

INTERACCION DIDACTICA

Y PARTICIPACION HABLADA

José Manuel de las Heras Pérez
Profesor de Enseñanza Secundaria

1. Planteamiento de la Investigación

1.1. La identificación del problema.

De modo genérico podemos definir el problema objeto de esta investigación como: la escasa participación hablada del alumno en clase. Tras reflexionar sobre nuestra práctica docente y una vez realizado un inventario de las dificultades más notorias encontradas en el desarrollo de nuestra tarea, todos los profesores practicantes en el curso venimos a coincidir en la exigua participación hablada del alumno y en la incidencia negativa que este comportamiento tiene en materia de lenguas, tanto en la L1 como en la L2.

A título individual es esto algo que venimos percibiendo desde hace largo tiempo, particularmente en la clase de Lenguaje con alumnos de primer curso de segundo grado de Formación Profesional.

En cursos pasados, tanto en estos grupos como en los de nivel superior, de 2º de FP II, según la programación vigente hemos venido impartiendo un curso de iniciación sistemática a la Literatura Española, y desde hace varios años venimos observando una actitud bastante negativa del alumno hacia la asignatura en comparación, por ejemplo, con la de los alumnos de los primeros cursos. En un primer análisis ellos puede obedecer a dos razones: la baja motivación general del alumnado hacia las asignaturas no pertenecientes al área tecnológica, menos afines, por tanto, a sus intereses inmediatos, y, en segundo lugar, a los bajos índices de lectura y de contacto previo con el universo de los libros y de la letra impresa que se manifiestan en forma de carencia de un mínimo de hábito para la lectura así como un exiguo marco de referencias literarias. Del lado del profesor habría que tomar en consideración, en principio al menos, dos cuestiones. En primer lugar la orientación dada a la asignatura al vincular lo literario quizá demasiado rigurosamente (siguiendo el enfoque del libro de texto de la Ed. Anaya) a un universo estético y de valores no compartido probablemente por el alumnado, sobre todo cuando se abordan las

primeras etapas de la Hª de la Literatura (digamos la Edad Media, el Siglo de Oro, etc.), y por otro lado, el tipo de lenguaje empleado en la clase.

Constatadas estas dificultades, a fin de superarlas en la medida de lo posible, este curso hemos iniciado un cambio de metodología consistente en transformar la clase de tipo «tradicional» en una de naturaleza más abierta y participativa donde nuestra «explicación» de contenidos literarios dejara paso al trabajo sobre textos en grupo, lectura y comentario de obras, ejercicios de creación literaria, etc., dedicándonos por nuestra parte al seguimiento de ese trabajo de grupo y a una atención personalizada al alumno.

Aunque las cosas han cambiado algo con este sistema, todavía persisten problemas que, al no ser imputables al contenido de la asignatura, o serlo en menor grado, nos remiten a otras razones arriba evocadas: a cuestiones relacionadas al funcionamiento del aula considerada como ámbito sociolingüístico.

1.2. Una hipótesis de trabajo.

En esta situación, si asumimos que el «comportamiento verbal» constituye un elemento de primer orden dentro de la comunicación en el aula, no sólo como transmisor de información sino como definidor de la relación recíproca que mantienen entre sí los comunicantes —profesor y alumno—¹, podemos establecer la hipótesis de que la baja participación hablada a que venimos aludiendo es imputable a la existencia de algún factor o factores que obstaculizan el flujo comunicativo.

Nuestro propósito es llevar a cabo una observación minuciosa de la comunicación en nuestra clase y tras una sistematización de los resultados y su comparación con las evidencias que ha ofrecido la investigación previa elaborar algunas conclusiones y sugerencias de actuación para el futuro.

1.3. El marco de la investigación.

La idea inicial era trabajar con dos grupos de alumnos de primer curso de FP II, en torno a 65, a lo largo de un periodo de tiempo no superior a tres meses, a razón de dos horas semanales de clase; posteriormente, circunstancias diversas (cf. infra, donde se vuelve a esta cuestión) nos han obligado a modificar estas previsiones y se ha reducido nuestro trabajo de campo a un solo grupo, unos 40 alumnos.

Para acotar aún más el cuadro de situación hay que explicar un poco como ha sido la marcha del curso. Durante el primer trimestre, hemos dado dos temas introductorios, uno de repaso y ampliación de conceptos en torno a la caracterización del fenómeno *lenguaje*: teoría del signo, tipos de signos, significación, designación, referencia, funciones del lenguaje, etc.; y otro tema en el que hicimos una introducción general al lenguaje literario.

¹ Halliday, sin ir más lejos, nos sitúa en el epicentro del problema cuando afirma que el lenguaje, lejos de emplearse meramente para el intercambio de información «es el medio por el que las personas representan la estructura social, afirmando sus posiciones y roles así como estableciendo y transmitiendo los sistemas comunes de valores y de conocimiento». *El lenguaje como semiótica social*. México: F.C.E., 1978, 1ª ed.

Aparte, la lectura y comentario de *El Sur*, de Adelaida García Morales. En el segundo trimestre desarrollamos con los alumnos un taller de novela para lo que nos servimos del libro homónimo de F. Rincón y J. Sánchez-Enciso, de la editorial Teide, que mandamos adquirir a los alumnos; simultáneamente, y a fin de apoyar con un elemento práctico el trabajo de escritura, leímos: *Quizá nos lleve el viento al infinito*, de Gonzalo Torrente Ballester, cuyo análisis hemos venido haciendo en clase. Ya en el tercer trimestre, coincidiendo con el tiempo dedicado a la observación, hemos leído y comentado, esta vez oralmente, *El árbol de la Ciencia*, de Pío Baroja, y hemos llevado a cabo diversas actividades de comprensión (análisis de estructura, ideas principales y resumen) de textos expositivos, así como la lectura y comentario de diversos artículos sobre el tema genérico: «la mili y el servicio militar» a fin de que redactaran un pequeño trabajo escrito de carácter expositivo sobre dicho tema y/o cuestiones adláteres.

El sistema de trabajo durante este último período de tiempo ha sido mitad por mitad clases al modo tradicional y sesiones de trabajo por grupos y atendiendo al alumno individualmente en tareas de corrección y/o discusión de aspectos temáticos o formales de sus respectivos trabajos, además de frecuentes sesiones de debate abierto en gran grupo sobre dichas cuestiones formales o de contenido.

1.4. Los instrumentos del análisis.

La investigación sobre el «discurso del aula» se viene realizando en tres direcciones complementarias:

* El lenguaje en cuanto expresión del «discurso pedagógico» global, entendiendo por discurso pedagógico el conjunto de definiciones, intenciones, postulados que se refieren al desarrollo global del alumno como persona.

* El lenguaje considerado desde la perspectiva del «discurso didáctico», es decir, entendido en sus sentido más específico de su función como *instrumento de enseñanza* dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje escolar.

* Y por último, el lenguaje desde la perspectiva del *discurso relacional*, es decir, en cuanto a médium a través del cual se instauran en el aula todo un conjunto de procesos de participación, trato, intercambio, definición de roles, etc., que llevan a la definición de un contexto interpersonal.²

El inventario de «funciones del lenguaje» que, sumadas estas tres orientaciones de la investigación se ofrece al análisis es enorme y da cuenta de una realidad muy compleja donde multitud de variables viene a influir en la dinámica de la clase y a condicionar por ello la participación hablada de los alumnos.

Muchos investigadores han elaborado modelos y plantillas de análisis ad hoc para

² Véase la introducción de M. A. Zabaiz al libro de R. Titone: *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid, Narcea, 1988.

abordar el estudio de tales funciones. Sinclair y Coulthard (1974) se han aprovechado de la teoría «sistémica» de Halliday para estudiar el componente lingüístico-textual de la comunicación didáctica. Los «rangos» entre los que se encuentran las diversas unidades del discurso están constituidos por entidades que van adquiriendo gradualmente mayor complejidad; comenzando por los actos (acta), a los que siguen las «jugadas (moves), los «intercambios» las «transacciones» y las «lecciones» (lessons).

Bajo la égida de la «etnometodología de la comunicación» auspiciada por Hymes y McDermott, entre otros, se agrupan diversos intentos de analizar la interacción verbal en la enseñanza. En todos los casos se trata de responder a cuestiones como estas: ¿Qué sucede en el aula? ¿Qué elementos del sistema psicológico y cultural son o no puestos en juego en el encuentro profesor alumno? ¿Qué da sentido al comportamiento de ambos en clase? ¿Qué forma de comunicación tiene lugar? Etc.

Joyce se centra en el profesor como fuente de la comunicación y trata de analizar su flexibilidad y capacidad de adaptación a las diferentes situaciones. Flanders (1977) se dirige más equilibradamente a los dos intervinientes en la comunicación como tal: profesor/alumno. Centra sus investigaciones en la libertad del alumno y en las intervenciones del profesor susceptibles de restringir o aumentar tal libertad. Su sistema de análisis consta de diez categorías: siete para analizar el habla del profesor (acepta, anima, utiliza ideas de los alumnos, pregunta, explica), dos para el habla del alumno (respuesta, inicia el discurso) y una última cuando se dan momentos de silencio.

Bellack y colaboradores (1966) ponen el acento en los «movimientos estructurales» y en como estos se organizan en ciclos, por ejemplo: I-R-F (iniciación-respuesta-retroalimentación). Su objetivo es describir los procesos típicos que caracterizan el diálogo profesor-alumno en el aula teniendo presente no sólo aquello que dice el que habla sino también en qué momento y situación lo dice.

Inspirado en investigaciones anteriores, Titone y Schroder (1979) han elaborado también su modelo, que consta de dos instrumentos de análisis: uno que pretende evaluar la competencia del profesor en materia de psicodidáctica, elaborar su «perfil de enseñante», y otro, más específico, que se refiere a características formales del lenguaje del profesor en la interacción didáctica. El área de observación abarca tanto las características estrictamente lingüísticas (sistema gramatical, léxico y estilístico) como los aspectos paralingüístico y cinésico.

El objetivo y «dimensiones» de este trabajo así como los recursos limitados de que disponemos nos han obligado a restringir el campo o número de variables a observar. De todo el abanico de posibilidades que nos ofrecían los estudios que acabamos de mencionar nos hemos ceñido casi en exclusividad a las funciones «interactivas» del lenguaje en el desarrollo de la clase, con el ánimo de descubrir actitudes autoritarias o permisivas, si las relaciones si las relaciones que se establecen son directivas o no directivas, de rechazo o aceptación del interlocutor, grado de circularidad o bidireccionalidad de los intercambios, etc., toda vez que como señala MacDermott (1976) las relaciones que se es-

tablecen entre enseñante y alumno(s) inciden de un modo determinante en las relaciones de aprendizaje.

Prestaremos asimismo atención —aunque no todo lo sistemática y completa que sería de desear— al marco de relación (simpatías / antipatías, confianza/desconfianza interlocutores, patrón etnocéntrico con el que el profesor mide comportamientos culturalmente diversos, etc.) para no traicionar el principio básico de todo estudio etnográfico que nos aconseja dirigir nuestra mirada al *contexto*. Trataremos de abordar, en fin, algunas de las características «formales» de la comunicación didáctica, rasgos de superficie del lenguaje usado por el profesor, que a nuestro juicio puedan tener algún efecto sobre la participación hablada de los alumnos, desde la inteligibilidad y comprensibilidad de los mensajes hasta determinados aspectos de orden cinésico.

Para que los resultados del análisis ofrezcan una mayor fiabilidad vamos a servirnos de tres métodos de observación complementarios: El registro de audio y posterior análisis de varias sesiones de clase, el diario del alumno y de la colaboración de un observador externo.

Después de experiencias anteriores con otros cursos donde se vió lo poco preciso que puede resultar un diario de clase sino se han establecido previamente los objetivos específicos de la observación, decidimos elaborar una plantilla que recogiera más o menos los mismos conceptos que la elaborada para el observador externo, y configuraría en forma de «test» (ver ANEXO 1) que hemos creído que así la información obtenida resultaría más fiable y a la vez valdría para validar corroborando o, en su caso, refutando, la información aportada por el observador externo.

El registro de audio analizado por nosotros mismos a tenor de los planteamientos que venimos realizando, pensamos que puede proporcionar una información con la que contrastar las anteriores a la vez que permitiría descubrir otros detalles de la interacción que de otro modo pasarían inadvertidos. Tras haber hecho varias «pruebas» con el magnetofón para que se familiarizaran con su presencia los alumnos hemos retenido para el análisis dos sesiones (fragmentos), una que corresponde a una clase en la que se ejercitaban algunas nociones sobre la técnica del resumen, algo teórica, por tanto; y otra que se dedicó al comentario oral de una novela que los alumnos habían leído previamente.

2. Los resultados del análisis

2.1. Comprensibilidad.

Según apreciación del observador externo y de los propios alumnos el discurso del profesor tiene un grado aceptable de comprensibilidad; parece que habla con suficiente claridad, que repite suficientemente las cosas, que se sirve de ejemplos para clarificar conceptos y que sólo a veces (la opción «a veces» fue elegida por más de un 75% de los alumnos en el diario/encuesta) emplea palabras difíciles de entender. Parece que estamos, pues, en unos niveles aceptables puesto que en clase de LENGUA parece obvio que se

tengan que introducir progresivamente términos novedosos para el alumno en un principio pero con los que poco a poco se tendrá que ir familiarizando para aumentar su caudal léxico.

Hay un añadido que hacer: las grabaciones de audio revelan que, con cierta frecuencia se interrumpe el discurso expositivo general con ejemplos o digresiones de naturaleza explicativa excesivamente largas y que en algún caso pudieran despistar al alumno haciéndole perder el hilo conductor de la argumentación principal (véase p. ej. las páginas 5, 6 y 7 de la primera grabación donde el profesor habla de los límites del desarrollo científico, el larguísimo recorrido seguido hasta llegar al concepto de «integración» y las conclusiones).

2.2. Cinésica.

A juicio del observador externo el profesor parece tranquilo, no ha podido precisar si «irradia confianza». Los alumnos, por el contrario, creen que sí (entre los «siempre» y «a menudo» totalizan un 50% de las respuestas a la pregunta de si por los gestos y ademanes el profesor les da confianza).

Las otras dos cuestiones arrojan un resultado que puede ser revelador porque, por un lado, se detecta que pasa el 100% del tiempo de la clase «de pie» o «moviéndose entre los pupitres» mientras que hay un número significativo de alumnos/as, próximo al 30% que confiesan sentirse más «cómodos» cuando el profesor está sentado. Las respuestas a la pregunta contraria corroboran esta apreciación, pues hay un elevado porcentaje de alumnos que confiesan ponerse nerviosos («siempre» + «a menudo» + «a veces» totalizan un 65%) cuando el profesor se aproxima a ellos para preguntarlos. Habida cuenta que estos alumnos son mayores (17/18 años promedio) es más que probable que este comportamiento pueda influir más en los alumnos de los primeros cursos, más susceptibles de sentirse «intimidados» por la presencia del profesor.

El observador externo constata que el profesor acompaña sus palabras de gestos con las manos, lo que unido a su entonación hace que «parezca bastante expresivo». Esto debe de contribuir positivamente al grado de comprensibilidad a que nos venimos refiriendo.

2.3. Inteligibilidad, ritmo, tono.

Los resultados del análisis del discurso del profesor desde este punto de vista parecen también positivos. Un 80% de los alumnos cree que el tono de voz es agradable y que su ritmo de dicción es variado y cambiante. La audición de las grabaciones corrobora este extremo: el discurso está lleno de entrecomillados, entonación enfática de aquellas palabras que se considera que encierran las ideas clave, cambios repentinos de entonación en los puntos de inflexión del discurso y para marcar las transiciones entre bloques temáticos.

También mayoritariamente se decantan por la variable «coloquial» frente a su opuesto «tono profesoral» de la disyuntiva planteada en la pregunta; el observador externo confirma que el profesor habla con un tono «normal» aunque añade: «un tanto serio». En la última pregunta formulada dentro de este apartado: si el profesor habla pausadamente o deprisa

—lo que dificultaría seguirle—, la diferencia no es tan grande: un 65% de la primera opción frente a un 35% de la segunda, extremo que el observador externo viene a confirmar en todos sus términos. Ahora bien, las grabaciones demuestran —a nuestro juicio— una elocución más rápida de lo que sería de desear en una clase, donde hay que recalcar bien las ideas y conceptos y, donde siempre hay un elevado porcentaje de alumnos distraídos.

2.4. Interacción profesor / alumnos/as grupos.

La participación hablada.

Los tiempos totales de participación revelan algunos datos importantes. En primer lugar, que el profesor casi monopoliza el uso de la palabra. En el conjunto de las grabaciones el resultado es de un 80% del tiempo para el profesor frente a un 20% para los alumnos, y eso que se supone que eran sesiones de clase no dirigidas a la explicación propiamente dicha.

En la 1ª grabación, efectuada tras haberles dada un tiempo prudencial para hacer un ejercicio (aplicar la macrorregla «integración» a un texto dado para resumir) y que recoge unos momentos en que se supone deberían intervenir sobre todo los alumnos, arroja estos resultados:

Profesor: 17 minutos, 85% del tiempo.

Alumnos: 3 minutos, 15% del tiempo.

En la segunda grabación se recoge parte de una sesión dedicada al comentario de la novela de Pío Baroja, actividad dedicada entre otras cosas al ejercicio de la lengua oral arroja estos resultados:

Profesor: 23 minutos, 76% del tiempo.

Alumnos: 7 minutos, 24% del tiempo.

Por otra parte, se observa también que sólo unos pocos alumnos participan, y entre estos, alguno solo al ser solicitada su intervención por el profesor. Por ejemplo, en la primera grabación, sólo intervienen 7 alumnos de casi treinta presentes; y en la segunda, de 13 alumnos presentes sólo 6 de ellos intervienen frecuentemente, 4 lo hacen de manera esporádica y el resto sólo cuando se solicita su participación.

A juicio del observador externo participan de manera distinta las chicas y los chicos. Las chicas hablan más bien cuando se las pregunta, los chicos hablan con más libertad y participan más, particularmente el día en que se comentaba la novela. La sesión anterior la participación estuvo más repartida. Todo esto viene confirmado por el análisis de las grabaciones.

Hay que añadir que, en general, tanto en los debates como en las clases normales, como en las sesiones de trabajo en grupo, los diálogos distan mucho de ser fluidos, no se respeta el turno de palabra y no se atiende a quien está hablando en cada momento.

* Preguntas.

A juicio de los alumnos, el profesor no se sirve muy a menudo de preguntas para ver si han comprendido una explicación («a veces» + «raramente» suman un 85% y solo 6 alumnos responden «a menudo» a esta pregunta). El observador externo en cambio, opina lo contrario, cree que si se hacen preguntas, y ambos, alumnos y observador coinciden en que son en general preguntas «abiertas». Esto lo corrobora el análisis de las grabaciones. Por ejemplo, hay muchísimas preguntas que persiguen descubrir el sentido de una expresión, o del comportamiento del personaje de una novela, o del rendimiento funcional en el relato de un determinado episodio o incluso, de afirmaciones aisladas. Ejemplos:

G2 l. 364: «Qué sentido tiene a su juicio este episodio?».

G2 l. 371: «¿Por qué la mayoría del pueblo ha decidido culpabilizar al tío Garrota?».

G2 l. 619: «¿Por qué les puso Dios a adán y a Eva ese impedimento? ¿Que sentido tiene esto realmente para luego trasladarlo a la novela?».

En más de una ocasión, en cambio, se inquiera acerca de una idea muy concreta persiguiendo que el alumno elija para responder una palabra y sólo una que tenemos en mente, quizá por un cierto fetichismo o por más de un exagerado purismo, o quizá porque esa es la palabra sobre la que va a pivotar una explicación posterior que ya teníamos preparada de antemano. Por ejemplo: G1, l. 126-127: «...La idea general, ... ¿de qué está hablando el texto? así, muy en general, muy en general, con una sola palabra; a ver, ¿damos con ella?». Lo mismo en G1 l. 143: «¿Qué pasará?; otras palabras, otras palabras».

Observador externo y alumnos confiesan que no se formulan «pseudopreguntas», pero si reparamos en las grabaciones vemos que las preguntas funcionan a veces como tal, o, en cualquier caso, parece que no están formuladas con intención de que sean respondidas, o al menos, no de inmediato. Obsérvese esta batería de preguntas: «...El título —el Árbol de la Ciencia— decían ustedes que era por la escena esa, ... por el episodio del Génesis en el que Dios pone a nuestros primeros padres ante el árbol de la ciencia y no pueden comer, ... ¿cómo se explica eso? ¿Qué sentido tiene? ¿Por qué Baroja trae a colación el Génesis? ¿Que sentido tiene en la novela esto del árbol de la ciencia frente al árbol de la vida? ¿Por qué ese enfrentamiento? ¿Qué sentido tiene?».

En algún caso detrás de la pregunta sobre alguna observación hecha por el alumno para la que, obviamente, no hay respuesta, se esconde una carga de ironía que va más allá de lo permisible (?) en un diálogo distendido y que puede herir innecesariamente al alumno y tener como consecuencia que no vuelva a tomar la palabra. Esta ironía que se trasluce en algunas observaciones del profesor puede resultar excesiva y por tanto contraproducente. Escuchando las cintas se percibe mejor el «retintín» con el que se entonan algunas frases: G1. l. 117: «...Porque el texto hay que leerlo, ... hay que leerlo»; o en G2 l. 95: «Nadie se ha tomado la molestia de mirar al diccionario, ...?».

Algunas preguntas en que se pone en duda la afirmación hecha por un alumno, «¿Seguro

que no?»: «¿Cree Vd. eso?», etc formuladas con entonación autosuficiente pueden venir a funcionar como un refrendo del estatus del profesor, a confirmarle dentro de la relación con sus alumnos, como el que en última instancia «sabe» lo que dice.

A través de las preguntas, en fin, el profesor controla la marcha del debate, incita a la participación, ej.: «A ver, ¿quién quiere empezar?»; «Vd., ¿quiere seguir?», etc.; tiende puentes entre lo afirmado por algún alumno y cuestiones de concepto, ej.: G2 ls.278-281: «...Eso que dice Eugenia de que, ... ¿de qué puede ser representativo?». A veces, incluso, teledirige un tanto el debate por medio de las preguntas, las utiliza con una función retórica, sirviéndose de ellas para, sin dejar contestar a los alumnos, introducir su propio discurso. Ej.: G2 l.377: «¿qué hay por ahí? ... Yo he querido ver, digamos, ... un comportamiento irracional de la gente.¿No?».

Otros aspectos de la naturaleza del diálogo del aula.

* Respecto a cómo corrige los errores, el observador externo hace notar que si que corrige, que habla de los trabajos presentados, por ejemplo, públicamente, y que denuncia con cierta «energía» los problemas encontrados: apresuramiento en la ejecución, mala estructuración, poco documentación, así como errores sintácticos, ortográficos, de puntuación, etc, a título general e individualmente en casos particularmente problemáticos.

En las grabaciones no se observa casi ninguna corrección, y cuando se corrige se hace con moderación, p. ej.: G2 l. 235: «...Eso me parece que es cuando vuelve de Alcolea del Campo». Etc. En la G2, l. 624 hay un claro ejemplo de rechazo de la formulación de un alumno no tanto por inexacta como por un prurito de purismo: «... Negativa, no exactamente, más bien negativista».

* Por el contrario, hay sobrados ejemplos en los textos de las grabaciones del uso del lenguaje como réplica informativa. Por lo que parece que la «bidireccionalidad» está garantizada. El profesor da constantemente pistas de confirmación al alumno que corroboran lo acertado o desacertado de sus afirmaciones, de que se halla en la forma de comunicación que se espera del él. Por ejemplo se han contabilizado más de trece expresiones del tipo: «sí», «sí, le llama el molinero»; «sí, a ver»; «exacto, exacto»; «exactamente»; «esta precisión está bien»; etc.

A veces esta ratificación se hace por medio de la interpretación (por parte del profesor de lo que dice el alumno) más una pregunta añadida. Ej.: en la G2. 1.294-295: «... ahora lo que persigue es, de algún modo, el conocimiento ¿no? (a Eugenia) ¿no es eso lo que quería decir?».

Es frecuente también encontrar juntas las dos funciones: corroborar lo dicho por el alumno y reformularlo ampliándolo. Ejemplos:

Raquel: «... nadie tenía razón, porque nadie sabía lo que había pagado».

Prof.: «Porque hay una autopsia por medio ¿no? y en ella no se demuestra una cosa ni otra».

Luismi.: «Siempre describe de la misma forma, alto, delgado,...».

Prof.: «Es un miembro de la sociedad decrepita que describe en este capítulo».

En fin, pistas de confirmación hay abundantísimas. Ver líneas: 148, 154, 186, 204, 387, 392, 406, 553, etc.(en la reproducción de las grabaciones)

* Sobre lo que no dejan lugar a dudas las grabaciones es sobre quien dirige el debate. Esta labor de control tiene sus aspectos positivos y negativos. Por un lado puede parecer normal que haya un responsable, un moderador, el profesor, que lleve a buen puerto una clase que de otro modo resultaría quizá caótica, o que vaya marcando las pautas en cuestión de orden, turnos de palabra, incluso en hacer caer a los alumnos en la cuenta de cuestiones importantes que si no se pasarían por alto. Y hay bastantes ejemplos de intervenciones del profesor que tienen esta función; p. ej.: G2. l. 314: «Hay unos acontecimientos ahí que yo creo importantes, ¿a ver si los recuerdas?».

Pero junto a ellos hay también algunos aspectos negativos. A saber: cuando trata de sacar partido a apreciaciones suyas tratando de «imponerlas» de algún modo a los alumnos, Cf. líneas 155 o 181.

El profesor es, asimismo, quien marca el «tiempo», el ritmo del debate. El es quien dice cuando hay que detenerse en algo que a su juicio es importante, o cuando hay que darse prisa, o seguir adelante, o pasar a otra cosa:

Por ejemplo, él es quien autoriza las transiciones:

l. 511: «¡Bueno!; se encuentra con Lulú, y ¿qué pasa?»

l. 549: «¡Bueno!. ¡Bien!, ahora vamos a ver ...».

l. 482: «¡Bueno, cambiando de tercio! ...».

Él es quien decide cuando lo dicho sobre un asunto es ya suficiente o no lo es, a veces de manera un poco arbitraria:

l. 502: «Venga, irápido!»

l. 506: « ¿Y qué más?»

l. 402: «Vamos a ir un poco más deprisa».

Él es quien detenta el poder de dar o quitar la palabra a los alumnos. A ello habría que añadir el empleo a veces de imperativos de dominio, algún exabrupto o incluso algún uso un poco despectivo la que confiere al diálogo un carácter tal, que la circularidad no queda en absoluto salvaguarda. He aquí algún ejemplo de lo dicho.

G1. I. 130: «Vd. dice el futuro, vale, pues ya se calla» (con un tono cortante).

G1. I. 65: « Pero, ... ¡NO! han ido a ... Cuando ustedes leen el periódico en casa, claro, va al grano, no van a andar con gaitas, pero ahora estamos en clase ...»

Estas negaciones rotundas se repiten varias veces.

G2. I. 200: «A ver, Vd., que aún no ha abierto la boca».

* En su gran mayoría los alumnos opinan que el profesor «permite interrumpir su explicación» («siempre» + «a menudo» = 80%), que admite sugerencias (mismos datos), que está abierto al debate («siempre» + «a menudo» = 95%) y que anima a la participación (esto lo corroboran también las grabaciones, como ya hemos dicho, sin embargo, el observador externo (ni las grabaciones) no observa que «interrumpen mucho al profesor, ni que «intervengan» muy activamente en la clase, lo cual vendría a indicar que pese a la buena intención mostrada de animar a la participación y al debate, debe de haber otras razones que dificulten la participación del alumno. Por otra parte, parece que el profesor atiende todas las necesidades de ayuda que se presentan —siempre a juicio del observador externo— y parece que sabe escuchar.

* En otro orden de cosas, cuando se dirige a los alumnos en general los llama de usted, pero luego lo hace a título individual, su posición es ambigua, pues una vez los llama de «tú» y otras de «Vd.». Frecuentemente se sirve de sus propios nombres y apellidos, aunque hay que hacer notar que no los recuerda todos, y a veces tiene que recurrir, señalándolos, a que ellos mismos se lo recuerden.

* En general, en un 85% de los casos, los alumnos afirman que el profesor da bien las instrucciones de las tareas a realizar tanto en clase como fuera de ella lo que indicaría que el conocimiento implícito de ciertas claves por determinado sector de los alumnos en detrimento del resto no parece ser un impedimento para la comunicación fluida. Las grabaciones y la práctica de la clase revelan que esto no es del todo cierto. Como tampoco lo es del todo la sensación expresada por los alumnos de no creer que se de a alguno de ellos/as un trato de privilegio. Realmente es una cuestión demasiado sutil, pero el hecho es que a veces, cuando se hacen comentarios acerca de la conveniencia o la oportunidad de determinadas lecturas por un grado de dificultad o de adecuación a los gustos o sensibilidad de la clase, se hacen observaciones pensando en ciertas personas, incluso un observador atento podría detectar por las miradas o alusiones una finísima red de connivencias entre el profesor y determinados alumnos.

* La valoración que los alumnos hacen del trabajo en grupo es en general positiva, desde el punto de vista que nos interesa. Así, un 70% confiesa hablar mejor cuando lo hace con sus compañeros en grupo, que cuando habla para toda la clase. Asimismo, afirman sentirse menos inhibidos cuando hablan en representación de sus compañeros de grupo. No están tan seguros de enterarse mejor de las cosas cuando la explicación proviene de un compañero. En la conformación de los grupos, las chicas se separan de los chicos y

también los alumnos de la rama de Peluquería se separan de los de Delineación.

3. Conclusiones

La primera evidencia que arrojan los resultados es que pese a los intentos, o por mejor decir, pese a la voluntad expresa de hacer una clase más participativa el profesor monopoliza el uso de la palabra, aun en sesiones de trabajo donde cabría esperar una mayor participación hablada de los alumnos.

Pero no solamente eso, sino que, según el perfil típico de clase que ambas grabaciones nos permiten establecer, (una primera parte donde la palabra es compartida más o menos por el profesor y los alumnos, con intercambio de preguntas y respuestas, etc., y una segunda que se torna más monódica o monológica), es el profesor quien realmente saca las conclusiones y es su opinión la que, imponiéndose sobre el «caótico» intercambio previo de ideas, hace una síntesis sumaria que «pone las cosas en su sitio».

El profesor es, asimismo, quien dirige y controla el debate en todo momento, es quién establece cuando hay que empezar a hablar, cuándo detenerse, cuando acelerar o cuando demorarse en algo, o cuando pasar a otra cosa. Con esto inhibe una función vital que los teóricos asignan al lenguaje del alumno en la inter-locución: su empleo como recurso emancipatorio y como auto realización, estrangula la reversibilidad o «circularidad», impone un contexto o marco de relación asimétrico y consigue, mediante la ironía, los imperativos de dominio, preguntas en las que se ponen en duda aseveraciones de los alumnos o mediante el uso reiterativo del pronombre personal de primera persona, refrendar el estatus del profesor y confirmarse, dentro de la relación con los alumnos, como el que en su última instancia «sabe» lo que dice.

Esta definición de «si», mitad explícita mitad implícita ensombrece otros aspectos positivos de la interacción a juicio tanto de los alumnos como del observador externo y que pone de manifiesto el análisis de las grabaciones; a saber:

Primero: el buen funcionamiento del lenguaje en tanto que réplica informativa.

Segundo: el tipo de preguntas que utiliza, por lo general abiertas, e inquiriendo por el sentido general de cuestiones de contenido abordadas en la clase (aunque algunas enmascaran, como hemos visto, una funcionalidad retórica al servicio del propio discurso del profesor y/o sirven para controlar el debate).

Tercero: un grado más que aceptable de comprensibilidad —con el escollo de las digresiones—, inteligibilidad, ritmo, expresividad y otros aspectos formales, excepción hecha de algunas concesiones a lo excesivamente coloquial.

Cuarto: acierta, al parecer, en la explicitación de las tareas a realizar, no parece excesivamente riguroso en la corrección de errores y tampoco muestra, al menos de

manera ostensible, predilección por determinados grupos o individuos.

Respecto a la ambivalencia en el trato dispensado a los alumnos (llamarlos a veces de «usted» y a veces de «tú» de forma aleatoria) a nuestro juicio, puede crear en los alumnos un cierto desquite, cuando no desconfianza, porque pudieran no saber a que atenerse y no saber, a su vez, como tratar al profesor. Hay que ser extremadamente riguroso en esto, así como en aprenderse y utilizar los nombres de pila de todos los alumnos.

En su conjunto la experiencia ha resultado muy positiva. Y esto es muy importante desde la perspectiva de la investigación-acción: en el curso con el que hemos realizado el estudio y que ha tenido que colaborar con el diario-encuesta, con las grabaciones, la presencia en clase de un observador externo, etc., implicándose por tanto en la experiencia, ha funcionado mejor que el otro curso del mismo grado y nivel (que podría servir como grupo de control), se ha puesto más interés en el trabajo del aula y los resultados, a igualdad de actividades programadas, han sido mucho mejores, salvándose muchos escollos de participación, de confianza mutua profesor-alumno, de trato, etc., que en el otro curso han persistido. Desde el punto de vista de la participación hablada, empero los dicho en el párrafo primero, los resultados también han sido más satisfactorios.

Bibliografía

- ELLIOTT, J.: «El profesor como investigador». *International Encyclopedia of Education*.
- KEMMIS, S.: *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.
- NUNAN, D.: «Looking at teacher», cap. 2 de *Understanding Language Classrooms*. New York: Prentice Hall, 1989.
- ROCA, J., VALCARCEL, M.S., VERDÚ, M.: «Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el enfoque por tareas», en *Revista de Formación del Profesorado*, 8, 1990, pp. 25-46.
- SEVILLANO, M. L.: «Análisis de las interacciones en el aula», en *Comunidad Educativa*, mayo, 1987, pp. 11-13.
- TITONE, R.: *El lenguaje de la interacción didáctica*. Madrid: Narcea, 1986.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1987.

ANEXO I. Diario-encuesta.- (A rellenar por el alumno)

A. EL LENGUAJE DEL PROFESOR.-

1. Comprensibilidad.

- 1.1. ¿Emplea palabras difíciles de entender?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
- 1.2. ¿Se explica con claridad?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
- 1.3. ¿Utiliza analogías o ejemplos para hacer más comprensible su explicación?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
- 1.4. ¿Repite suficientemente las cosas?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...

2. Gestos y ademanes.

- 2.1. ¿Cómo valoras la actuación del profesor desde el punto de vista de los gestos, ademanes, posturas, etc? ¿Te resulta natural y te da confianza?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
- 2.2. ¿Cómo está más tiempo? Sentado: ..., de pié: ... o andando entre las mesas ... ?
- 2.3. Te sientes más cómodo cuando el profe está sentado: ..., de pié: ..., o andando entre las mesas: ...?
- 2.4. Te pones más nervioso cuando el profesor se aproxima a ti para preguntarte?
Siempre ..., a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...

3. Entonación, ritmo, inteligibilidad.

Cuando habla el profesor observas que:

- 3.1. Lo hace muy bajito..., o levanta mucho la voz... o se mantiene en un tono agradable ...
- 3.2. Adopta un tono coloquial ... o parece que habla desde un púlpito
- 3.3. Te resulta monótono ... o tiene un ritmo cambiante ...
- 3.4. Habla pausadamente ..., o por el contrario, demasiado deprisa de forma que resulta difícil seguirlo ...

B. INTERACCION PROFESOR/ALUMNO.

1. ¿Se sirve el profesor de preguntas para comprobar que los alumnos han entendido?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
¿Cómo son esas preguntas?
2. a) Preguntas «abiertas», es decir, que varias respuestas pueden ser aceptables ...
3. b) Preguntas de tipo «acertijo», puesto que persiguen una respuesta y sólo una, y muy concreta.
4. ¿Formula el profesor «pseudopreguntas» (falsas preguntas), es decir, preguntar por preguntar, dando la impresión de que no le interesa la respuesta?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
5. ¿Hace preguntas «reales», es decir, sobre cosas que ignora y, para saberlas, se dirige a vosotros en busca de información?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca...
6. ¿Hace preguntas acerca de cómo trabajáis y estudiáis?
siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
7. ¿Te permite «interrumpir su explicación» en buen grado para aclararte dudas que le puedas ir presentando?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...

8. ¿Admite sugerencias sobre el asunto que se está tratando y las incorpora a la explicación?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
9. ¿Está abierto al debate y la controversia?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
10. ¿Anima a la participación hablada, a que aportéis vuestros puntos de vista?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
11. ¿Da bien las instrucciones sobre las tareas a realizar en el aula o fuera de ella?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca...
12. ¿Observas por el tono, gestos, etc., que el profesor tiene predilección o se muestra más abierto y comunicativo cuando le interpelan determinados alumnos/as que cuando lo hacen otros?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
13. ¿Cuándo debatís en grupo hablas con más libertad que cuando lo haces para toda la clase?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...
14. ¿Cuándo hablas para toda la clase pero «en representación» del grupo, te sientes menos inhibido?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca.
15. ¿Cuándo trabajáis en grupo, se da el caso de que con ayuda de algún compañero te enteras mejor de algunas cosas que cuando las explica el profesor?
Siempre ... a menudo ... a veces ... raramente ... nunca ...

OBSERVACIONES:

ANEXO II. Tabla de observación para observador externo.

A. El lenguaje del profesor.

1. Comprensibilidad.

¿El profesor explica con claridad y orden?

¿Emplea palabras difíciles de entender para el alumno?

¿Repite suficientemente las cosas?

¿Utiliza analogías o ejemplos que hagan más comprensible su explicación ?

2. Gestos y ademanes.

¿Cómo puede valorarse la actuación del profesor desde el punto de vista de los gestos, ademanes y posturas? Irradia confianza y seguridad en sí mismo o, por el contrario; está nerviosa y tenso.

¿Crees que desde este punto de vista el profesor parece una persona distinta dentro y fuera de clase?

¿Cómo está más tiempo, sentado, de pie o moviéndose entre los grupos? Observa si esto puede influir en el comportamiento verbal de los alumnos, si su proximidad les pone nerviosos, etc.

3. Entonación, ritmo, inteligibilidad.

¿Habla en voz baja, normal o levanta la voz excesivamente?

¿Adopta un tono coloquial o «profesoral»?

¿Su discurso es monótono o tiene un ritmo vivo y cambiante?

¿Habla pausadamente, con parsimonia o demasiado deprisa, lo que dificulta a tu juicio que se le entienda bien o, en cualquier caso, limita la comprensión en un grado tal que impide que se generen réplicas?

B. La interacción profesor-alumnos-grupos.

1. ¿Se sirve el profesor de preguntas para comprobar que los alumnos han entendido?
¿Cómo son esas preguntas?
2. a) Preguntas abiertas, es decir, que varias respuestas pueden ser aceptables.
3. b) Preguntas tipo «acertijo» puesto que persiguen una respuesta y sólo una, muy concreta, a veces una palabra o un monosílabo.
4. ¿Formula «pseudopreguntas» es decir, preguntar por preguntar, dando la impresión de que no le interesa la respuesta, o sólo para acallar posibles murmullos?
5. ¿Hace preguntas «reales», es decir, sobre cosas que ignora y, para enterarse se dirige a los alumnos en busca de información?
6. ¿Hace preguntas acerca de cómo trabaja o estudia el alumno?
7. ¿Permite «interrumpir» su explicación de buen grado para aclarar dudas que sobre la marcha puedan plantearle?
8. ¿Admite sugerencias sobre el asunto que se está tratando y las incorpora a la explicación?
9. ¿Está abierto al debate y a la controversia? En tales circunstancias, ¿observas que, de alguna manera, por medio de interrupciones, órdenes o preguntas «teledirige» el debate?
10. ¿Anima sinceramente a la participación y a que los alumnos aporten sus puntos de vista?
11. ¿Atiende todas las demandas de ayuda?
12. ¿Se dirige a los alumnos por su nombre?
13. Observa si el profesor sabe «escuchar» cuando es interpelado por los alumnos.
14. ¿Cómo «encaja» las preguntas inoportunas?
15. ¿Corrige públicamente defectos de expresión hablada o escrita? Observa el tono que adopta en las correcciones.
16. ¿Rechaza la formulación de un alumno no por inexacta sino porque no se adapta a las convenciones estilísticas impuestas por él?
17. ¿Se sirve de expresiones metacognitivas del tipo: «esto que os voy a decir ahora es muy importante»; «ahora prestad mucha atención»; «tomad buena nota de esto»; «no olvidéis nunca que ...», etc.?
18. ¿Observas cierta «complicidad» con los alumnos que «saben», que «aprecian», a través de determinadas alusiones cultivadas que para el resto de los alumnos permanecen opacas?
19. ¿Observas, por el tono, gestos, etc., que el profesor tiene predilección o se muestra más abierto o comprensivo cuando le interpelan determinados grupos o individuos?
20. ¿Observa en que medida el criterio de valoración de las producciones lingüísticas de los alumnos se fundamenta en la dicotomía abstracto/concreto?

OTRAS OBSERVACIONES: