenaza, castiga	-	5	-
Notas sobre la intervención de N:			
	<p>Expresión espontanea casi inexistente.</p> <p>Muchas respuestas de 2 a 4 palabras.</p> <p>Muchas frases sin verbos</p> <p>11% de subordinadas</p>		
		Pocas formas negativas	22% de negativas, con la primera parte de la negació

Pretérito	8	-	18
Perfecto			
Porcentaje de N que intervienen en la conversación	19	39	32

Gauthier (1978), se planteo la cuestión de la comprensión que podían tener los niños, al finalizar la etapa infantil, del lenguaje que las maestras dirigen a los niños del primer curso de enseñanza primaria. Este método tiene un problema y es que la complejidad del plan de investigación dificulta la comprensión de los resultados. Los datos recogidos parecen confirmar, sin embargo, la dificultades que presenta para el niño, desde un punto de vista lingüístico, la transición entre infantil y la enseñanza primaria.

Interacciones Verbales en Primaria

➤ La técnica de codificación en función de un sistema preestablecido.

La mayor parte de las investigaciones realizadas sobre las interacciones verbales en clase, en la escuela primaria, han utilizado una técnica basada en la observación.

La técnica de codificación más conocida es la de Flanders (1965), en la que intenta determinar el margen de libertad que el maestro deja a sus alumnos, apoyándose en la hipótesis de que una mayor libertad influye favorablemente sobre los aprendizajes de los alumnos y el trabajo escolar.

El sistema de análisis de las interacciones verbales propuesto por Flanders consta de 10 categorías. Las siete primeras se emplean cuando el

profesor habla. Las categorías ocho y nueve se emplean cuando habla algún alumno. La categoría diez se emplea cuando se producen momentos de silencio o confusión. De las siete categorías observadas a la actuación verbal del profesor, las cuatro primeras se asocian con un estilo indirecto, las categorías restantes se asocian con un estilo directo. El supuesto del que se parte es de una actitud positiva y un mejor rendimiento de los alumnos de profesores con un estilo indirecto de enseñanza. Para una mejor comprensión, a continuación se presenta el cuadro donde se reproduce el sistema propuesto por Flanders.

Categorías para el análisis de interacción de Flanders.

	<p>1. Acepta sentimientos. Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivo de un alumno de manera no amenazante. Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluyen también en esta categoría la predicción y evocación de sentimientos.</p> <p>2. Alaba o anima. Alaba o alienta la acción o comportamiento del alumno. Gasta bromas o hace chistes que alivian la tensión en clase, si bien no a costa de otro individuo. Se incluyen aquí los movimientos afirmativos, aprobatorios, de la cabeza y expresiones como ¿um, um? o adelante.</p> <p>3. Acepta o utiliza ideas de los alumnos. Esclarecimiento, estructuración o desarrollo de ideas sugeridas por un alumno. Se incluyen aquí las ampliaciones que el profesor hace de las ideas de los alumnos, pero cuando el profesor procede a aportar más elementos de sus propias ideas, ha de pararse a la categoría número 5.</p>
	<p>4. Formula preguntas. Planteamientos de preguntas acerca de contenidos o de procedimientos y métodos, partiendo el profesor de sus propias ideas y con la intención de que responda un alumno.</p>

	<p>Inicia</p> <p>5. Expone y explica. Refiere hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos; expresa sus propias ideas, da sus propias explicaciones o cita una autoridad que no sea un alumno.</p> <p>6. Da instrucciones. Directrices, normas u órdenes que se espera el alumno cumplirá.</p> <p>7. Critica o justifica su autoridad. Frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno, de formas o pautas no aceptables a modos aceptables; regaña a alguno; explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace; extrema referencia a sí mismo.</p>
Habla el alumno	<p>8. Respuesta del alumno. Los alumnos hablan para responder al profesor. Es el profesor quien inicia el proceso, solicita que el alumno exprese o estructura la situación. La libertad para expresar las propias ideas es limitada.</p>
	<p>Inicia</p> <p>9. El alumno inicia el discurso. Iniciación del discurso por parte de los alumnos. Expresión de ideas propias; iniciación de un nuevo tema; libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento; formulación de preguntas pensadas por propia cuenta; ir más allá de la estructura dada.</p>
Silencio	<p>10. Silencio o confusión. Pausas, cortos períodos de silencio y períodos de confusión en que la comunicación resulta ininteligible para el observador.</p>

La técnica de Flanders puede utilizarse en la formación de maestros (Admiso y Hunter, 1967). Puede servir para que los maestros perfeccionen su habilidad de actuar eficaz y fácilmente con los alumnos (Charles, 1976). Esta técnica ha sufrido varias modificaciones y adaptaciones por parte de otros autores.

De Landsheere y Bayer (1969), idearon una técnica de codificación de los comportamientos verbales del maestro, es decir, esta técnica analiza los movimientos de interacción del profesor hacia el alumno, estudiando la incidencia de las características personales de los maestros en la distribución de las funciones de enseñanza. Establecen el concepto de función como “todo acto verbal explícito de enseñanza”. Distinguen las siguientes categorías principales de función:

- Organización de la vida material de la clase (organización de la participación de los alumnos, etc.).
- Imposición de las informaciones, opiniones, tareas que cumplir, etc.
- Desarrollo de las aportaciones espontáneas de los alumnos (estimulación y estructuración del pensamiento del niño).
- Personalización de la situación de enseñanza (haciendo referencia a la experiencia personal y extraescolar del niño).
- Evaluación (aprobación o desaprobación de la respuesta del niño).
- De concretización (utilización de un soporte material).
- Afectividad positiva, es decir, los cumplidos y recompensas
- Afectividad negativa, es decir, las críticas, las amenazas y los castigos.

En el estudio de De Landsheere y Bayer se destaca la ausencia de la individualización de la enseñanza, a pesar de la insistencia de los programas en este punto, la utilización de auxiliares audiovisuales y la larga duración de las verbalizaciones del maestro en detrimento de las intervenciones de los niños.

➤ *Estudio abierto de las interacciones en clase.*

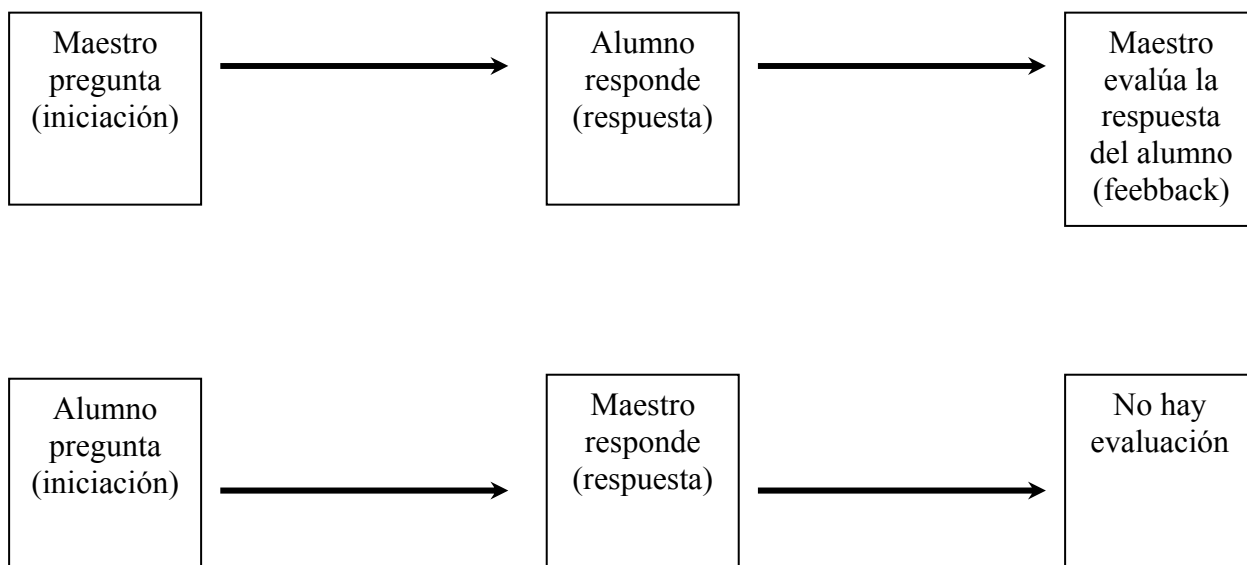
La técnica de codificación en categorías establecía dos problemas principalmente:

- Primeramente, el lenguaje intercambiado entre profesor y alumnos en la clase se pierde. Los estudios que utiliza esta técnica sólo nos proporcionan una serie de datos estadísticos sobre el clima de la clase o sobre las características de las interacciones verbales, pero no los fenómenos que crean ese clima o esas características.
- En segundo lugar, la validez de las técnicas de codificación sólo se puede comprobar al finalizar el estudio.

Debido a estas críticas, surge una nueva corriente de investigación que se basa principalmente en un estudio “abierto” o “natural” de las interacciones entre el maestro y los alumnos en el marco de la clase.

Este estudio abierto se basa en que la investigación pueda recoger el mayor número de datos posibles en la situación que tiene lugar antes de proceder a su análisis.

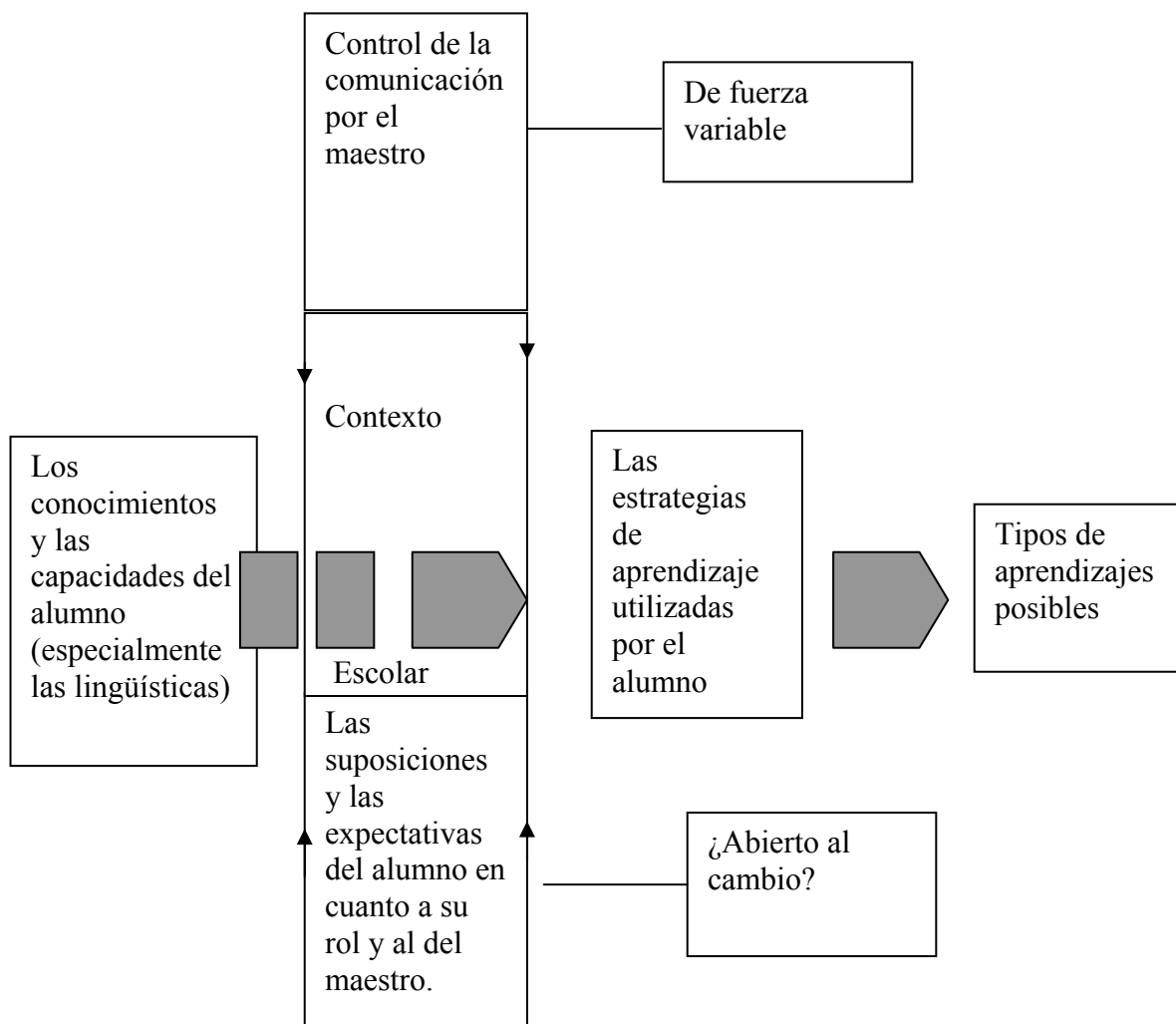
Sinclair y Coulthard (1974), proponen un análisis jerárquico de la estructura del diálogo en clase:



Barnes (1976), ha aportado un modelo teórico de la comunicación y del aprendizaje, que representa una primera tentativa de ampliación del análisis. El modelo permite clasificar los datos existentes, y además, precisa en qué campo se necesita mayor información.

Un modelo de la comunicación y del aprendizaje escolar.

(D. Barnes, From communication to curriculum, Penguin, 1976, p. 32)



Gumperz y Herasimchuk (1972), han comparado el lenguaje y los medios pedagógicos utilizados, respectivamente, por un maestro con sus alumnos y por un niño de 6 años que cuidaba a un niño más pequeño (5 años), y demostraba que mientras el profesor utilizaba muchas interrogativas introducidas por un pronombre o por un adverbio interrogativo (qué, cómo, dónde, etc.), el niño recurre a la entonación y a la

repetición para establecer la distinción entre las preguntas, las afirmaciones y los estímulos.

Mishler (1972), ha registrado diálogos entre maestros y alumnos en varias clases de primaria. Documenta las técnicas utilizadas por los maestros para captar y conservar la atención de los niños, para organizar la información transmitida o disponible en un momento determinado y para conservar el control del diálogo y la clase.

El autor demuestra que los maestros utilizan medios verbales distintos a estos efectos, algunas de las diferencias se refieren a las palabras utilizadas, otras a nivel sintáctico, etc.

Stubbs (1976), ha hecho varios estudios que intentan identificar los medios verbales utilizados por los maestros para controlar el diálogo escolar, asegurar la pertinencia de las respuestas y establecer las intervenciones de los alumnos y los maestros.

Stubbs introduce el término metacomunicación, el cual lo define como “la clarificación del análisis de los diálogos de la clase”.

Distingue entre los intercambios informativos, propiamente dichos, que son los del maestro y los alumnos, y los medios metacomunicativos, que son los utilizados por el maestro para organizar y controlar el diálogo. Estos medios son calificados de metacomunicativos, porque son una comunicación que se refiere a la comunicación.

INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNO

Introducción:

Todos los maestros están de acuerdo en que el lenguaje juega un papel importante en la educación. Muy pocos dirían que la conversación puede contribuir de forma relevante a la educación, aunque están de acuerdo en que sirve a muchos objetivos prácticos en la escuela.

Todos los profesores emplean la conversación para controlar y organizar a los niños, y a la vez, como un soporte esencial para la enseñanza: se utiliza para informar e instruir, exponer ideas, explorar y verificar el aprendizaje infantil, evaluar el rendimiento de los niños, su comportamiento y para muchos otros objetivos.

Pero ¿qué lugar conceden los profesores a la conversación de los niños?. Generalmente se espera que estos últimos respondan a las preguntas formuladas por el profesor o bien se les alienta para que formulen, a su vez, preguntas y tomen parte de las discusiones. Pero un alto número de maestros opinan que la conversación obstaculiza el proceso de aprendizaje y denominan que activa la conversación de los niños en las escuelas. En múltiples ocasiones, los niños hablan sobre cosas que no contribuyen de manera directa, o incluso indirecta, a su aprendizaje. En ese sentido, la conversación puede ser un factor importante de distracción y entrar en conflicto con el aprendizaje que el maestro pretende obtener. Aún así esa conversación aporta datos acerca de la capacidad que el niño posee para utilizar el lenguaje, aspecto que puede transformarse en un apoyo de su aprendizaje.

La interacción por parte del profesor es una relación compleja fruto de las proyecciones que establece con sus alumnos, basadas en la percepción que de los mismos genera, en la que influyen “la clase social, el atractivo personal, el dossier informativo del profesor anterior, la conducta del estudiante, el concepto general que del buen (mal alumno) se haga, la respuesta precisa que cada alumno genera en la clase, etc.

La respuesta del alumno a la interacción del profesor es sumamente compleja y depende de:

- Su autoconcepto y la percepción de si mismo, del profesor y de sus compañeros.
- De su personalidad, del estilo cognitivo, capacidad para establecer relaciones con los demás, autopercepción de pasadas relaciones y, sobre todo, percepción de la interpretación que de sí den los demás compañeros.

El estudio de la interacción profesor-alumno:

Salta a la vista que el estudio de la interacción profesor-alumno ha estado presidido de forma abrumadoramente mayoritaria por los intentos de definir y medir la *eficacia docente*, ya fuera con fines de investigación, ya fuera para incidir en la formación de los profesores.

Los antecedentes del análisis de la interacción se remontan pues a los estudios que tratan de identificar las *características personales de los profesores* supuestamente responsables de su eficacia como docente.

La constatación de que la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje no es reductible a una pura cuestión de método conduce a revalorizar precisamente *la vida de las clases* como objeto de investigación.

Consecuentemente, el interés por las características de los docentes y por los métodos que utiliza se desplaza hacia lo que ocurre efectivamente en las aulas. Este desplazamiento, que cabe situar hacia finales de la década de los cincuenta, ha tenido numerosas repercusiones, siendo quizá dos las más llamativas: la importancia que se concede, por primera vez, a las interacciones que se establecen entre los protagonistas de la situación educativa y las de orden metodológico. La necesidad de estudiar lo que ocurre en las aulas, y más correctamente las relaciones entre el profesor y los alumnos, plantea a su vez la necesidad de disponer de instrumentos de observación potentes y objetivos. Se trata de los sistemas de observación sistemática que perfilan en las décadas siguientes y que son aún frecuentemente utilizados en la actualidad.

Los sistemas de categorías, denominación genérica habitual de estos instrumentos de observación sistemática del aula, surgen en el marco de una tradición de investigación educativa que prima la búsqueda de relaciones entre las variables relativas al proceso de la enseñanza, y las variables que hacen referencia al producto de la enseñanza, entendido como el nivel de logro de los objetivos educativos por parte de los alumnos. Se trata en definitiva de saber si la manera de enseñar se relaciona significativamente con los resultados obtenidos por los alumnos.

Los sistemas de categorías para el análisis de la interacción aparecen de este modo como instrumentos susceptibles de describir lo que ocurre en el aula de la forma más objetiva y aséptica posible. Con la ayuda de estos sistemas se codifican los comportamientos verbales y no verbales del profesor y de los alumnos en una serie de categorías preestablecidas,, procediéndose posteriormente a analizar los datos de observación así organizados. La tarea del observador, convenientemente entrenado, consiste en codificar los eventos que se suceden en la clase en la categoría

correspondiente del sistema, ya sea atendiendo a una unidad de tipo temporal, ya sea atendiendo a una unidad natural/conductual. La decodificación tiene lugar mediante el proceso inverso: un analista, que puede haber efectuado o no la observación y el registro, interpretará los datos teniendo en cuenta su configuración global y los supuestos teóricos, implícitos o explícitos, utilizados para el establecimiento de las categorías.

Los sistemas de categorías no han dejado de evolucionar desde su aparición en el sentido de una complejidad y un refinamiento cada vez mayores dirigidos a incrementar al máximo la objetividad de las observaciones y a reducir al mínimo las valoraciones subjetivas del observador.

Los sistemas de categorías se refieren siempre a comportamientos inequívocamente observables exhibidos por el profesor y los alumnos, dejando de lado los aspectos intencionales de la conducta e ignorando, en general, cualquier tipo de proceso interno no directamente observable. Es fácil de entender, en este contexto, la atención prioritaria, casi exclusiva, que muchos sistemas de categorías prestan a la conducta verbal, que se presta relativamente bien a ser observada, registrada y codificada.

Aunque esquemáticos y parciales, los comentarios procedentes bastan para identificar algunas de las limitaciones más obvias de los sistemas de categorías como instrumentos de análisis de la interacción profesor/alumno. Un primer problema consiste en que no siempre se define con claridad qué se entiende por logro de los alumnos, qué tipo de aprendizaje se pretende que efectúen: asimilación significativa de los contenidos, repetición más o menos mecánica de lo aprendido, utilización del conocimiento adquirido para afrontar situaciones desconocidas y realizar nuevos aprendizajes. Por otra parte, cuando se consigue establecer una relación estable, el procedimiento utilizado dificulta enormemente la explicación de la más que probable

influencia de las variables contextuales y del papel que juegan los procesos de aprendizaje de los alumnos como elemento mediador fundamental entre el comportamiento del profesor y el logro de los objetivos educativos. Todo ello sin contar el riesgo que supone interpretar en términos de relaciones causales unos resultados empíricos que, en el mejor de los casos, muestran únicamente la existencia de simples correlaciones.

En cualquier caso, parece fuera de toda duda en nuestra perspectiva que los sistemas de categorías no registran propiamente la interacción profesor/alumno, sino que se limitan a efectuar un inventario de sus comportamientos sin llegar a dar cuenta de la imbricación de los mismos y de su evolución a lo largo del eje temporal en el que se articulan las relaciones entre el profesor y los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. El concepto mismo de interacción educativa evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el fin de lograr unos objetivos más o menos definidos.

Agrupamientos en los que se dan las relaciones:

La interacción del profesor con el aula se produce simultánea y/o sucesivamente de varios modos: con la clase en su conjunto (una exposición a toda la clase), con un equipo de trabajo (tarea asignada) o con varios a la vez, con alguna característica o con algún alumno.

- Relación profesor-clase (sociogrupo): En la clase, como sociogrupo, se dan modos de interacción simultáneos y niveles diferenciales de implicación; así, según la virtualidad de participación de sus miembros, se proporcionará la comunicación entre el profesor y todos los alumnos

(sección abierta) o entre el profesor y algún destacado alumno que monopoliza las intervenciones, entre el profesor y algún equipo de trabajo, etc.

El profesor interactúa con la clase como conjunto (grupo), elaborando relaciones prioritariamente centradas en el desempeño de la tarea, aunque puede concitar asambleas cuyo objetivo nuclear se analiza el tipo de relaciones que se vive y desarrollan en la clase.

- El profesor y su relación con los equipos de la clase: La clase está configurada por subgrupos, microgrupos formales o informales. El profesor establece relación con los equipos naturales en la medida en que observa e interpreta su espontánea configuración identificando las relaciones que hemos propuesto.

Hemos de preparar al profesor para que contribuya al desarrollo de relaciones maduras entre los miembros del equipo y entre los diversos equipos, ya que es una de las mayores dificultades a las que ha de enfrentarse el profesor.

- Relación profesor alumno: La clase es el lugar de encuentro de un sociogrupo de alumnos con el profesor, en ellas la relación individualizada con cada uno está más reducida o al menos compartida. El profesor se relaciona de modo global con todos los alumnos, pero también se crean situaciones y tareas de singular atención a cada uno.

INTERACCIÓN ALUMNO-ALUMNO

La importancia tradicionalmente atribuida por la teoría, la investigación y la práctica educativas a la relación entre el profesor y sus alumnos como factor determinante del aprendizaje escolar, contrasta fuertemente con el escaso interés prestado, hasta hace tan sólo unos años, a las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades escolares y sus repercusiones sobre el logro de los objetivos educativos. De hecho, las relaciones entre iguales en el aula han sido a menudo consideradas como un factor indeseable y molesto, con probables influencias negativas sobre el rendimiento escolar y, por tanto, merecedoras de ser limitadas al máximo o incluso de ser eliminadas. No es difícil detectar, tras esta valoración netamente desigual de las relaciones profesor-alumno y de las relaciones entre alumnos el supuesto, ampliamente superado en la actualidad, de que el profesor es el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento elaborado a unos alumnos que son los destinatarios más o menos activos de dicha acción transmisora.

El desarrollo y la adopción cada vez más extendida en Psicología de la Educación del constructivismo como marco explicativo del aprendizaje escolar ha provocado un cambio de perspectiva importante en el estudio de las relaciones profesor-alumno y de las relaciones entre alumnos. En el primer caso, el postulado de que la enseñanza consiste esencialmente en transmitir conocimientos y el aprendizaje en recibirlos y asimilarlos ha entrado abiertamente en crisis. En su lugar, se ha abierto paso la explicación de que el alumno construye su propio conocimiento mediante un complejo proceso interactivo en el que intervienen tres elementos clave: el propio alumno, el contenido del aprendizaje y el profesor, que actúa de

mediador entre ambos. De este modo, el estudio de la interacción profesor-alumno se ha ido decantando progresivamente hacia la identificación y análisis de los mecanismos mediante los cuales el profesor y sus alumnos llegan a construir parcelas cada vez más amplias de significados compartidos sobre los contenidos de la enseñanza.

Se ha llegado a considerar seriamente la posibilidad de que los propios alumnos puedan ejercer en determinadas circunstancias una influencia educativa sobre sus compañeros. En tan sólo un par de décadas hemos pasado de una situación caracterizada por el escaso interés hacia el estudio de las relaciones entre alumnos a otra en la que “investigadores de numerosas disciplinas, incluyendo la Psicología de la educación, la Psicología del desarrollo, la Psicología social, La Psicología cognitiva, las matemáticas y diferentes campos de la ciencia, se concentran en el estudio de la interacción entre alumnos como una variable crítica del aprendizaje y del desarrollo cognitivo”.

Los resultados de algunas investigaciones muestran que las relaciones entre los alumnos pueden llegar a incidir de forma decisiva sobre la consecución de determinadas metas educativas y sobre determinados aspectos de su desarrollo cognitivo y socialización.

Tras los intentos de los años sesenta y setenta por demostrar que en determinadas circunstancias las relaciones entre los alumnos pueden tener repercusiones favorables sobre el aprendizaje escolar, los esfuerzos se han dirigido a identificar con el mayor detalle posible cuáles son esas circunstancias.

El valor educativo de la relación entre alumnos.

Las investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas muestran claramente que la relación entre alumnos puede incidir de forma decisiva sobre aspectos tales como la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de inspiración, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general. Según algunos autores (por ejemplo, Lewis y Roseblum, 1975), las relaciones entre iguales pueden incluso constituir para algunos niños las primeras relaciones en cuyo seno tiene lugar el desarrollo y la socialización.

El proceso de socialización: En comparación con la interacción profesor-alumno, la interacción entre iguales es mucho más frecuente, intensa y variada. Así, mediante la simulación de roles sociales en los juegos con los iguales, los niños aprenden estos roles y tienen la oportunidad de elaborar pautas de comportamiento comunicativo, agresivo, defensivo y cooperativo que serán esenciales en su vida adulta. Mediante los procesos de imitación e identificación que tienen lugar en las relaciones entre iguales, los niños y los adolescentes aprenden habilidades y comportamientos que deben adquirirse y exhibirse en un ambiente determinado, el modo de hablar, el tipo de indumentaria, el estilo del corte de pelo, la música que se prefiere, lo que es definido como agradable y desagradable, etc.

La adquisición de competencias sociales: Los resultados de algunas investigaciones realizadas en este ámbito coinciden en señalar la relación entre la falta de competencias sociales y el aislamiento social de los individuos, así como el hecho de que la interacción constructiva con el grupo de iguales favorece e incrementa las habilidades sociales de los niños. Por mencionar un ejemplo, Forman, Rahe, identificaron una serie de preescolares clasificados como socialmente aislados, los aparejaron con otros niños de su edad o más jóvenes y los colocaron en una sala con juguetes destinados a estimular el juego cooperativo durante diez sesiones. Los niños socialmente retraídos fueron observados posteriormente en su aula habitual, comprobándose que las sesiones de juego cooperativo, especialmente en el caso de los niños que habían sido aparejados con otros más jóvenes, habían incrementado significativamente la frecuencia de las interacciones sociales que establecían con sus compañeros; además, los niños retraídos reforzaban positivamente a sus iguales con mayor frecuencia, proporcionando ayuda y aceptando sugerencias y consejos y participando en los juegos cooperativos. Los investigadores concluyen que las sesiones de juego habían proporcionado a los niños la oportunidad de tener experiencias que raramente podían tener en las aulas.

El control de los impulsos agresivos: Los niños aprenden a controlar los impulsos agresivos en el contexto de las relaciones entre iguales. En esta marco, surgen ocasiones para experimentar la agresividad a través de juegos que promueven la adquisición de un repertorio de comportamientos agresivos efectivos, al mismo tiempo que se establecen mecanismos reguladores imprescindibles para modular el efecto del comportamiento agresivo. Además, hay que tener en cuenta que en las diferentes culturas

estudiadas las conductas agresivas tienen lugar con mayor frecuencia en la interacción entre niños que en la interacción adulto-niño.

La relativización de los puntos de vista: La relativización del punto de vista propio puede ser definida como la capacidad para comprender cómo una situación es vista por otra persona y cómo esta persona reacciona cognitivamente y emocionalmente a dicha situación. Se opone al egocentrismo, que se refiere a la incapacidad de adoptar el punto de vista de los demás ante una situación o un problema. Existen trabajos empíricos que muestran como la relativización del punto de vista propio y la reducción del egocentrismo se relacionan con la interacción entre iguales. Según Gottman, Gonso y Rasmusen (1975), los niños más capaces de adoptar los puntos de vista de los demás son también los más activos socialmente y los más competentes en los intercambios sociales.

El incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico: La interacción entre iguales tiene gran influencia sobre las aspiraciones y el rendimiento escolar de los alumnos. Alexander y Campbell (1964) encontraron que es más probable que un estudiante aspire a cursar la enseñanza superior si su mejor amigo planea hacer lo mismo. En una investigación realizada con los alumnos de enseñanza primaria y procedentes de familias desfavorecidas encontraron una relación negativa entre el rendimiento académico y la elevada frecuencia de estudio individual; por el contrario, encontraron una correlación positiva entre el tiempo dedicado al trabajo con el grupo de iguales o con grupos amplios bajo la dirección y control del profesor, y el rendimiento académico. Estos resultados sugieren que cuando los alumnos son jóvenes y tienen unos

hábitos de estudio pobres, la interacción entre iguales puede incrementar significativamente su rendimiento escolar.

La interacción alumno-alumno y la realización de tareas escolares.

No basta con dejar que los alumnos interactúen o con promover la interacción entre ellos para obtener de forma automática unos efectos favorables sobre el aprendizaje, el desarrollo y la socialización. Lo importante no es la cantidad de interacción sino la calidad de la misma. La toma de conciencia de este hecho está en el origen de los intentos de identificar las formas de organización de las actividades de aprendizaje que dan lugar a interacciones entre los alumnos particularmente ricas y constructivas en cuanto a sus efectos.

➤ *La organización social de las actividades de aprendizaje en el aula:*

Un factor clave en la organización grupal de las actividades de aprendizaje en el aula es la interdependencia entre los alumnos que participan en las mismas respecto a la tarea a realizar o el objetivo a conseguir. Existen básicamente tres tipos de estructuras de meta: cooperativa, competitiva e individualista. Utilizando como referencia la teoría del campo de Lewin, Jonson ha caracterizado estas tres estructuras de meta de la siguiente forma:

- Se da una estructura cooperativa cuando los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y sólo si, los otros alcanzan los suyos. En una organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes miembros con los que está interactuando cooperativamente.

- En una estructura competitiva, los objetivos o metas de los participantes están relacionados de manera que existe una correlación negativa entre su consecución por parte de los implicados; a saber, un alumno puede alcanzar la meta que se ha propuesto si, y sólo si, los demás alumnos no pueden alcanzar la suya. Así pues, cada participante persigue resultados que son beneficiosos personalmente, pero que son perjudiciales para los demás alumnos con los que está competitivamente asociado.

- En una estructura individualista no existe relación alguna entre el logro de los objetivos o metas que se proponen alcanzar los participantes. El hecho de que un alumno alcance o no la meta fijada no influye sobre el hecho de que los demás alumnos alcancen o no las suyas, de forma que cada alumno persigue resultados individuales siendo irrelevantes los resultados obtenidos por los otros miembros del grupo.

La organización cooperativa, competitiva e individualista de las actividades de aprendizaje ha sido abordada también desde otras perspectivas teóricas. Así, por ejemplo, Kelley y Thibaut (1969) han propuesto una definición operacional utilizando como marco de referencia la teoría del aprendizaje operante. En este caso, el criterio elegido ya no es la

interdependencia respecto a la consecución de los objetivos, sino la manera como se distribuyen las recompensas entre los participantes. De acuerdo con la propuesta de estos autores:

- En una estructura cooperativa la recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a la calidad del trabajo del conjunto del grupo.

- En una estructura competitiva, por el contrario, un solo miembro del grupo recibe la recompensa máxima, mientras que los otros reciben recompensas menores.

- En una estructura individualista los alumnos son recompensados sobre la base de la calidad de su propio trabajo con independencia del trabajo de los otros participantes.

Desde ambas perspectivas teóricas se han llevado a cabo numerosas investigaciones con un doble objetivo:

- 1) Estudiar la naturaleza de la interacción que se establece entre los alumnos en los diferentes tipos de organización de las actividades de aprendizaje.

- 2) Estudiar la relación existente entre el tipo de organización de las actividades de aprendizaje y el nivel de rendimiento alcanzado por los participantes.

En cuanto al primer objetivo las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de aprendizaje competitivo e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuos, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda. Estas actitudes positivas se extienden, además, a los profesores y al

conjunto de la institución escolar. En las situaciones cooperativas los grupos son, por lo general, más abiertos y fluidos y se construyen sobre la base de variables como la motivación o los intereses de los alumnos.

En lo referente al segundo objetivo los resultados no muestran la misma claridad. Jonson y sus colegas llegaron a una serie de conclusiones:

a) Las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes. Esta relación se verifica cualquiera que sea la naturaleza del contenido (lenguaje, lectura, matemáticas, ciencias naturales...) y el grupo de edad considerado en tareas de aprendizaje relativas a la formación de conceptos, a la resolución de problemas verbales, a la memorización, a la ejecución motriz y a la formulación de conjeturas, juicios y predicciones. Sólo en el caso de tareas de tipo mecánico y de corrección las situaciones cooperativas no son superiores a las competitivas.

b) Las situaciones cooperativas son superiores a las individualistas en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes. Esto es cierto para todas las áreas de contenido y para todos los grupos de edad, siendo mayor la superioridad de la cooperación cuando la tarea no es de naturaleza mecánica, cuando se produce una relación tutorial entre los participantes y cuando la tarea no obliga a una división del trabajo.

c) La cooperación intragrupo con competición intergrupo es superior a la competición interpersonal en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes. La superioridad es mayor cuando la tarea consiste en elaborar un producto y cuando el efectivo de los grupos es pequeño.

d) La cooperación sin competición intergrupos es superior a la cooperación con competición intergrupos en cuanto al rendimiento académico y la productividad de los participantes. Sin embargo, existen indicios de que en cortos intervalos temporales, cuando se requiere un producto final, la cooperación sin competición intergrupos es superior.

e) No se constatan diferencias significativas entre la competición interpersonal y los esfuerzos individualistas en cuanto al rendimiento académico y la productividad de los participantes.

Tomada en su conjunto, la revisión de Jonson y sus colegas muestra una clara superioridad de la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes.

La mayoría de las investigaciones revisadas se limitan a comparar el rendimiento obtenido por los participantes en función de la estructura cooperativa, competitiva re individualista de las actividades sin prestar atención a lo que sucede en el transcurso de la realización de las tareas, es decir, sin prestar atención a las interacciones que se establecen entre los participantes mientras desarrollan la actividad.

Las relaciones tutoriales, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales.

Damon y Phelps identifican tres enfoques principales en las tendencias educativas actuales que toman la relación entre iguales como punto de referencia: la tutoría, el aprendizaje cooperativo y la colaboración entre iguales. Según estos autores, los tres enfoques difieren sustancialmente en

cuanto a las características de los miembros del grupo, en cuanto a los objetivos y contenidos curriculares a los que conceden prioridad y, sobre todo, en cuanto al tipo de interacción que promueven entre los participantes. Para ello Damon y Phelps utilizan los conceptos de igualdad y mutualidad para describir las diferencias. La igualdad designa el grado de simetría entre los roles desempeñados por los participantes en una actividad grupal; la mutualidad, el grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de las transacciones comunicativas.

- En las relaciones tutoriales, un alumno, considerado como un experto en un contenido determinado, instruye a otro u otros que son considerados novatos. En principio, el tutor posee más información y es más competente en la tarea que el tutorado, por lo que la relación entre ambos es asimétrica y sus roles son diferentes. Hasta cierto punto, la relación tutorial reproduce la relación profesor-alumno en el sentido de que el tutor se encarga de instruir, de transmitir información y la competencia, al tutorado. El tutor posee un grado de autoridad sobre el tutorado inferior al que posee el profesor sobre el alumno; además, el tutor tiene un nivel de información y de competencia en la tarea inferior al del profesor. En consecuencia, la relación tutorial es una relación desigual, pero menos desigual que la relación profesor-alumno. En la medida en que el tutor y el tutorado están más cerca entre sí que el profesor y el alumno. En resumen, las relaciones tutoriales son, por tanto, relativamente bajas en igualdad y variables en mutualidad, dependiendo en este último caso de la competencia y habilidades instruccionales del tutor y de la receptividad del tutorado.

- El aprendizaje cooperativo es una etiqueta utilizada para designar una amplia gama de enfoques que tienen en común la división del grupo clase en subgrupos o equipos de hasta cinco o seis alumnos que desarrollan una actividad o ejecutan una tarea previamente establecida. El aprendizaje

cooperativo, por tanto, se caracteriza en principio por un elevado grado de igualdad. La mutualidad, en cambio, es variable en función de que exista o no una competición entre los diferentes equipos, de que se produzca una mayor o menor distribución de responsabilidades o roles entre los miembros y de que la estructura de recompensa sea de naturaleza extrínseca o intrínseca.

- En la colaboración entre iguales, dos o más alumnos, relativamente novatos en una tarea trabajan juntos de forma ininterrumpida en su desarrollo y resolución. Los participantes poseen aproximadamente el mismo nivel de habilidad y competencia y los participantes trabajan juntos durante todo el tiempo en la ejecución de la tarea en lugar de hacerlo individualmente o por separado en los diferentes componentes de la misma. Las relaciones de colaboración se caracterizan en principio por un elevado grado de igualdad entre sus miembros y por un elevado grado de mutualidad en las transacciones comunicativas. En cualquier caso y como regla general, las relaciones de colaboración presentan un grado de igualdad y de mutualidad superior al de las relaciones tutoriales y cooperativas respectivamente.

La particular combinación del grado de igualdad y de mutualidad en los tres enfoques descritos llevan a Damon y Phelps a formular la hipótesis de que cada uno de ellos puede ser particularmente adecuado para la realización de un determinado tipo de aprendizajes. Así, las relaciones tutoriales, con una igualdad baja y una mutualidad variable, podrían resultar apropiadas para el dominio de habilidades ya adquiridas pero todavía sin perfeccionar. La colaboración entre alumnos, con un nivel elevado de igualdad y de mutualidad, ofrecería un contexto apropiado para el descubrimiento y el aprendizaje de nuevas relaciones y habilidades. Por

último, el aprendizaje cooperativo, con una igualdad elevada y una mutualidad variable, podrían resultar apropiado para llevar a cabo aprendizajes de uno u otro tipo dependiendo de cómo se organice en cada caso particular.

Factores determinantes del valor educativo de la interacción entre alumnos.

Palincsar, Stevens y Gavelek señalan que las tareas más “abiertas”, en las que los participantes deben seleccionar la información relevante y con varias soluciones posibles, promueven la colaboración y los intercambios comunicativos en mayor medida que las tareas más “cerradas”, con directrices e informaciones claramente especificadas y soluciones establecidas.

➤ *El conflicto cognitivo y las controversias conceptuales:*

A principios de los años setenta un grupo de investigadores de la escuela de Ginebra encabezado por Doise, Mugny y Pret-Clermont iniciaron un amplio programa de investigaciones dirigidas a analizar, en el marco interpretativo de la teoría genética de Jean Piaget, el impacto de la relación entre iguales sobre el proceso de socialización y el desarrollo intelectual. Estos autores llegan a una serie de resultados que podemos sintetizar en los siguientes puntos:

A) La ejecución colectiva de la tarea experimental da lugar a menudo a producciones más elaboradas, e incluso más correctas, que las que presentan los mismos sujetos cuando trabajan individualmente. El hecho de

actuar conjuntamente, cooperativamente, induce a los miembros del grupo a estructurar mejor sus actividades, a explicitarlas, a coordinarlas, alcanzando de este modo las producciones un mayor nivel de elaboración y corrección.

B) En ocasiones, el trabajo colectivo no da sus frutos inmediatamente durante la realización grupal de la tarea, sino posteriormente.

C) La confrontación y discusión entre puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordar la tarea da lugar casi siempre a una mejora significativa en la producción. El factor determinante para que se produzca un progreso intelectual parece ser la posibilidad de confrontar el punto de vista propio con otros ajenos.

D) Para que la interacción entre iguales tenga efectos positivos, son necesarios unos requisitos cognitivos mínimos que permitan a los participantes comprender la divergencia existente entre los puntos de vista en presencia.

E) Hay dos situaciones tipo en las que no se observa progreso alguno en las competencias intelectuales de los participantes: cuando uno de ellos impone su punto de vista a los otros, que se limitan a adoptarlo sin más, y cuando todos tienen el mismo punto de vista sobre la realización de la tarea.

En resumen, el hallazgo esencial es la importancia de la confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes como factor determinante del progreso intelectual.

➤ Solicitar, recibir y dar ayuda: el nivel de elaboración de las aportaciones de los participantes.

El aprendizaje de un contenido o la resolución de un problema de forma colectiva y conjunta por el grupo de iguales parece, en principio, una situación particularmente apta para que los participantes se ayuden mutuamente con el fin de superar las dificultades que encuentran o los errores que cometen durante la realización de la tarea.

El nivel de elaboración de las aportaciones de los iguales, pese a ser un factor decisivo, no basta por sí solo para comprender la experiencia que obtienen los alumnos de su participación en una actividad colaborativa ni para explicar cómo esta experiencia conduce a un mayor o menor nivel de aprendizaje y de rendimiento. Más concretamente, para que un participante pueda beneficiarse de la ayuda recibida de sus compañeros, parece necesario que se cumplan varias condiciones:

- 1) Que necesite realmente la ayuda ofrecida.
- 2) Que la ayuda se corresponda con la necesidad de quien la recibe, es decir, que sea relevante para la dificultad encontrada.
- 3) Que la ayuda se formule en un nivel de elaboración ajustado al nivel de elaboración de la dificultad.
- 4) Que se proporcione tan pronto como se manifiesta la dificultad.
- 5) Que el receptor pueda entenderla.
- 6) Que el receptor tenga una oportunidad para utilizar la ayuda recibida y que aproveche esta oportunidad.

Mejora en habilidades sociales por las interacciones entre iguales

Durante los años de la escuela primaria, niños y niñas experimentan mejoras significativas en todo un repertorio de habilidades sociales directamente implicadas en las interacciones con sus iguales. Así encontramos tres grandes tipos de interacciones: las lúdicas, las agresivas y las prosociales.

- En relación con el juego, lo más llamativo a estas edades es que el juego de reglas y el invertir tiempo en charlar se hacen cada vez más presentes, a costa principalmente de los juegos de ficción, que tienden a disminuir progresivamente.

-En cuanto a las interacciones agresivas, los cambios evolutivos durante este período deben analizarse no sólo en función de parámetros cuantitativos, sino fundamentalmente cualitativos. Las manifestaciones agresivas en los menores de seis años son claramente distintas a las de los mayores de esa edad. La agresividad modifica su forma de expresión al hacerse menos física y más verbal, así como su función, al volverse más hostil y dirigida a la persona y menos instrumental.

-En cuanto a las interacciones prosociales, a medida que los niños crecen, mucho de ese repertorio conductual deja de ser fácilmente observable y adopta la forma de comportamientos sutiles, como una mirada o un guiño de complicidad, menos accesibles a la observación directa.

INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTERACCIÓN ENTRE IGUALES

➤ *Aprender de los iguales*

Victor Manuel Juan Borroy

La Escuela Infantil es un escenario propicio para el desarrollo de diversas relaciones de colaboración y cooperación. Descripción de la experiencia realizada en el CP «Hermanos Marx» de Zaragoza en el segundo grado de Preescolar, para fomentar la relación entre iguales.

Parvulario, práctica pedagógica

En el CP Hermanos Marx de Zaragoza, iniciamos una reflexión sobre el valor de las relaciones entre iguales en Educación Infantil. Aunque desde los años setenta numerosas investigaciones han demostrado la importancia de la interacción del alumno con sus compañeros (Coll, 1984 y 1990; Johnson, 1981; Forman y Cazden, 1984), estas relaciones no han sido sistemáticamente desarrolladas en nuestras escuelas. Esto, a mi juicio, es debido a los siguientes factores:—La formación psicopedagógica que los docentes hemos recibido, basada en determinadas interpretaciones de la teoría de Piaget que consideran al niño como un ser asocial y otorgan al aprendizaje un marcado carácter robinsoniano (Edwards y Mercer, 1988).

- La creencia de que la única relación positiva para favorecer el aprendizaje es la relación profesor-alumno, y en consecuencia, la tendencia a evitar y eliminar las relaciones que se establecen entre iguales en las aulas, puesto que son consideradas como fuentes potenciales de perturbación.

El curso pasado nos propusimos fomentar en una clase de segundo de preescolar las relaciones entre iguales.

OBJETIVOS GENERALES

* Desarrollar en los niños las competencias grupales mediante una dinámica general de funcionamiento que permitiera al niño sentirse miembro de un grupo al que acudir para ofrecer o pedir ayuda, un grupo en el que resolver los conflictos y en el cual todos los niños fuesen considerados como «agentes de desarrollo» (Riviere,1984).

*»Favorecer la «transmisión horizontal del conocimiento». Intentar que los niños se enriquecieran, progresaran y aprendieran unos de otros.

* Ser conscientes de la cantidad de valores, roles, normas, etc., que transmitimos —y por lo tanto sancionamos y legitimamos— cuando interactuamos con los alumnos, para comprobar lo que ocurría cuando eran éstos quienes dirigían sus intercambios, quienes iniciaban la tarea de organizar y construir el conocimiento con sus compañeros.

* Desarrollar en los niños y niñas ese sentimiento que aparece en todas las declaraciones de principios de nuestro sistema educativo: la solidaridad.

DIVERSIDAD DE RELACIONES

Las relaciones que se establecen entre iguales en la Escuela Infantil son muy diversas, pero nosotros, en nuestra exposición, vamos a reunir las en torno a dos grandes categorías:

Tutoriales

Estas actividades son las que con más facilidad se desarrollan en nuestras escuelas, puesto que su dinámica sigue unas pautas bastante similares a las de la interacción profesor-alumno. Un niño dirige la actividad que está realizando con uno o varios compañeros, actuando como mediador en el aprendizaje: rellenar libros de ejercicios, leer en voz alta, ayudar a construir un puzzle, etc.

Cooperativas

Todavía es menos conocido el valor intelectual de las relaciones de colaboración y cooperación entre iguales. Forman y Cazden (1984, p. 144) explican este hecho en los siguientes términos: «Quizás esto se deba, en parte, a que la colaboración exige un entorno de trabajo que está muy lejos del aula tradicional [...] La colaboración exige una tarea mutua, en la cual los compañeros trabajan juntos para producir algo [...], pocas veces se encuentran en las escuelas planificaciones que promuevan la colaboración, ni éstas son estudiadas por educadores o psicólogos». La colaboración siempre implica exposición de puntos de vista, negociación, consenso, etc.

NUESTRA EXPERIENCIA

Comenzamos realizando estas actividades en plan experimental. Los jueves, aprovechando la presencia de la profesora de apoyo, salíamos del aula con un grupo de niños —nunca más de cuatro o cinco— para realizar alguna actividad grupal. Grabábamos las verbalizaciones de los niños para ayudarnos en la reflexión y evaluación de la experiencia.

Luego encomendábamos a algún niño o niña que actuara de tutor en una actividad concreta (supervisar cómo otro niño repasaba letras de lija, enseñar a jugar a la oca, ordenar secuencias, etc.), mientras trabajábamos en los rincones. Después pasamos a planificar actividades para todo el grupo-clase, del estilo de la que a continuación exponemos.

Los espacios y tiempos en el aula estaban diseñados para favorecer intercambios entre los niños. Así combinábamos situaciones en un grupo amplio, con tareas que eran realizadas en talleres o rincones.

Como ejemplo, una actividad:

Un día Pilar nos canta el Romance del Conde Olinos. A todos nos gusta mucho. (Los romances también los descubrimos durante este curso.)

Cuando ya hemos trabajado la canción suficientemente —lenguaje, ritmo, etc.—, hacemos una actividad grupal cooperativa.

Estamos sentados, como todas las mañanas, en asamblea y yo propongo:

- Ahora vamos a hacer grupos de trabajo. En grupos de cuatro chicos o chicas, vais a dibujar en este papel grande (que yo había dividido en cuatro viñetas) la historia del conde Olinos. Aquí dibujaréis el principio de la historia y aquí el final. Recordad que primero os tenéis que poner de acuerdo sobre que vais a dibujar en cada cuadro. Empezamos a distribuir las mesas por el aula y formamos los grupos. Yo intervengo bastante en la composición de estos equipos, puesto que pretendo que en ellos haya niños con diverso grado de competencia o nivel de madurez. Necesitamos mucho espacio. Algunos grupos se instalan en el suelo, otros ocupan los rincones (plástica, biblioteca, matemáticas, etc.), que en este momento pierden su significado. El material necesario se reduce a ceras, lápices y papel para difuminar.

Al principio hay algo de ruido. Es necesario hablar, exponer, negociar qué vamos a dibujar primero. Algunos grupos están recitando el poema para recordar. Poco a poco todos se centran en la tarea.

- Yo hago el caballo bebiendo en el mar— dice Irene.
- Bien, pero también había un castillo— le contesta Germán.
- Yo dibujo el castillo y tu lo pintas, ¿vale?
- Vale.

Durante un momento, casi todos los grupos olvidan que estoy allí. Voy pasando por entre los niños animando su trabajo, dando sugerencias cuando me las piden, pero respetando las decisiones del equipo. Tomo algunas notas. («Estás apuntando lo que hacemos, verdad, profe?», me dice Mari Carmen). Este clima me sorprende. La verdad es que cuando estamos los veintinueve juntos, me cuesta mantener el interés y la atención de todos. Hay un grupo que todavía no ha empezado a trabajar, y los veo con «cara de enfadados» y los brazos cruzados. Raúl incluso se ha vuelto de espaldas.

- A ver, ¿qué pasa aquí?

- Es que todos queremos dibujar el castillo y, además, Elisa no me da la pintura rosa.

- Bueno, pero hay que hacer muchas cosas además del castillo y también podéis usar un poco cada uno la pintura rosa. ¿Qué más cosas hay en la historia?... Poco a poco van cediendo sus resistencias y se ponen a trabajar. Estas situaciones me parecen particularmente interesantes. Procuro que ellos mismos encuentren las salidas al conflicto, no darles soluciones («Este trabajo es de todos y os tenéis que poner de acuerdo»), pero a veces hay que ayudarles.

- ¿Qué es esto, Diego?

- Son las lanzadas que le tiran al conde Olinos.

En el seno de los grupos las verbalizaciones no cesan en ningún momento. Atendiendo a sus conversaciones encontramos muchas sugerencias, opiniones, discusiones sobre lo que más conviene dibujar, recomendaciones sobre el color, planificación de la acción, etc.

Conforme pasa el tiempo, en algunos niños va desapareciendo la motivación inicial y comienzan a moverse por el aula. A veces son sus

compañeros quienes les hacen volver al equipo. Otras veces el educador — apelando al interés del grupo—, quien nunca juega un papel pasivo.

Todos los grupos están terminando. Cuando Fernando me da el trabajo de su equipo, pregunta:

- ¿Lo hemos conseguido?
- Sí, claro que sí.

Cuando regresan del recreo, con todo el grupo, cada equipo explicará a los demás su dibujo. Hablaremos de las dificultades y problemas que hemos encontrado. Felicitaremos a los grupos que mejor han trabajado, y también haremos algunas críticas. Esta evaluación colectiva por parte de los niños creo que es muy positiva. Estamos aprendiendo a escucharnos, a guardar un turno, a respetar las opiniones de los demás, etc.

Al día siguiente retomaremos este tema, y haremos grupos para realizar una actividad tutorial. Podemos proponer a los niños escribir una frase para cada viñeta. En este caso, unos niños dirigirán a otros. La consigna es que todos tienen que escribir algo y cualquier cosa que se escriba debe contar con la aprobación de todo el grupo.

Valoración global

La experiencia ha sido en general muy positiva. Para los niños fue algo nuevo el hecho de poder aprender de otros, ayudar a otros. Al principio, para el niño es muy complicado confrontar sus puntos de vista con los de sus compañeros. A medida que avanzaba el curso y los niños iban acumulando una experiencia de trabajo grupal, cambiaba el clima de comunicación creado. Nuestra experiencia nos demuestra que los niños de Preescolar son capaces de asumir unas normas de funcionamiento del

grupo, del mismo modo que asumen las normas de actuación en los rincones, el lugar que ocupa el material en el aula, etc.

Algunas de las observaciones extraídas de mi cuaderno de notas son las siguientes:

- El criterio de si la tarea está bien hecha no es del educador. Hay que buscar la aprobación del grupo, de todo el grupo. Esto les lleva a planificar primero la acción —este aspecto, el de la planificación de la propia actividad, también suele ser poco considerado en Educación Infantil— después, hay que explicar, negociar y ponerse de acuerdo.

- Cuando el grupo ha de resolver los problemas que surgen en el transcurso de la actividad, se precisa de más tiempo que cuando es el adulto quien los resuelve, pero hay una mayor interiorización de los objetivos que se consiguen. Al principio, eran muy frecuentes las disputas por el lapicero, por la hoja, por las pinturas, etc.; después se produjo un aprendizaje.

- Al hacer grupos basados en la competencia individual de cada niño, se confirma que los de más baja competencia son los que tienen mayores problemas para llegar a un acuerdo y para iniciar las tareas. Pero también se constata la evolución positiva de estos grupos a lo largo del curso.—Una vez que los grupos se han centrado en el trabajo cooperativo, es fácil apreciar que hay sugerencias por parte de los niños: «Mira, los pájaros se hacen así». «Ese árbol es muy pequeño.» «Esta pieza es tuya, de la patita.» «El que encuentre una ficha de... que me la dé».

- El conflicto por sí mismo es enriquecedor. La actividad grupal exige a los niños: exponer, negociar, censurar, llegar a un consenso, exigir, considerar la tarea como algo nuestro.

- Cada vez son más capaces de ceder, incluso en tareas como formar un puzzle por parejas o en grupos de tres: permiten que otro les quite la

pieza, dialogan mucho, hay una distribución de la imagen en zonas. Cada uno se ocupa de buscar las fichas que formarán el dibujo.

- Si hay un miembro del equipo que se distrae, le llaman la atención y le piden que colabore.

- Hay transferencia de esta forma de trabajar en grupo a otras situaciones que yo no había propuesto. Así, en los talleres y en los rincones comparten materiales y organizan juegos en común.

- En las actividades tutoriales, el niño o la niña que asume el papel de dirigir afianza lo que ya domina, y el tutor descubre pistas o caminos para alcanzar los objetivos. No se aprecian sentimientos de superioridad o de inferioridad.

- En el rincón de los inventos, los niños son capaces de ponerse de acuerdo y atribuir significados a objetos y representaciones que en un principio no los tenían (construcción de un barco con bloques o invención de una casa con sus personajes). En este tipo de actividades es fácil apreciar la construcción de un conocimiento compartido, de la comprensión conjunta.

- El papel del educador no es pasivo. En ningún momento podemos caer en la inhibición. Sobre todo al principio es necesaria nuestra intervención para facilitar el proceso. Las intervenciones del educador, en este sentido, son abiertas: introducir elementos de debate en el grupo, señalar pistas, abrir algunos caminos.

Si tal como sostienen algunas investigaciones las relaciones entre iguales resultan determinantes para el desarrollo afectivo, social e intelectual, los docentes deberíamos otorgarles toda la importancia que merecen. En el caso de alumnos con necesidades educativas especiales, la interacción con sus iguales en el aula puede convertirse en una poderosa estrategia en manos del profesor.

- La escolarización desempeña un papel muy relevante en la socialización del niño. A partir de los 4 ó 5 años la escuela es el centro de la vida del individuo. En ella confluye el influjo de los comportamientos, del profesor y de la propia escuela.

TERACCIONES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

La mayoría de las cosas que suceden en las escuelas no están previstas en plan ni programa alguno. El profesor representa siempre el primer término; el alumno, el segundo. La mayor parte del tiempo de una clase – y, por tanto, la mayor parte del tiempo escolar – está siempre dedicada al control de la conducta individual y colectiva de alumnos y alumnas. Además, incluso en el contexto de la relación propiamente instructiva, el profesor siempre puede añadir y restar por su cuenta, pues goza de una notable autonomía en lo que es su reino de taifa, el aula, una vez que cierra la puerta tras de sí.

Es muy difícil cambiar las actitudes de los profesores, y si en la escuela, como en el conjunto de la esfera del Estado, se vive un clima comparativamente favorable a la igualdad entre los sexos, en la familia y el trabajo, las otras dos grandes instituciones de nuestra sociedad, las cosas no están tan claras. Los profesores, incluidas por supuesto las profesoras, no sacan de la nada las actitudes sexistas, sino de la sociedad en la que viven: son su correa de transmisión inconsciente.

A través de su comportamiento, los profesores pueden fácilmente recrear y transmitir los estereotipos de género: desde su forma de vestir hasta sus distintas actitudes ante los alumnos como la otra parte de la relación docente, habitualmente más autoritarias e impersonales en los profesores varones y más negociadoras y seductoras en las mujeres.

En interacción escolar abundan los mensajes adscriptivos. La socialización en *roles de género* no suele adoptar la forma del razonamiento, más propia de la instrucción, sino la de la asignación. Si un niño varón llora, se le puede preguntar por qué y explicarle que no es para tanto, pero se suele abreviar afirmando que “los niños no lloran”. Alternativamente, a una

mujercita que se pelea podría explicar que las personas no necesitan normalmente hacerlo, que la violencia es indeseable, pero resulta más rápido decirle que “las niñas no se pegan”. En definitiva, siempre es más cómodo recordarle a cada uno, y a cada una, su papel que razonar unas normas de conducta fuera de los *roles* establecidos y aceptados por la sociedad.

La condición de menor es vivida de manera distinta por los niños y jóvenes de uno y otro sexo. Mientras a ellos se les avanza su condición de adultos, a ellas se les retiene en su condición infantil.

El lenguaje es mucho más rico en sexismo de lo que haría pensar la cuestión de los géneros gramaticales. Aunque la escuela tiende a evitar toda alusión a lo sexual, nunca logra hacerlo por completo. Y es bien sabido que “lo que hay que tener” sólo pueden tenerlo ellos, que “viril” es sinónimo de fuerte, audaz, etc., mientras “femenino” lo es de débil y vulnerable.

Las expectativas que los profesores mantienen respecto de ambos géneros son también distintas.

Los profesores, en fin, no sólo enseñan, también orientan. Formalmente como personas autorizadas a evaluar con efectos posteriores, orientadores o tutores, y, de manera informal, como adultos influyentes e investidos con la aureola del saber tienen un gran peso en la orientación escolar.

Dicho todo esto, no debe olvidarse que gran parte de los procesos informales de interacción que tienen lugar en las escuelas no lo hacen a iniciativa, bajo el control ni con la participación de los profesores. No debe olvidarse que los profesores son en su mayoría profesoras, que son gente cultivada y, comparados con el resto de la población, socialmente avanzada, ni que ellos mismos provienen y se mantienen en una institución que ofrece hoy la experiencia más importante de igualdad entre los sexos.

ACTIVIDADES

Los profesores, en el aula, realizan actividades, para que los niños interactúen entre ellos y con el mismo profesor. En este caso, hemos seleccionado una serie de actividades que obligan a los niños a interactuar verbalmente.

1. Contacto con el compañero.

Objetivo: Dar confianza al grupo.

Desarrollo: Los alumnos esparcidos por el espacio totalmente vacío. Después de haber cerrado los ojos, se acercan muy lentamente unos a otros y juegan a apretarse al máximo sin asfixiarse. Hay que llegar a ocupar el espacio más pequeño posible.

Prolongaciones: Sentados, hombros contra hombros, los alumnos crean un movimiento continuo y flexible. También ocupar el mayor espacio posible sin perder nunca el contacto con la mano del otro.

2. La llamada de la mirada

Objetivo: Dar confianza a los participantes y hacer sentir la importancia de la mirada en un primer contacto.

Desarrollo: El grupo se dispone en círculo. Por turno, cuando dos miradas se cruzan, los dos participantes van uno hacia el otro al centro del círculo, intercambiando eventualmente su nombre, y cada uno toma, cruzándose el lugar del otro. Y así, sucesivamente hasta que el conjunto del grupo se haya conocido.

3. El animal.

Objetivo: Espacio de observación y de trabajo sobre la voz: desbloqueo de las posibilidades vocales inutilizadas.

Desarrollo: El animador propone, en primer lugar, uno o dos lugares de vida animal; perrera, pajarería, corral... y los participantes recrean el ambiente sonoro del lugar seleccionado.

En segundo lugar el animador pide a un voluntario expresar un monólogo con las entonaciones y los comportamientos del animal que él ha escogido. Una vez encontrados varios animales, el animador sugiere diálogos o conversaciones de animales.

4. Yo hablo con tus manos

Objetivo: Ejercicio atractivo donde aparece la importancia del juego de las manos en una conversación.

Desarrollo: Se sitúan uno detrás del otro. El primero cuenta una historia. El segundo, oculto tras el primero, le “presta” sus brazos y hace mimo del juego de manos del que habla.

5. La frase gestualizada

Objetivo: Encontrar la expresividad del gesto que resume una situación.

Desarrollo: El animador propone una frase característica de una situación e invita al participante a representar la situación sin pronunciar la frase y sin exagerar el gesto a ultranza (lo que se acercaría a la técnica).

Ejemplos:

- ¡Ah, quería decirte... No, nada!
- Entonces, ¿vienes o te quedas?
- Si alguna vez él me molesta, se lo digo a la maestra.
- Por más que yo sea amable contigo, te detesto.

- Me aburro como una ostra, pero ¿qué hacer?
- ¡Ah, estupendo! Llega corriendo. ¡Caramba, no es él!

Puede facilitarse con la presencia de un destinatario del mensaje.

6. El juego de los adverbios

Un alumno sale. El grupo escoge un adverbio, después responde a las preguntas del alumno que ha salido en el tono correspondiente al adverbio escogido. Cuando el alumno ha reconocido el adverbio, otro toma su lugar y continúa el ejercicio.

7. El Si -No

Objetivo: Afirmar la personalidad

Desarrollo: Dos participantes, sentados cara a cara, tienen como consigna no comunicarse más que uno mediante el sí y el otro mediante el no, sin ningún gesto ni otra palabra. El ejercicio se interrumpe cuando uno de los dos no consigue imponer su palabra.

Prolongaciones: Con los niños mayores se atribuye a cada uno de los dos un tema sobre el cual deberá monologar hasta imponer su discurso al otro (teatro, deporte...). Lo importante es que los temas no tengan ninguna relación entre sí.

8. Las palabras creativas

Objetivo: Desarrollar la imaginación creadora a partir de una serie arbitraria de palabras.

Desarrollo: El maestro o la maestra pide a la clase que le digan de 5 a 10 palabras al azar. Las apunta en la pizarra; después propone que se inventen una historia en la que intervengan todas ellas. Una vez encontrada

esta historia, pide a niños voluntarios que encarnen cada uno una palabra y que improvisen sobre la historia que ha construido por la clase.

9. El relevo

Objetivo: Estimular la atención y la imaginación..

Desarrollo: Un participante comienza, sobre una situación indiferente, una improvisación que interrumpe por sí mismo (o por señal del animador). Un 2º participante continúa la improvisación a partir de donde el otro la dejó, es decir, repite el último gesto o palabra y así sucesivamente con todos.

10. Técnica del cuchicheo

Se elige un tema entre todo el grupo, a continuación se ponen en parejas y tienen un minuto para hablar sobre ese tema con su compañero. Cuando el tiempo acaba, cada pareja expone al resto del grupo lo que ha hablado. Lo importante es que todos digan algo acerca del tema.

11. Otros

Otro tipo de actividad puede ser, proponer un tema a los niños para que lo debatan, dando su opinión, si está a favor o en contra, etc.

OPINIÓN PERSONAL

En este trabajo hemos encontrado grandes dificultades, debido a que la información que requería dicho trabajo tenía un difícil acceso. Esto es debido a que el tema a tratar, a pesar de ser importante en la educación, no ha sido estudiado hasta hace tan solo unos años. Además, es un tema que se da en las aulas, por lo que es más práctico que teórico.

Después de mucho indagar en diferentes fuentes, hemos encontrado la información suficiente para abordar el tema. Esto nos ha servido para conocer diferentes aspectos sobre la interacción que se produce en el aula y que nos ayudará en nuestro futuro trabajo docente.

Creemos que es un tema que requiere más investigación de la que se le está dando, porque tanto la relación profesor-alumno y alumno-alumno es muy importante para facilitar la tarea de aprendizaje y comunicación que se produce en el aula.

Para concluir, decir que nuestra búsqueda de información ha sido fructífera e instructiva.

BIBLIOGRAFÍA

- RONDALL, J.A.: *Lenguaje y Educación*. Ed. Médica y Técnica S.A.
- MICROSOFT CORPORATION. (1993-1997): *Enciclopedia Microsoft Encarta 98*.
- TOUGH, JOAN: *El Lenguaje Oral en la escuela*. Ed. Visor Libros.
- TOUGH, JOAN: *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Ed. Visor Libros.
- MEDINA RIVILLA, ANTONIO. (1989): *Didáctica e interacción en el aula*. Ed. Cincel.
- PALACIOS, J. MARCHESI, A. COLL, C. (Compilación): *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva*. Ed. Alianza.
- FAURED, G. LASCÁN, S.: *El juego dramático en la escuela. Fichas de ejercicios*.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La Escuela a Examen*. Ed. Pirámide.
- Cuadernos de pedagogía.
- Temario Oposiciones al Cuerpo de Maestros de Audición y Lenguaje.
- Apuntes de Psicología de la Educación.