

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN HABILIDADES DISCURSIVAS. NUEVAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS EDUCADORES

*Teacher training in discursive abilities.
New professional competences for teachers*

EDISON SANTIBÁÑEZ CERDA*

Resumen

Este artículo intenta justificar que la interacción lingüística escolar, más allá de ser tomada como una actividad compartida que busca la adquisición, por parte del alumno, del conocimiento y la cultura, no es un hecho unilateral, sino un proceso que pasa por la interacción conjunta entre profesores y alumnos. De modo que este proceso depende mucho de la formación del docente en habilidades discursivas y psicolingüísticas.

En efecto, la adquisición de habilidades discursivas psicolingüísticas pueden permitir a los docentes, entre otras cosas: comunicar y compartir objetivos; dirigir, guiar y acompañar la acción formadora del educando; ayudar a mediar, negociar y transmitir el conocimiento; provocar y guiar las discusiones que favorezcan aprendizajes significativos; relacionar el pensamiento con la acción y así consolidar experiencias compartidas; explicitar y hacer consciente los procesos de aprendizaje (metacognición); resolver malentendidos; y en fin, transmitir valores.

Abstract

This paper attempts to explain that linguistic interaction in the school –besides being considered a shared activity by which students seek knowledge and culture– is not a unilateral fact but rather, a process of a joint interaction between teachers and students. Consequently, this process heavily relies on the teacher's training in discursive and psycholinguistic abilities.

In fact, by acquiring discursive and psycholinguistic abilities teachers are able, among others, to communicate and share objectives, guide and join the students in their own training process, help mediate, negotiate and transmit knowledge, stimulate and lead discussions that favor meaningful learning. Additionally, such abilities enable teachers to relate thought and action and thus, consolidate shared experiences, make the learning processes (metacognition) explicit and conscious. Finally, to clarify misunderstandings and ultimately convey values.

* Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor del Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

1. Perspectiva General: Lenguaje, conducta social y acción educativa

El lenguaje constituye para los seres humanos una herramienta psicológica importante, algo que cada uno de nosotros utiliza para darle sentido a la experiencia (Vigotsky, 1986). Podemos decir, entonces, que el lenguaje es un medio vital por el cual nos representamos a nosotros mismos nuestros propios pensamientos y también los comunicamos a los demás. Así, el lenguaje se nos presenta como una herramienta cultural esencial, pues la utilizamos para compartir la experiencia y, por lo tanto, para darle sentido en forma colectiva y conjunta (Mercer, 1997).

En efecto, el lenguaje es un medio importante que permite transformar la experiencia de las personas en conocimientos sociales y culturales compartidos. De modo que el lenguaje no sólo posee la función psicológica de pensar, sino además la función cultural de comunicar (Belinchón, Igoa y Rivière, 1996). Estas dos funciones, como comúnmente se cree, no están realmente separadas. La distinción entre lo que uno se dice a sí mismo y lo que se dice a los demás, quizá tan sólo sea una cuestión de intimidad (Mercer, 1997).

Lo anterior pone de manifiesto que el lenguaje es una herramienta cognitiva importante que no sólo nos permite entrar en relación con las cosas y por lo tanto describir las mismas –a través de un conjunto de reglas de construcción gramatical, asignación semántica y fonológica– sino además involucra una realidad psicológica funcional e intencional (Díez-Itza, 1999). Este hecho, sin lugar a dudas, pone de manifiesto la importancia que tiene el lenguaje en educación.

Bajo el amparo de las consideraciones precedentes, podemos sostener que el lenguaje se expresa como acción que permite la reconstrucción lingüística de las prácticas sociales en educación. Es decir, si el lenguaje es un medio que sirve para pensar, para comunicar y para la actividad compartida, entonces, podemos argumentar con certeza que las interacciones que se dan en educación y, por con-

siguiente, entre profesor y alumno son un tipo de episodio social común y reconocible, que nos permite indicar que la naturaleza del lenguaje viene expresada en los términos de la función que tiene la estructura social (Halliday, 1982).

En efecto, Edwards y Mercer (1987) entienden la interacción educativa escolar como un proceso de construcción social de comprensiones entre alumnos y profesor que utiliza como vehículo esencial el lenguaje y el discurso, un proceso de socialización cognitiva a través del lenguaje, en la que se ayuda y guía a los niños hacia una participación activa y creativa de su cultura. En otras palabras, los participantes de este proceso deben realizar esfuerzos para lograr espacios comunes de entendimiento, significados colectivos, contextos mentales y términos de referencia compartidos, tras una actividad permanente de negociación en la que inevitablemente hay cesión de intereses por una y otra parte y sin la que no sería posible acometer los objetivos y tareas escolares (Melero y Fernández, 1995).

De este modo, las interacciones en educación se nos presentan como un complejo mundo de relaciones sociales (profesor/alumno; alumno/alumno; alumno/profesor) en un escenario con un continuo juego de papeles, en el que los alumnos reconstruyen el saber acumulado por nuestra cultura y recrean los sentimientos, afectos y valores que nos son propios, gracias al efecto intencional de las prácticas educativas (Echeita, 1995). Prácticas educativas que tienen mucho que ver con la utilización del lenguaje en el aula y, por consiguiente, *con la formación del docente en habilidades discursivas*. Habilidades discursivas muchas veces utilizadas por profesores con gran dominio y experticia, pero jamás sistematizadas como protocolos y/o guías para ser utilizadas y compartidas con otros profesores. Estas habilidades puede permitir a los docentes, entre otras cosas, comunicar y compartir objetivos de manera más eficaz; dirigir, guiar y acompañar la acción formadora del educando más allá de un evento formal; ayudar a mediar, negociar y transmitir el conocimiento de forma más atractiva; provocar y guiar las discusiones que favorezcan aprendizajes significativos; relacionar el pensamiento con la acción y así consolidar experiencias

compartidas; explicitar y hacer consciente los procesos de aprendizaje (metacognición); resolver malentendidos; otros.

Ahora bien, esto ocurre simplemente porque la interacción pedagógica constituye una variante peculiar de la comunicación interpersonal, con gran efecto instructivo y educativo no sólo en la escuela sino en todas las esferas de la sociedad, aunque es en la escuela donde adquiere mayores potencialidades formativas por las propias funciones que cumple esta institución dentro de la sociedad (Ortiz, 1995). Algunas de las investigaciones realizadas en el campo del perfeccionamiento de la comunicación e interacción pedagógica (véase Ortiz, 1994, 1995; Titone, 1986; Tough, 1976, 1979), han considerado dentro de sus marcos conceptuales algunos planteamientos que vale la pena mencionar.

En primer lugar, tanto la comunicación interpersonal como la comunicación en el aula son procesos que implican mucho más que un traspaso de información. Entre los principios generales que propone Lomov (1983, 1989) señala que la comunicación no se restringe a la transmisión de información, no sólo se transmite sino se crea dentro del propio proceso comunicativo. Es decir, la evolución de la personalidad lleva implícita una comunicación creadora (con uno mismo) y una creatividad comunicativa (con el otro).

En segundo lugar, tanto en el profesor como en el alumno están fuertemente implicados los fenómenos afectivos, motivacionales, cognoscitivos y conductuales de la personalidad. O sea, en ellos se refleja diáfano el principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo que abarca a la personalidad total (González y Mitjans, 1989). Esto nos lleva a suponer, como veremos más adelante, la necesidad de estudiar al lenguaje en su síntesis dialéctica, en la que se fundan el análisis del lenguaje del profesor con el lenguaje del alumno, no como segmentos separables, sino como momentos de un único proceso comunicativo (Titone, 1986; Edwards y Mercer, 1988).

En tercer lugar, el proceso educativo contiene, desde su inicio, no sólo a la comunicación intersíquica (relacional), sino a la comu-

nicación intrapsíquica (consigo mismo)¹, ya que coexisten ambas en la persona (González, 1990). En esta comunicación *sui generis* el individuo se dicotomiza internamente dentro de sí. Predomina el lenguaje interno, por lo que prima el sentido sobre el significado, o sea, el contenido, *el problema* a solucionar adquiere valor semántico subjetivo. La comunicación intrapsíquica se produce entonces de forma constante e intensiva desde las primeras etapas educativas del hombre, adoptando disímiles variantes como, por ejemplo, el soliloquio. En algunas personas adopta formas tan fuertes que se erigen en elementos reguladores de la personalidad, lo cual está asociado a un desarrollo significativo del criticismo en la personalidad.

Los planteamientos señalados anteriormente tienen una salida práctica inmediata para el proceso educativo (Ortiz, 1994); dichos planteamientos nos permitirán entender, entre otras cosas que:

- a) Los contenidos referidos a la comunicación pedagógica deben formar parte del plan de estudios en la formación inicial del docente, de modo que se estimule el desarrollo de estilos comunicativos flexibles en los profesores (Ortiz, 1994).
- b) El proceso de enseñanza-aprendizaje deberá estructurarse sobre la base de la búsqueda de la eficiencia comunicativa del profesor con los alumnos y entre los alumnos, de manera que se intensifiquen los procesos comunicativos en el aula.
- c) Cualquier planteamiento que se presente en el aula debe tender a incentivar la comunicación intrapsíquica de los alumnos. De manera que el profesor permita la reflexión (“*dejarlos pensando*”) fuera de la clase sobre las interrogantes y contradicciones fundamentales de los problemas abordados en el aula.

¹ La comunicación intrapsíquica constituye un fenómeno poco investigado por las dificultades evidentes para su abordaje científico, aunque hay autores que valoran este fenómeno indirectamente dentro del estudio del lenguaje (Rubinstein, 1977). Además, es importante destacar que el propio Vigotsky fue el primero que habló de que la conciencia es una conversación consigo mismo.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, hoy en día necesitamos insistir en que las aulas son unos lugares característicos, donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde unas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión (Mercer, 1997). En este sentido, el lenguaje se utilizaría en el aula no sólo para transmitir conocimientos, sino además se utilizaría para dirigir acciones y proporcionar la aprobación y el *feedback* sobre las consecuencias (Rogoff, 1993) que el proceso educativo conlleva. Así, se evidencia, una vez más, la necesidad de crear contextos de aprendizaje más eficaces a la hora de diseñar las materias o contenidos de estudios (Edwards y Mercer, 1997; 1998; Wertsch y Nelson, 1988).

2. Problemas del uso del lenguaje en el aula

Ahora bien, un análisis prematuro del uso del lenguaje en el aula y, por consiguiente, las interacciones educativas en ésta, nos indica, en primer lugar, que el sistema educativo está diseñado para cumplir de modo formal con el objetivo que le define por antonomasia: la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido podemos observar que el poder y la responsabilidad están formalmente en el profesor. Este enfoque formal de la educación evidencia que las oportunidades que un alumno tiene para hacer cualquier clase de contribución activa son muy limitadas. Todo lo que puede hacer es dar respuestas en los espacios que se le proporcionan; de este modo, el curso de los hechos está más determinado por la comprensión del tema por parte del profesor que por las posibilidades en la comprensión del tema que puedan tener los estudiantes (Mercer, 1997).

Según Stubbs (1987), este problema se presenta porque el control de la interacción en el aula lo ejecutan por regla general los profesores y aquélla se produce a través de intercambios metacomunicativos que corresponderían a: a) captar o demostrar atención: el profesor tiene que estar constantemente haciendo comentarios que atraigan o mantengan la atención de los alumnos y que estén preparados para lo que van a decir; b) controlar la cantidad de habla: el

profesor suele controlar si los alumnos pueden o no hablar, ordenando a un alumno que diga algo o pidiéndole (normalmente ordenándole) que no hable; c) comprobar o confirmar la comprensión: el profesor puede comprobar si ha comprendido a un alumno o confirmar que lo ha hecho; d) resumir: el profesor suele resumir lo que se ha dicho o leído, o el punto alcanzado en una discusión o lección; o pedir a un alumno que resuma lo que se ha dicho o leído; e) definir: el profesor ofrece una definición o una nueva formulación de lo que se ha dicho o leído; f) comentario crítico: el profesor comenta algo que el alumno ha dicho o escrito, con sentido crítico o haciendo una valoración de algún tipo; g) corregir: el profesor corrige o modifica lo que el alumno ha dicho o escrito, ya sea de modo explícito, ya repitiendo la versión correcta; y, por último, h) especificar el tema: el profesor puede centrarse en un tema de discusión o establecer ciertos límites sobre la importancia de lo que se va a decir.

En segundo lugar, las investigaciones muestran que, en la mayoría de las aulas, el abanico de oportunidades para que los alumnos contribuyan a la conversación es bastante reducido y la cantidad de conversación a la que contribuyen es relativamente pequeña (Wells, 1986). Desde un punto de vista educativo, hay buenas razones para ser crítico con el hecho de que las cosas estén en esta situación. Como todo, la educación debería ser un medio para ayudar a los alumnos a desarrollar formas de utilización del lenguaje como una forma social de pensamiento, y es difícil que tenga éxito si sus oportunidades para utilizar el lenguaje se limitan a pequeños intervalos de respuesta en las conversaciones con los profesores.

Mas aún, se podría decir que muchas de las formas lingüísticas que el profesor suele utilizar con sus alumnos no se tolerarían en otras situaciones en las que las expectativas se centran en los derechos de los diversos hablantes. De esta misma opinión es Stubbs (1987), quien cree que el tipo de lenguaje utilizado por los hablantes refleja quién esta hablando y cuál es el propósito de la conversación. Por medio de la forma en que habla a sus alumnos, el profesor les comunica, de modo inevitable, su definición de la situación y la for-

ma de relación alumno-profesor que considera apropiada (Stubbs, 1987).

López y Sancho (1996) también creen que la relación entre el profesor y los alumnos se establece o se altera, según sea el caso, por la interacción del discurso, ya sea éste monológico o dialógico. En tal sentido, el hecho de que el contenido del currículo, en lo que concierne a los alumnos, esté prácticamente prefijado en su totalidad, lleva de manera natural a que muchas de las actitudes de los profesores sean más tendentes al monólogo que al diálogo.

En efecto, resulta que hay una serie de propiedades y limitaciones formales o mentales bajo las cuales funciona la interacción verbal en el aula, que no siempre son armónicas y que hacen que el proceso discursivo sea unidireccional más que bidireccional. Entre éstas encontramos (véase Rivière, 1991; Domínguez, 1989; López y Sancho, 1996; Mercer, 1997; Edwards y Mercer, 1988; Fernández y Melero, 1995; Méndez y Lacasa, 1995; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995; Cazden, 1991; entre otros.

- a) Un modo de ver la educación sólo como traspaso de conocimientos. Esto da paso a una reducción del proceso de interacción en el aula. En este sentido el papel del alumno es pasivo, sujeto sólo a respuestas, que más bien parecen *condicionadas*.
- b) Un modo de ver la educación que supone la existencia de un proceso de aprendizaje inductivo. Con esto se deja fuera cualquier intento de construcción significativa del aprendizaje.
- c) Un modo de hacer educación en el que el profesor ejerce una gran cantidad de control sobre lo que se hace, dice y comprende. En este sentido el discurso del alumno ha sido poco valorado, por no decir omitido. Muchas de las veces la única participación que tienen los alumnos es a través de las preguntas, pero como las preguntas ya son conocidas por el profesor, éstas pasan a ser preguntas tipo test.
- d) Los profesores tienden al trabajo aislado en el momento de planificar sus clases. Esto hace que los alumnos no participen en la

toma de decisiones. La consecuencia de ello es que los alumnos no se encuentran comprometidos con el aprendizaje.

En fin, éstas son sólo algunas de las características o propiedades que en muchas ocasiones sirven como impedimento para que el proceso de interacción en el aula se desarrolle de modo natural. Pero bien podríamos considerar estos obstáculos como impedimentos que pueden ser subsanados a través de un cambio en las maneras que los profesores tienen de conducir sus discursos o conversaciones en el aula. Lo curioso de este hecho es que los planes y programas de estudio no contemplan ningún procedimiento que permita mejorar el proceso (sobre todo el discursivo) en el aula, al parecer por considerarlo demasiado obvio.

En tercer lugar, algo que se desprende de lo anterior, las estrategias que los profesores utilizan para representar y poner de relieve lo que ellos creen que sus alumnos deben aprender sólo se beneficia del lenguaje como un medio, una herramienta que sólo cumple un fin: traspasar información. En este sentido suele ocurrir que una parte significativa de los conocimientos e información que tiene el profesor de forma individual, y los posibles aportes de los alumnos no estén siendo efectivos por una mala utilización del propio lenguaje. Según Edwards y Mercer (1988) existe una *regla de los dos tercios*, que descubre esta realidad y que puede ser expresada de la siguiente forma: (a) durante aproximadamente dos tercios del tiempo alguien habla; (b) aproximadamente dos tercios de esta conversación la lleva a cabo el maestro; (c) aproximadamente dos tercios de la conversación del maestro consiste en lectura o preguntas.

Lo anterior nos lleva a suponer que en la relación que se da al interior de las aulas el profesor fuerza a los alumnos a hablar y a actuar de una forma concreta; pero los alumnos también reciben la influencia de las diversas maneras en que los profesores hablan y actúan. En este sentido el problema está en que la mayoría de las veces, en la interacción verbal en el aula, el profesor ejerce un control excesivo de las conversaciones y esto, en gran medida, limita la interacción de los alumnos.

Así pues, según estudios realizados en las aulas (Edwards, 1992), los profesores seguirían un perfil, más o menos claro, de lo que un discípulo necesita para ser competente. Aunque irónico, un alumno competente tiene que: escuchar al profesor, a menudo durante largos periodos de tiempo; pedir adecuadamente el turno para hablar; cuando el profesor deja de explicar, tener en cuenta que competir para el siguiente turno significa, algunas veces, equilibrar el riesgo de no ser visto y el de ser ignorado por mostrar demasiado entusiasmo; contestar a preguntas cuya respuesta sea más o menos relevante, útil y correcta para un profesor que no busca saber algo sino saber si el alumno sabe algo; resignarse a que entiendan la respuesta de una persona como evidencia de la comprensión o del malentendido comunes, de manera que el profesor a menudo explique otra vez algo que uno ya ha entendido desde el primer momento, o que despache una cuestión cuando todavía se está intentando comprender lo que ha dicho anteriormente; buscar pistas sobre cómo pueden ser correctas las respuestas de acuerdo con la manera que el profesor tiene de formular las preguntas y evaluar las respuestas (ese tipo de pistas a menudo es tan prolífico que incluso permite que conjeturas imprudentes puedan llevar a que el profesor conteste la pregunta por el alumno); hacer preguntas sobre la estructuración de la lección, y normalmente no hacerlas sobre su contenido (y nunca sugerir que el profesor puede estar equivocado); aceptar que lo que uno ya sabe sobre el tema de la lección probablemente no lo preguntarán o no será considerado importante, a no ser que encaje con el marco de referencia del profesor.

En este sentido, apreciar el punto de vista del alumno en las interacciones en el aula también significa reconocer que los alumnos realizan sus propias interpretaciones de los hechos y pueden tener sus propias prioridades. Todo profesor se habrá encontrado en la situación en que sus prioridades y las de sus alumnos sean irreconciliables. Así pues, un elemento esencial en el papel del profesor en el aula es el de ayudar a los estudiantes a comprender lo que tiene de educativo su experiencia.

3. La utilización del lenguaje en aula: Lo dado - Lo nuevo - La evaluación

Algunos de los estudios realizados por Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde (1994),² consideran que el discurso expositivo en el aula es una de las formas de explicación como cualquier otro acto comunicativo, pues respeta un conjunto de reglas que se condensan en el compromiso entre *lo dado y lo nuevo* (Vigotsky, 1963; Havilland y Clark, 1974). En este sentido, el compromiso entre lo dado y lo nuevo quiere decir que el que habla, enseña o escribe se compromete, por una parte, a crear un punto de partida común con sus interlocutores: *lo dado* y, por otra parte, a expresar al otro aquello que considera informativo, interesante o relevante respecto a ese punto común: *lo nuevo* (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994).³

Ahora bien, *lo dado* corresponderá a toda la información que consideramos compartida con nuestros interlocutores; “todo aquello que suponemos de antemano y no necesitamos mencionar directamente en el transcurso de la comunicación” (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994: 54). *Lo nuevo*, es la parte del discurso o la información que aportamos que se pretende informativa o relevante para el interlocutor. Esta información ha de presentarse de forma coherente y organizada (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994). Por tanto, esa organización y articulación ha de darse en tres niveles distintos: (1) *la microestructura*; (b) *la macroestructura*; y (c) *la superestructura* (Kinstch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983)⁴. Siguiendo un análisis más detallado nos encontramos con lo que sigue:

² Dos de sus trabajos son: *El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes* y *El discurso expositivo e interacción en el aula*.

³ Es importante destacar en la estructura del compromiso dado-nuevo que las expectativas del emisor se corresponden con las del receptor en el sentido de que este último espera señales que le indiquen qué información sirve para delimitar lo dado y qué información constituye lo nuevo (Clark y Havilland, 1977).

⁴ Estas estructuras del discurso también pueden ser utilizadas para explicarnos la organización de lo dado. No obstante, se ha querido analizar dentro de la estructura de lo nuevo, para entender mejor cómo realizan los profesores los procesos de traspaso de información.

- 1) **La microestructura** se refiere a la organización estructural más fina del discurso. Resguarda o asegura que entre lo expresado en una idea y sus contiguas hay un hilo conductor, una continuidad, que el receptor puede apreciar sin dificultad (**continuidad temática**). Además tiene que ver con el volumen o densidad de información nueva que ofrece el discurso (**coeficiente retórico global**).

La continuidad temática garantiza que el discurso expositivo posea coherencia, tiene que ver con que se siga hablando de algo ya presentado y conocido. Por lo tanto allí donde no se preserve la continuidad de las ideas habrá una ruptura. Mientras que el **coeficiente retórico** hace referencia a la relación entre el número de **ideas** y los **apoyos** que recibe el discurso presentado.

- 2) **La macroestructura** se refiere a la organización más general del discurso. Tiene que ver con la posibilidad de seleccionar y/o construir ideas que proporcionen una coherencia global a la información expuesta. Aquí nos encontramos con las **señales temáticas** y el uso de **recapitulaciones**.

Las señales temáticas introducen un nuevo tema, indican que se empieza a formular una nueva idea global (macroproposición), facilitando de esa manera al receptor la construcción de esa idea global en su mente. Mientras que **las recapitulaciones** sirven para recordar de forma continua la coherencia global o el contexto general.

- 3) **La superestructura** se relaciona con la existencia de un patrón global que dé forma y organización al discurso como un todo. Además tiene que ver con la organización global de las ideas, y considera dentro de sus funciones constatar las señales de organización y en qué medida se hace ver su vigencia durante el desarrollo del discurso. Generalmente se identifica a la superestructura con el **índice**.

En lo dado encontramos dos categorías de análisis denominadas: **contexto** y **compromiso**. En el **contexto** encontramos las

categorías de: (a) **evocación**: que son los conocimientos que el profesor cree ya conocidos por los alumnos (por ejemplo, *como vimos el otro día en clase, como seguramente han visto en televisión, etc.*); (b) **indagación**: que corresponden a las ideas que maneja el alumno sobre el tema a tratar (por ejemplo, *qué sabéis de, han visto alguna vez, etc.*); y (c) **reflejo**: que son manifestaciones que hacen notar la idea que el profesor se va haciendo sobre lo que sus alumnos están pensando (por ejemplo, *seguramente muchos de vosotros estáis tan acostumbrados a ver... que ni siquiera pensáis en el valor que tiene. Pues veréis...*).

La dimensión de **compromiso**, de una u otra manera, tiene que ver con la implicación de los alumnos en una tarea común. Aquí encontramos las categorías de: (a) **sentido**: que son las manifestaciones mediante las cuales el profesor justifica el valor y/o funcionalidad de lo que va a tratarse (por ejemplo, *esto es importante porque...*); (b) **objetivos**: que son las manifestaciones mediante las cuales el profesor indica cuáles son sus propósitos con la lección (por ejemplo, *me gustaría que al final de la lección fueseis capaces de...*); y (c) el **compromiso** propiamente tal, que se refiere a las manifestaciones mediante las cuales el profesor trata de fijar los papeles, actitudes, compromisos mutuos que juzga necesarios para la buena marcha de la lección (por ejemplo, *es necesario que a lo largo de la clase me digáis...*).

Es importante señalar que dentro de **lo dado** y el **contexto**, también nos encontramos con algunos indicadores dignos de considerar. Estos indicadores corresponden a:

(a) **Calidad del episodio contexto**: esta calidad puede formarse o crearse a partir de: (1) el profesor confirma que los contenidos que ha evocado son conocidos por los alumnos y están activados en su mente; (2) el profesor conecta expresamente los conocimientos evocados y compartidos con lo nuevo; lo que consigue habitualmente apropiándose de las palabras del alumno como punto de partida del desarrollo de las ideas nuevas; y (3) para garantizar (1) y (2) debe existir una selección estratégica de la información evocada, ya que si

se evocaran muchos conocimientos no sería posible compartirlos ni conectarlos con nueva información.

Debemos reiterar que la creación del contexto no se consigue por una simple acumulación de evocaciones, sentidos o indagaciones, sino que es necesario que esas evocaciones, indagaciones o sentidos se dispongan estratégicamente para un fin: seleccionar y confirmar conocimientos conocidos para conectarlos con otros nuevos.

Por otra parte, la dimensión de lo nuevo se refiere al desarrollo organizado (micro, macro y súper) y bien articulado de lo que es nuevo y ha de aprenderse. Aquí nos encontramos con:

- (a) **las ideas**: que son unidades básicas del significado que constituye la lección. “Tienen un significado pleno y completo, que admiten valores de verdad: una idea puede ser algo verdadero o falso” (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994: 57).
- (b) **los apoyos** son en rigor ideas también, pero a diferencia de las ideas no añaden información en sentido estricto. Generalmente el profesor las utiliza a modo de enriquecer las ideas, pero sin aportar información. Los apoyos pueden darse a través de repeticiones, de decirlo con otras palabras, de ejemplos o mediante la recapitulación de las ideas principales.⁵
- (c) **los enlaces**: que son partículas que sirven para articular expresamente el discurso en sus diversos niveles (micro, macro y súper). Aquí encontramos las categorías de: (1) **señal de continuidad**: son indicadores que sirven a los alumnos para saber si les siguen hablando de un mismo tema manteniendo una continuidad temática (por ejemplo, *sigamos...*); (2) **señal de tema**: alude a aquellas manifestaciones que sirven para marcar que se comienza a hablar de un nuevo tema (por ejemplo, *otro aspecto, en*

⁵ Cuantos más apoyos reciban las ideas, menor será la densidad semántica o volumen de información nueva del discurso. Y al contrario, cuantos menos apoyos, mayor será la densidad.

tal sentido, esto es...); (3) **identificación de tema**: son las manifestaciones que no sólo advierten de la introducción de un nuevo tema, sino que lo identifica plenamente (por ejemplo, *otro aspecto a tratar hace referencia a la sociología... ahora explicaré la primera característica de lo tratado...*); (4) **retorno al índice**: corresponde a aquellas manifestaciones que sirven para volver al índice inicial y situar el discurso en relación a él (por ejemplo, *otro tema a tratar que ya mencioné al comienzo de la clase...*); (5) **recapitulaciones**: son aquellas manifestaciones que sirven para remarcar el significado final de lo que se trata de explicar (por ejemplo, *en definitiva, en concreto, por tanto...*);⁶ (6) **señal de reagrupamiento**: son señales que nos indican que ha concluido la exposición de una categoría de contenidos y va a iniciarse otra diferente (por ejemplo, hasta el momento hemos visto todas las características del fenómeno, corresponde ahora ver algunas de las manifestaciones...); (7) **señal de superestructura**: alude a aquellas indicaciones que reflejan la organización global de lo tratado y, por tanto, el tipo de relaciones que articularán las distintas ideas: causa, problema/solución, descripción, comparación, secuencia.

Ahora bien, la estructura tanto de **lo dado** como de **lo nuevo** se relaciona con otro componente inserto en el discurso expositivo de los profesores. Nos referimos a la **evaluación**. La **evaluación** constituye la oportunidad para constatar hasta qué punto los conocimientos presentados son compartidos y permiten un desarrollo ulterior de nuevas ideas. En las investigaciones presentadas por Sánchez, Rosales y Cañedo y Conde (1994) y Rosales, Sánchez y Cañedo (1997) se viene constatando en repetidas ocasiones la ausencia de evaluaciones en los discursos expositivos de los profesores principiantes.

⁶ Las recapitulaciones pueden concebirse también como apoyos, puesto que vuelven a insistir en ideas ya presentadas. Pero en la medida que sirven para articular el discurso se consideran también como enlaces.

La evaluación puede entenderse como un medio que tiene el profesor de asegurar que las ideas presentadas están siendo asimiladas por los alumnos. Puede considerarse por ello como un episodio que enlaza lo nuevo y lo dado. En las evaluaciones encontramos las siguientes categorías de análisis:

- (a) *pseudoevaluación*: alude a una mera invitación retórica a los alumnos a confirmar que han comprendido (Ejemplos: *me hago entender¿no?*).
- (b) *evaluación*: la evaluación en sentido estricto conlleva una pregunta específica mediante la que se puede apreciar si los alumnos han comprendido o no los contenidos expuestos. Como veremos más adelante, los quiebres lingüísticos⁷ que se produzcan en la interacción educativa también pueden ser considerados como una situación evaluativa.

Como podemos observar el compromiso entre *lo dado y lo nuevo* viene a ser una de las formas principales del hacer psicolingüístico en educación. Como ha señalado Carroll (1986), la noción esencial de coherencia del discurso, en un plano macroestructural, se relaciona con la estrategia principal que emplean los productores y receptores del discurso: aquéllos tienen, en cierto modo, la *obligación pragmática* de identificar temas, que luego comparten con los receptores, añadiendo nuevas informaciones que éstos deben añadir a la información temática previa. Así, en un sentido muy general, la comprensión del discurso por parte de los alumnos es una actividad que implica esencialmente procesos de acceso a la memoria y recuperación de información previamente poseída, asimilación de ideas nuevas a las dadas, definición de puntos de anclaje entre unas y otras, comparación, diferencias, etc. Las inferencias que se realicen sobre

⁷ La noción de quiebre será estudiada en detalle en el último capítulo de esta investigación. No obstante, al introducir la distinción de quiebre queremos hacer notar la importancia que éste reviste para la interacción educativa y, principalmente, para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pues creemos que cualquier interrupción (quiebre) en el discurso educativo abre un espacio de posibilidades para la acción.

discurso expositivo en la escuela pueden entenderse como concreciones de la estrategia del compromiso de lo dado y de lo nuevo, definida por Clark y Haviland (1977).

Del principio anterior se derivan muchos de los procesos que los alumnos como agentes receptores deben realizar en la comprensión del discurso educativo. Tales procesos tienen las finalidades de: (a) diferenciar, en los elementos lingüísticos, la información dada y la nueva, (b) encontrar en la memoria antecedentes de la información dada y (c) añadir información nueva a esos núcleos de memoria. De esta forma, en un cierto plano de descripción, los procesos de comprensión y producción del discurso, especialmente cuando se realizan en el estado más natural de éste, que es el de la conversación, pueden entenderse como actividades cooperativas de conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988) realizadas por sistemas cognitivos con el fin de elaborar un conjunto compartido de creencias, conocimientos, ideas e intenciones, por medio de procesos complejos de elaboración de información nueva a partir de la previamente compartida (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1994). La comunicación educativa, siguiendo las ideas de Rommetveit (1979) sobre la intersubjetividad, aspiraría a trascender el mundo privado del profesor y del alumno.

Ahora bien, es importante destacar que los estudios referidos al contrato entre *lo dado* y *lo nuevo* cuenta ya con un importante número de trabajos, agrupados bajo la expresión *claridad de las exposiciones* (Rosenshine y Furst, 1971; Rosenshine y Stevens, 1986; Chilcoat, 1989).

Hasta aquí hemos descrito en líneas generales el contrato entre *lo dado* y *lo nuevo*. Conviene ahora hacernos la siguiente pregunta: ¿qué utilidad tiene para el discurso expositivo en el aula la estructura *lo dado* y *lo nuevo*? En primer lugar, debemos considerar que toda relación entre profesores y alumnos viene anticipada por un tipo de intención informativa –utilizando la terminología de Sperber y Wilson– que está precedida por la información nueva (mensaje) que el alumno debe asimilar. De ahí que, la utilidad que presenta el contra-

to entre *lo dado* y *lo nuevo* está en que va a permitir, entre otras cosas, que el que enseña (el profesor) se comprometa a dos cosas: primero, a crear un punto de partida común con sus interlocutores: *lo dado*; segundo, a expresar al otro aquello que considera nuevo, informativo, interesante o relevante respecto a ese punto común. Este compromiso del que enuncia el discurso se corresponde con las expectativas del que lo recibe, que espera también señales que indiquen qué información sirve para delimitar lo dado y qué información constituye lo nuevo (Clark y Havilland, 1977).

En consecuencia, si *lo dado* es todo aquello que consideramos compartido con nuestros interlocutores, todo aquello que suponemos que el otro sabe de antemano y no necesitamos mencionar directamente en el transcurso de la comunicación, y *lo nuevo* es la parte del discurso que se pretende informativa o relevante para el interlocutor y ha de presentarse de forma coherente y organizada, entonces, ¿por qué no aceptar que el fenómeno de la comunicación en el aula no depende del todo de lo que proporciona el profesor, sino de lo que pasa con el que recibe?

4. Criterios de aplicación que pueden ser utilizados por los profesores

En este último apartado exponemos algunas *pistas* útiles en el diseño y la implementación de lo que hasta el momento hemos expuesto. En ningún caso se pretende entregar un recetario, por el contrario, estas ideas permitirán a los profesores estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos de tareas y actividades, a través de una interacción conjunta, un universo compartido de discurso y una construcción conjunta del conocimiento que valore también el aporte de los alumnos. Algunas de estas *pistas*, pueden ser:

- Proponer al alumno actividades discursivas en las que el alumno idee formas de pedir, declarar, expresar, etc. Estas actividades deberían hacer consciente al alumno del significado literal y pretendido de las proposiciones que emite el profesor en cada contexto.

- *Hipotetizar* los contextos cognitivos en los que se puede ver implicado con sus alumnos; de este modo anticiparía los quiebres contextuales que llevarían a sus alumnos a hacerse las preguntas y, a su vez, buscar las soluciones. Además, esto le permitiría reconocer cuáles serán las ideas más importantes de su discurso y así hacerlo más relevante.
- Comenzar sus interacciones verbales en el aula presente los objetivos previos de la clase con el fin de ubicar contextualmente a los alumnos. En este mismo sentido, presentar un guión anticipado de apoyo al desarrollo del discurso.
- Crear un contexto cognitivo previo (*lo dado*), conectándolo con situaciones motivadoras y realizándolo efectivamente. Además, como punto de partida, tomar algunos aspectos de la experiencia personal o cotidiana de los alumnos próxima al tema a tratar.
- Suscitar “desequilibrios cognitivos” en sus alumnos: no sólo como conflictos cognitivos o dudas, sino también como cuestionamientos, hipótesis, y suspensos, etc.
- Valorar las aportaciones de sus alumnos a través de actos de habla expresivos, por ejemplo: *Es interesante lo que acabas de decir, Muy bien, has dicho lo correcto, ¡Excelente! Aprovecharemos lo que acabas de decir, etc.*
- Invitar a los alumnos a integrar los nuevos conocimientos, relacionándolos con distintos ejemplos de la vida cotidiana, pero, especialmente, con los puntos claves o troncales de la materia a tratar.
- Incentivar a los alumnos a convertirse en autores y protagonistas de sus aprendizajes, haciendo, ante los distintos temas o planteamientos, asociaciones, relaciones, deducciones, aplicaciones, juicios críticos, inducciones, hipótesis, así como generando alternativas a nuevos problemas o expresándose creativamente.
- Hacer uso intencionado y explícito del lenguaje en el aula con el fin de hacer relevante la información que proporciona. Para este

fin, diseñar y/o programar sus discursos teniendo en cuenta los otros componentes del acto lingüístico, como el estado emotivo, el estado motivacional, el estado de opinión, etc.

- Proponer debates, discusiones y aprovechar las ocasiones propicias para los intercambios verbales participativos. En este sentido, invitar a los alumnos a la crítica creativa y a expresar las dudas que tengan; hacer cesión explícita del control en la construcción del conocimiento al alumno a través de actos de habla directos como por ejemplo: *podrías explicarme lo que has entendido, etc.*
- Introducir en la estructura de las conversaciones en el aula ciertos periodos de silencio que permitan al alumno preparar sus contribuciones individuales, la reflexión personal y el autoanálisis de lo que se está tratando en clase.
- Evitar cualquier intervención que dé lugar a la inhibición del alumno o bien a la aceptación sin más de la respuesta correcta o de la explicación adecuada del profesor porque ésta proviene precisamente del profesor.
- Crear un contexto cognitivo completo. Es decir evocar contenidos conocidos por los alumnos, que a su vez son confirmados a través de indagaciones directas.
- Indagar, a través de la evaluaciones y pseudoevaluaciones, el tipo de información que conocen y que también comparten con sus alumnos. Esto permite averiguar si sus alumnos van comprendiendo lo que van traspassando.
- Presentar un discurso ordenado y estructurado. Así, indican en todo momento cuál es exactamente el asunto o tema que están tratando, advirtiendo de manera expresa cuándo se da por concluido un tema o subtema y cuándo se inicia el desarrollo de otro distinto.
- Asegurarse que las ideas presentadas han sido incorporadas por sus alumnos, lo que les permitiría exponer nuevas ideas relacionadas.

- Responder a lo que dicen los estudiantes, no sólo para que los estudiantes obtengan *feedback* en sus intentos, sino también para que el profesor pueda incorporar en el flujo del discurso lo que los alumnos dicen y pueda reunir las contribuciones de éstos para construir significados más generalizados.
- Describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes de manera que la significación educativa de esas experiencias conjuntas sea revelada y se le dé importancia.

3. Bibliografía

- Amidon, E. Hunter, E.** (1971). *L'interazione verbale nella scuola. (Analisi ed esercizi per insegnanti)*. Milán: Angeli.
- Arano, R.M. Berazadi, E. Idiazábal, I.** (1994). Una experiencia de didáctica y evaluación de discurso oral en primer ciclo de primaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 69-79.
- Armour-Thomas, E.** (1989). The Application of Teacher Cognition in the Classroom: A New Teaching Competency. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (3), 29-37.
- Bellack, A.** (1966). *The Language of the Classroom*. Nueva York: Teachers College Columbia University.
- Berliner, D.** (1976). Impediments to the Study of Teacher Effectiveness. *Journal of Teacher Education* 27: 5-13.
- Bollnow, O.** (1974). *Lenguaje y educación*. Buenos Aires: Ediciones Sur.
- Borzone, A. Rosemberg, C.** (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Bradford, L. P.** (1973). La transacción enseñar-aprender. *La Educación Hoy*, 1, 1, 21-27.
- Cazden, C.** (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C.** (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. Martín, E. Mauri, T. Miras, M. Onrubia, J. Solé, I. Zabala, A.** (1998). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó.

- Charles, M.** (1991). Comunicación y procesos educativos. *Revista Tecnológica y Comunicación Educativas* 17, 17-23.
- Chilcoat, G.W.** (1989). Instructional behaviors for clearer presentations in the classroom. *Instructional Science*, 18, 289-314.
- Díez-Itza, E.** (1993 b). *De Cómo Hablamos a los Niños. El Apoyo Socio-cultural a la Adquisición del Lenguaje*. Salamanca: Secretariado de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Dijk, T.A. van Kintsch, W.** (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Donaldson, M.** (1978). *Children's Minds*, Londres, Fontana (Traducción: *La mente de los niños*, 3ª ed., Madrid, Morata, 1993).
- Dupont, P.** (1984). *La dinámica de la clase*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G.** (1988). *El mundo adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid: MEC-CIDE.
- Edwards, A.D. Furlong, V.J.** (1978). *The Language of Teaching*. Londres: Heinemann.
- Edwards, A.D. Westgate, D.** (1987). *Investigating Classroom Talk*. Londres: The Falmer Press.
- Edwards, D.** (1990 b). El papel del profesor en la construcción social del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, 10, 33-49.
- Edwards, D. Mercer, N.** (1988). *El Conocimiento Compartido*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, P. Melero, A.** (1995). (Comps.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gebner, G.** (1973). Teoría de la comunicación y sus implicaciones en la enseñanza, en *La Educación Hoy*, V, 7, 275-283.
- Jorba, J. Gómez, I. Prat, A.** (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza y aprendizaje*. Síntesis, 2000. Barcelona.
- López, C. Sancho, J.L.** (1996). Análisis del comportamiento discursivo profesor-alumno en actividades con y sin propósito de interacción negociada. *Cultura y Educación*, 2, 115-126.
- Martí, E.** (1995). Metacognición, desarrollo aprendizaje. Dossier documental. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 115-126.

- Mercer, N.** (1980). Making sense of school. *New Society*, 55, 953, 324-325.
- Mercer, N.** (1985). Communication in the classroom. En *Every Child's Language: An In-Service Pack for Primary Teachers* (Libro 1). Clevedon: Multilingual Matters/Open University.
- Mercer, N.** (1996). La Construcción guiada del conocimiento. Paidós, Barcelona.
- Ortiz, E.** (1994). El estilo comunicativo del maestro. Inédito.
- Ortiz, E.** (1995). Comunicación pedagógica y creatividad. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 73-76.
- Perret-Clermont, A.N.** (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Rodrigo, M. Arnay, J.** (1997). (Eds.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, J.** (1992). *Lenguaje y Rendimiento Académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rogoff, B.** (1986). Adult assistance of children's learning. En T.E. Raphael. (Comp.). *The context of school-based literacy*. Nueva York: Random House.
- Rosales, J. Sánchez, E. Cañedo, I.** (1994). El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen? *Infancia y Aprendizaje* (monográfico).
- Rosales, J. Sánchez, E. Cañedo, I.** (1997). Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas. *Cultura y Educación*, 6/7, 57-76.
- Sánchez, E. Rosales, J. Cañedo, I.** (1994). La evaluación de las habilidades discursivas en el marco de la actividad docente. Memoria final de investigación. Madrid: CIDE.
- Sánchez, E. Rosales, J. Cañedo, I.** (1996). La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿Es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta? *Infancia y Aprendizaje*, 74, 119-136.
- Sánchez, E. Rosales, J. Cañedo, I. Conde, P.** (1992). *Comprensión y razonamiento en el aula*. Memoria final de investigación. Madrid: CIDE.
- Sánchez, E. Rosales, J. Cañedo, I. Conde, P.** (1994). El discurso expositivo una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67, 51-74.

- Tabacchi, M.** (1980). *Psicopedagogia della comunicazione nella classe*. Roma: Bulzoni.
- Titone, R.** (1986). *El Lenguaje en la Interacción Didáctica*. Narcea Ediciones, Madrid.
- Titone, R.** (1986). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Tough, J.** (1987). *El lenguaje oral en la escuela*. Madrid: Visor.
- Tough, J.** (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- Trianes, M.V.** (1996). ¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo. *Cultura y Educación*, 3, 37-48.
- Weinstein, G. Fantini, M.** (1972). *La enseñanza por el afecto. Vida emocional y aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.