

FUNCIONES DEL LENGUAJE EN EL AULA

*Marta Rojas Porras
Nidia García Lizano
Margarita Brenes Fonseca*

Introducción

Esta investigación focaliza aspectos del lenguaje oral en el aula, dado que éste constituye uno de los elementos más importantes en el proceso educativo: por su medio se transmite gran parte de la información, se promueven procesos cognoscitivos, y se definen y cristalizan las relaciones entre el maestro y sus alumnos, definición que incluye la comunicación de expectativas con respecto a las conductas aceptadas o esperadas en el contexto escolar.

La observación y el registro sistemático del intercambio oral que se da naturalmente en el aula posibilitan el estudio de sus relaciones con el proceso de socialización y de aprendizaje que se realiza en la escuela (Cazden, 1986).

Se recurre, en este trabajo, al enfoque microetnográfico, pues éste permite la observación y descripción del fenómeno en su contexto natural y, además, la interpretación con respecto al contexto educativo, psicológico y socio-cultural en el cual se produce.

Dentro de esta perspectiva, el propósito de este estudio es brindar un análisis de las funciones del lenguaje oral utilizado por la maestra y por los niños en el aula.

Se caracteriza esta interacción verbal desde un punto de vista de funciones pragmáticas del lenguaje, específicamente y en términos de para qué se usa el lenguaje en la clase, cuáles son los propósitos de las emisiones orales de la maestra y de los niños.

En síntesis el objetivo de esta investigación es la descripción del lenguaje de los participantes en el aula y el análisis de las funciones que dicho lenguaje adquiere en ese contexto.

Con base en estas funciones se analiza la relación entre la interacción verbal en la clase y el proceso enseñanza-aprendizaje que favorece u obstaculiza.

Marco teórico

La microetnografía parte de que no se puede comprender la conducta humana sin entender el marco dentro del cual los participantes interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones. Señala que la práctica de imponer limitaciones a priori, a la información impide descubrir las perspectivas de los participantes sobre eventos determinados (Saville-Troike, 1982).

Desde el enfoque microetnográfico, el aula se concibe como una comunidad cuya organización social se establece por medio de la labor conjunta de sus participantes (Cazden, 1986). Estos requieren desarrollar destrezas y habilidades específicas y conocer las reglas y procedimientos apropiados para conducirse adecuadamente en la clase.

El conocimiento de las reglas y procedimientos que los miembros de la comunidad del aula poseen, puede ser captado por medio del estudio sistemático del lenguaje que se da naturalmente en ese contexto de aula (Cazden, 1986).

Dentro de este contexto lingüístico y social, la interacción verbal en el aula se puede definir como la elaboración de ciertas situaciones comunicativas basadas en el conocimiento y en la valoración que, tanto el maestro como los educandos, dan a esas situaciones determinadas.

Es así como, en el marco de estudios del lenguaje y su relación con el proceso de socialización, se hace necesario tener presente el concepto de competencia comunicativa.

Se entiende por tal, el conocimiento que necesita el hablante o el oyente para utilizar apropiadamente las formas lingüísticas (cuándo hablar, de qué, con quién, de qué forma). Es la capacidad de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla y de evaluar la actuación de los demás. Esta competencia es, por tanto, integral, incluye las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos; también las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con otros códigos de la conducta comunicativa (Hymes, 1971)

Uno de los componentes principales de la competencia comunicativa del individuo lo constituye un amplio conjunto de esquemas o estructuras abstractas para manejar eficazmente determinados tipos de problema: cómo contar un chiste, presentar a la gente, dar una conferencia, etc.

Estos esquemas hacen uso tanto de la experiencia individual como del comportamiento y de los preceptos de los demás. Existen diferencias entre la gente en los esquemas que desarrollan para resolver determinados problemas y en los rangos de problemas para los que poseen esquemas específicos.

Por lo que respecta a los escolares, no sería sorprendente encontrar que algunos de ellos adoptan un rango de esquemas más eficaz que otros. Hudson (1981) plantea, que si los esquemas reflejan experiencias, sería posible, entonces, que la escuela proporcionara experiencias a todos los niños que los condujeran a formar cualesquiera clases de esquemas necesarios para el éxito en la escuela.

En el ámbito de la competencia comunicativa se ubica la interacción verbal, por cuanto esta última supone el desarrollo de la primera, pues implica cómo usar el lenguaje en situaciones sociales. Es decir, la interacción verbal es un proceso eminentemente social en el cual las expresiones se eligen de acuerdo con normas reconocidas por todos los miembros de una comunidad (Bolaños, 1982)

El concepto de competencia comunicativa es abordado en los estudios de etnografía de la comunicación, en los que el centro es la comunidad de habla. Interesan, entonces, los patrones que organizan los eventos comunicativos en esa comunidad y las formas en que estos interaccionan con otros sistemas de cultura, es decir, la manera en que el significado social se comunica.

La etnografía de la comunicación se ha preocupado por el estudio del aula como comunidad de habla, y es, de esta manera, como esta disciplina se convierte en instrumento de análisis para el campo educativo. Surge entonces un área de estudios etnográficos de la comunicación, denominada "discurso del aula".

Courtney Cazden (1986) explicita en qué sentido interesa el fenómeno lingüístico para el análisis del discurso de la clase, desde una perspectiva de la investigación educativa. En los estudios del "discurso del aula" se analiza el sistema de comunicación de ésta. Su centro de interés es el contexto o sistema de reglas para la interacción que media entre los participantes y el sistema socio-cultural del aula.

En estos análisis, el lenguaje es concebido como un medio sumamente importante para el proceso educativo: se enseña, fundamentalmente, por medio del habla y, de igual manera, los estudiantes demuestran al maestro cuánto han aprendido.

Los aspectos fundamentales que se consideran en estos estudios son: análisis de los eventos y de las estructuras de participación, características del habla de la maestra, diferencias culturales y trato diferencial, interacción entre niños, relación entre el discurso del aula con aprendizaje de los niños.

Desde los puntos de vista anteriores, el estudio del sistema de comunicación del aula es revelador de los procesos cognoscitivos y socio-culturales que la comunidad del aula favorece u obstaculiza y no debería ser ignorado por quienes se interesan en el aprendizaje o la enseñanza.

Este estudio, entonces, analiza la interacción verbal que se da en el aula, por lo que se ubica, dentro del campo de la etnografía de la comunicación y, más específicamente, dentro de los análisis que se ocupan del discurso del aula.

Procedimiento metodológico

1. Selección del sitio y negociación de la entrada

De acuerdo con la metodología escogida para el desarrollo de este estudio, la selección de los sujetos y de los sitios de investigación se debe realizar mediante un proceso participativo, que promueva la anuencia conjunta de los involucrados en la investigación.

Por ello la definición del sitio para investigar y la negociación de la entrada exigieron un trabajo de campo preliminar.

Como resultado de este proceso se obtuvo el acceso a una escuela ubicada en una comunidad urbano-marginal de San José. Con la aprobación del director de la escuela y de los maestros de los grupos se acordó trabajar con dos secciones de primer año en 1986 con 58 niños como total de ambas clases. Durante 1987 se continuaron observando, estos mismos grupos, que cursaban ya su segundo año de la Educación General Básica. En 1988 el énfasis estuvo en el trabajo de entrevistas con las maestras.

2. Recolección de la información

Se recogieron datos mediante las siguientes técnicas:

- Observación participativa y no participativa de las actividades en el aula, con las siguientes condiciones: dos investigadoras para observación, sesiones de 80 minutos, dos sesiones semanales por aula.
- Registro por medio de notas escritas de situaciones lingüísticas y extra lingüísticas concomitantes (gestos, tonos, golpes, etc.)
- Grabaciones ocasionales de la interacción verbal en diferentes situaciones del quehacer escolar.
- Toma en video-cintas de muestras de la interacción en el aula en diferentes situaciones.
- Entrevistas y conversaciones con maestros y alumnos.

3. Análisis de Datos

Para analizar la información recogida se siguieron dos fases: "reducción de datos" e "interpretación".

3.1. Reducción de datos

En este procedimiento se llevaron a cabo actividades tales como:

- Búsqueda de elementos comunes y discrepantes.
- Clasificación de datos recogidos mediante la elaboración de taxonomías.
- Establecimiento de interrelaciones entre los datos.
- Identificación de funciones y categorías del lenguaje.

3.2. Interpretación de datos

El objetivo de esta fase consiste en generar hipótesis explicativas sobre el fenómeno estudiado. Con este fin se utilizan los siguientes procedimientos:

- Discusión periódica de las interpretaciones particulares de cada investigador.
- Análisis comparativo de la participación verbal del maestro con los niños y de los niños entre sí, en las diferentes situaciones del quehacer educativo y en los distintos niveles examinados.
- Discusión con los maestros participantes sobre las interpretaciones que realizaron las investigadoras, con el fin de enriquecerlas y de obtener una visión más cercana de la realidad. De esta manera, se construyó conjuntamente un conocimiento de la misma realidad.

Conviene aclarar que, aunque para efectos de expresión se ha dividido la metodología en diferentes etapas y fases, en este enfoque no puede existir un límite preciso entre la etapa de recolección de datos y la del análisis, sino más bien el proceso se caracteriza por un constante devenir de una a otra.

En forma simultánea a la recolección de los datos, los investigadores se reunieron periódicamente, al menos una vez cada semana, con el

fin de comparar y contrastar los datos, preguntas y temas que emergieran de la investigación. Este proceso se realizó con el fin de generar preguntas, hipótesis y las estrategias necesarias para investigar nuevas interrogantes surgidas.

En la reducción de los datos hubo varias fases de análisis. En un análisis preliminar, con base en las notas recopiladas, se fueron elaborando taxonomías. Estas se fueron refinando y, en una etapa posterior, fueron validadas. Todo este proceso implicó que se desecharan algunas categorías con las que se contaba, se adecuaban otras y se incluyeran nuevas.

Para garantizar que los datos obtenidos, con la aplicación de estas taxonomías, fueran válidos y confiables, las investigadoras analizaron, por separado, las mismas observaciones. Posteriormente se compararon y se discutieron los resultados de dicha aplicación. De esa manera se obtuvo, además consenso sobre la comprensión de cada rubro de la taxonomía.

Una vez logradas las taxonomías que posteriormente se explicitan, se hizo una selección de los registros de 85 sesiones observadas, con un total de 4.985 intervenciones orales, en las que se aplicaron las taxonomías, con un proceso de codificación que permitiera resultados numéricos para complementar los datos cualitativos.

La participación de varias observadoras en los grupos, durante tiempos prolongados, permitió reconocer en la información recolectada patrones comunes y repetidos sistemáticamente.

Estos patrones se validan en las discusiones periódicas de las investigadoras, en las entrevistas frecuentes a la maestra y con el análisis de las video-cintas.

Resultados

1. Las taxonomías

En un estudio descriptivo del lenguaje del aula las categorías para clasificar dicho lenguaje, las cuales emergen como producto del establecimiento de patrones comunes y permiten explicar las funciones del habla en ese contexto, son a la vez camino y producto del proceso investigativo. Por eso la descripción de estas taxonomías se incluye en el apartado de resultados.

De esta forma para organizar los datos obtenidos en relación con el lenguaje de la clase, se elaboraron tres taxonomías: una para el lenguaje de la maestra, otra para el lenguaje del niño en interacción con la maestra y la tercera para el lenguaje del niño en interacción con otros niños.

CUADRO 1

Lenguaje de la maestra en interacción con los niños

Categorías																							
Control:	Lenguaje para establecer la disciplina y para referirse a la conducta.																						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Subcategorías</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Orden</td> <td>Como simple llamada de atención.</td> </tr> <tr> <td>Amenaza</td> <td>Con propuesta de castigo futuro.</td> </tr> <tr> <td>Regaño</td> <td>Reprensión con maltrato de la autoestima</td> </tr> <tr> <td>Estímulo positivo o negativo</td> <td>Apreciación sobre la conducta.</td> </tr> <tr> <td>Normativa social</td> <td>Forma de establecer valores conductuales que trascienden el ámbito de la clase.</td> </tr> </tbody> </table>	Subcategorías	Descripción	Orden	Como simple llamada de atención.	Amenaza	Con propuesta de castigo futuro.	Regaño	Reprensión con maltrato de la autoestima	Estímulo positivo o negativo	Apreciación sobre la conducta.	Normativa social	Forma de establecer valores conductuales que trascienden el ámbito de la clase.										
Subcategorías	Descripción																						
Orden	Como simple llamada de atención.																						
Amenaza	Con propuesta de castigo futuro.																						
Regaño	Reprensión con maltrato de la autoestima																						
Estímulo positivo o negativo	Apreciación sobre la conducta.																						
Normativa social	Forma de establecer valores conductuales que trascienden el ámbito de la clase.																						
Guía:	Lenguaje para dar indicaciones sobre el funcionamiento de la clase.																						
Académico:	Lenguaje para desarrollar el contenido programático ya sea en forma expositiva o interrogativa.																						
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Subcategorías</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Expositivo</td> <td> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Subcategorías</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Informativo</td> <td>En términos netamente informativos</td> </tr> <tr> <td>Pro-reflexión</td> <td>Induce a la reflexión.</td> </tr> <tr> <td>Evaluativo</td> <td>Brinda retroalimentación sobre el trabajo académico de los niños</td> </tr> </tbody> </table> </td> </tr> <tr> <td>Interrogativo</td> <td> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Subcategorías</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Repetición</td> <td>Conduce a la reproducción del contenido académico.</td> </tr> <tr> <td>Complementación</td> <td>Inicia una expresión para que el niño la complete</td> </tr> <tr> <td>Pro-reflexión</td> <td>Induce al niño a la reelaboración del contenido.</td> </tr> </tbody> </table> </td> </tr> </tbody> </table>	Subcategorías	Descripción	Expositivo	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Subcategorías</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Informativo</td> <td>En términos netamente informativos</td> </tr> <tr> <td>Pro-reflexión</td> <td>Induce a la reflexión.</td> </tr> <tr> <td>Evaluativo</td> <td>Brinda retroalimentación sobre el trabajo académico de los niños</td> </tr> </tbody> </table>	Subcategorías	Descripción	Informativo	En términos netamente informativos	Pro-reflexión	Induce a la reflexión.	Evaluativo	Brinda retroalimentación sobre el trabajo académico de los niños	Interrogativo	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Subcategorías</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Repetición</td> <td>Conduce a la reproducción del contenido académico.</td> </tr> <tr> <td>Complementación</td> <td>Inicia una expresión para que el niño la complete</td> </tr> <tr> <td>Pro-reflexión</td> <td>Induce al niño a la reelaboración del contenido.</td> </tr> </tbody> </table>	Subcategorías	Descripción	Repetición	Conduce a la reproducción del contenido académico.	Complementación	Inicia una expresión para que el niño la complete	Pro-reflexión	Induce al niño a la reelaboración del contenido.
Subcategorías	Descripción																						
Expositivo	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Subcategorías</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Informativo</td> <td>En términos netamente informativos</td> </tr> <tr> <td>Pro-reflexión</td> <td>Induce a la reflexión.</td> </tr> <tr> <td>Evaluativo</td> <td>Brinda retroalimentación sobre el trabajo académico de los niños</td> </tr> </tbody> </table>	Subcategorías	Descripción	Informativo	En términos netamente informativos	Pro-reflexión	Induce a la reflexión.	Evaluativo	Brinda retroalimentación sobre el trabajo académico de los niños														
Subcategorías	Descripción																						
Informativo	En términos netamente informativos																						
Pro-reflexión	Induce a la reflexión.																						
Evaluativo	Brinda retroalimentación sobre el trabajo académico de los niños																						
Interrogativo	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Subcategorías</th> <th>Descripción</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Repetición</td> <td>Conduce a la reproducción del contenido académico.</td> </tr> <tr> <td>Complementación</td> <td>Inicia una expresión para que el niño la complete</td> </tr> <tr> <td>Pro-reflexión</td> <td>Induce al niño a la reelaboración del contenido.</td> </tr> </tbody> </table>	Subcategorías	Descripción	Repetición	Conduce a la reproducción del contenido académico.	Complementación	Inicia una expresión para que el niño la complete	Pro-reflexión	Induce al niño a la reelaboración del contenido.														
Subcategorías	Descripción																						
Repetición	Conduce a la reproducción del contenido académico.																						
Complementación	Inicia una expresión para que el niño la complete																						
Pro-reflexión	Induce al niño a la reelaboración del contenido.																						
Personal social:	Lenguaje sobre contenidos de la vida de la maestra o del niño.																						
Interrupciones:	Lenguaje sobre otros trámites o asuntos ajenos al desarrollo de la lección																						

A continuación, las taxonomías. Para efectos de lograr mayor claridad sobre ellas, se presentan ejemplos que ilustran la primera taxonomía.

Como se anunció anteriormente, para efectos de una mejor comunicación, se anota un testimonio numerado, para cada categoría.

Lenguaje control

En relación con las subcategorías del lenguaje control y de los testimonios que se presentan, debe tenerse en cuenta que el tono de la expresión es, muchas veces, el rasgo refinitorio y que este es imposible de reproducir en el texto escrito.

Propio: Mario, guarde ya la comidita (tono de orden).(1)

Amenaza: ¿Qué es lo que pasó con ustedes que no entienden?. El que está conversando no le doy el examen y le pongo un cero. (2)

Regaño: John, ¡vaya a su lugar! ¡ya vamos a empezar con lo que siempre! ¡se me sienta!. (3)

Estímulo positivo: -¡Qué bien que se están portando hoy! (4)

Estímulo negativo: Juan José, no hay manera de que usted se porte bien. (5)

Normativa social ante quejas, el maestro dice: ¿Qué es eso? Un hombre no le puede pegar a una niña. Ustedes saben cómo se llaman estos hombres. Los hombres así se llaman...

Niños, (coro) responden: ¡cobardes! (6)

Guía o instrucción para la organización del trabajo: "Yo lo que dije es que cuenten de uno en uno pasando la pelota (7).

¡Rápido! (8)

¡Guarden todo ahora! (9)

¡Escuchen! (10)

Lenguaje académico

Con respecto al lenguaje académico, referido al lenguaje del maestro para exponer o hacer preguntas sobre el conocimiento, se anotan los siguiente ejemplos:

Retroalimentación

¡Jorge, qué feo está leyendo! (11)

A ver, lea más seguidito! (12)

Ante el trabajo que le enseña un niño:

¡Ve, qué lindo! (13)

Pro-reflexión

En su exposición o preguntas el maestro conduce al niño a una reflexión, hacia la crítica, la creatividad o el pensamiento divergente.

Casi no hay ejemplos de este tipo de lenguaje en clase; sin embargo, el siguiente testimonio podría mostrarlo.

A partir de un acontecimiento fortuito, como fue el paso de una ambulancia cuya sirena sonaba pidiendo vía, la maestra conduce a los niños a elaborar hipótesis de lo que pudo haber pasado. Aprovecha la circunstancia para integrarla al tema.

M: Pasó una ambulancia ¿Qué pasaría?

1 Niño: Un accidente.

2 Niño: Seguro unos señores no tuvieron cuidado con las señales de tránsito y ocurrió un accidente. (14)

Continúan contando experiencias conocidas.

Informativo, pregunta reproductiva o de complete:

Exposición o preguntas netamente de reproducción del conocimiento.

Evento: ejercicio sobre letras

M: ¿Cuál es el nombre de esta letra?

Coro: Eme

M: Vamos a leerlas todas (Los niños repiten en coro)

M: Si hay letras mayúsculas hay que

Coro: :Respetarlas

M: Pero, revisando las tareas me encuentro letras que las pusieron sin _____

Coro: Mayúsculas. (15)

Lenguaje personal-social

M: -Eduardo, que le pasó, por qué suda tanto?

Niño: Es que andaba jugando con mi novia.

Oí, agregó la maestra en tono cariñoso, mientras el niño asentía con la cabeza. (16)

-Sobre niño que falta M le dice a otro:

Si lo ves en el potrero le decís que dijo la niña que venga a conversar. (17)

Interrupciones

Están copiando la tarea y, de pronto M pregunta:

- ¿Quiénes trajeron de cepillito hoy?
Lo ponen ahí y ahorita lo recojo. (18)

Ante un niño que manifiesta que buscan en la puerta M expresa:

- ¡Comedor niños!

Todos salen en carrera al comedor. (19)

2. Análisis de los resultados

- Sobre la presentación de los datos

La información sobre los resultados obtenidos con la aplicación de estas taxonomías se debe entender en los siguientes términos:

- En 1986 se codificaron 40 observaciones (20 en cada grupo). En 1987 se codificaron 45 (23 y 22 respectivamente).

CUADRO 2

Lenguaje del niño en interacción con la Maestra

Categorías		
Demandas de atención:	Situaciones en que el niño presenta diferentes solicitudes verbales al maestro.	
	Subcategorías	Descripción
Contenido Programático	Información	Solicita comentarios, explicaciones, aclaraciones.
	Participación	Solicita tomar parte en el trabajo de la clase
	Evaluación	Solicita retroalimentación sobre su trabajo.
Guías		Solicita orientación sobre procesos o rutinas de la clase.
Quejas		Acusaciones sobre el comportamiento de otros compañeros.
Académico:	Lenguaje concerniente al contenido programático en cuanto a exposiciones o respuestas a las preguntas del maestro.	
	Subcategorías	Descripción
Exposición	Información	Expone términos netamente reproductivos
	Reflexión	Comenta el contenido académico de manera que lo elabora
	Retroalimentación	Expone evaluaciones sobre el contenido académico
Respuestas-	Repetición	Reproduce el contenido académico
	Complementación	Completa la pregunta del maestro, llena el espacio en blanco
	Reflexión	Reelabora sobre el contenido académico
	Guías	Sobre procesos o rutinas de clase
Respuesta al Control:	Reacción verbal con respeto al control del maestro	
Personal Social:	Contenidos sobre la vida del niño o del maestro.	
Interrupciones:	Lenguaje sobre otros trámites o asuntos ajenos al desarrollo de la lección.	

CUADRO 3

Lenguaje del niño en interacción con otros niños

Categorías

 Académico: Lenguaje concerniente al contenido programático.

Subcategorías	Descripción
Intercambio de materiales de trabajo	Para cooperar entre sí con el préstamo de material
Explicaciones	Para ofrecer aclaraciones o resolver dudas.
Comentarios	Para agregar información complementaria.

 Personal - Social: Lenguaje sobre la vida de la maestra o de los niños.

Subcategorías	Descripción
Intercambio de objetos personales	Para interactuar entre sí en el préstamo de objetos personales.
Asuntos personales o sociales	Para interactuar entre sí sobre asuntos de su vida.

 Control: Lenguaje para establecer la disciplina.

Subcategorías	Descripción
Acusaciones	Informar culpando a otros sobre asuntos relativos a la disciplina.
Mofas	Se fastidian o se ridiculizan entre ellos mismos sobre asuntos de disciplina.

- Las instancias de ocurrencias del lenguaje, en sus diversas modalidades, remiten al número de veces que se anota esa forma de lenguaje en el total de las observaciones. Se presentan, entonces, datos porcentuales de las ocurrencias, según modalidad, en relación con el total de ocurrencias de lenguaje de cada taxonomía.

- Se hace una relación porcentual entre el total de ocurrencias por cada taxonomía con respecto al total del lenguaje de la clase.

- El promedio de ocurrencias por sesión, de estas diversas modalidades del lenguaje, se refiere al promedio de ocasiones en que se presentó esa modalidad de lenguaje durante las sesiones observadas en las cuales se anotó esa conducta.

- Se ofrecen datos porcentuales que representan el número de sesiones observadas en las que ocurrió la modalidad de lenguaje, en relación con el número total de observaciones.

- En la presentación de los datos se cambian los nombres de los lugares, escuelas, maestros

y niños, para garantizar el anonimato y la privacidad de los sujetos involucrados.

2.1. Lenguaje del maestro en interacción con los niños

Para analizar más detenidamente el lenguaje académico, con el fin de observar si promueve la mera reproducción del contenido académico o su elaboración, se integran en el Cuadro No.5 elementos de las categorías de exposición y preguntas en dos nuevas categorías. Se manifiesta una tendencia muy marcada a utilizar el lenguaje en términos del control de la conducta del niño.

Este lenguaje adquiere diferentes manifestaciones: control propiamente dicho, amenazas, regaños, llamadas de atención, retroalimentación positiva o negativa sobre la conducta del niño y, en algunos casos, se

CUADRO 4

Lenguaje del maestro en interacción con los niños

Porcentajes y ocurrencias		% de lenguaje	X % de sesiones	Ocurrencias por sesión	
Control	Orden	19	92	8	
	Amenaza	2	35	2	
	Regaño	3	43	3	
	Estímulo ± Norma social	1	16	0	
	Total	27	92	8	
Guía		37	98	12	
Académico	Expositivo	Informativo	8	73	4
		Reflexivo	0	10	0
		Evaluativo	4	57	3
		Total	12	73	4
	Interrogativo	Repetición	11	79	6
		Complementación	5	56	3
		Reflexivo	3	34	3
	Total		19	79	6
	Total		31	79	6
	Personal Social		1	19	2
Interrupción		4	56	3	

trasciende la situación particular en busca de sentar valores y normas sociales para el niño.

Aunque el lenguaje control no se puede considerar siempre en términos negativos, lo que sí resulta quizá contraproducente es el énfasis con el cual se manifiesta, de manera que conforma en la clase un clima de prohibición, de normativa y de rigidez. Interfiere el proceso mismo de aprendizaje, pues es tal su preponderancia que constriñe otras posibilidades.

En cuanto a las instrucciones en las que se expresan las guías para definir los procedimientos

por seguir en el trabajo de la clase, los maestros tienden a ser muy repetitivos.

Podría plantearse, entonces, o que las guías no son claras para los niños, por lo que constantemente demandan su reiteración; o que las expectativas del maestro, en relación con los que el niño es capaz de seguir, son bajas.

Las observaciones sugieren que la falta de formación de hábitos para el trabajo independiente, es una consecuencia de un maestro demasiado directivo, poco flexible en las posibilidades de variación de procedimientos de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, promueve un trabajo y un pensamiento unilateral y reproductivo, desfavoreciendo, el pensamiento crítico y divergente.

CUADRO 5

Reproducción		Elaboración	
Subcategorías	%	Subcategorías	%
Exposición Informat.	8	Exposición pro-reflexión	0
Interrogación de complementación	5		
Total	24	Total	3

2.2. Lenguaje de los niños en interacción con la maestra

Con respecto a esta taxonomía de las intervenciones de los niños en su relación con la maestra, el lenguaje se utiliza, fundamentalmente, para referirse al contenido académico

y, es manifestado, en la mayoría de los casos por respuestas de reproducción y de complete.

Las demandas de atención de los niños constituyen un aspecto relevante de la clase. Es interesante anotar que un niño tan demandante coincide con un maestro excesivamente guiador de los procedimientos de la clase y controlador de las conductas de los niños.

Es importante destacar, también, que pareciera que se muestra una fuerte tendencia a excluir de la clase el lenguaje que aporte información personal y social del niño.

2.3. Lenguaje del niño en interacción con otros niños

Con respecto a los resultados de esta tercera taxonomía, podemos decir que la interacción

de los alumnos entre sí no es una estructura de participación incorporada dentro del quehacer educativo del aula; por el contrario, cuando emerge es percibida como una interferencia por parte de la maestra.

Por ejemplo, en situaciones como las dinámicas de grupo, se notó que la interacción entre los niños es muy controlada por el docente. En algunos casos, aunque aparentemente se propicia la interacción entre ellos, con la distribución física del espacio para el trabajo en grupo, las actividades que se plantean no incorporan verdaderamente la interacción ni un intercambio cooperativo hacia una finalidad común.

Cabe destacar que en las intervenciones de los niños entre sí, la categoría que se refiere a

CUADRO 6

Lenguaje del niño en interacción con el maestro

PORCENTAJE Y OCURRENCIAS		% de lenguaje	% de sesiones	X Ocurrencias por sesión	
DEMANDAS ATENCION	Contenido Programático	Información	5	45	2
		Participación	4	40	2
		Evaluación	3	31	2
		Guías	9	60	2
		Quejas	10	62	3
		Total	31	62	3
ACADEMICO	Expositivo	Retroalimentación	2	21	2
		Información	7	40	3
		Reflexión	0	3	3
		Reproducción	29	87	6
	Respuestas	Complete	12	65	3
		Reflexión	4	24	3
		Guías	11	67	6
	Total	63	87	6	
	Respuestas al control		1	12	2
	Personal social		4	32	2
	Interrupción		2	15	1

lo personal y social representa el porcentaje más alto.

La presencia del lenguaje control en las intervenciones de los niños parece reproducir el modelo de interacción de la maestra con sus alumnos en estas aulas.

En síntesis, la interacción verbal de la clase está fuertemente controlada y definida por la maestra: de un total de 4 985 intervenciones orales, un 65% corresponden al lenguaje de la maestra, un 25% al lenguaje del niño en interacción con la maestra y un 9% al lenguaje del niño en interacción con otros niños.

Conclusiones

En términos generales estos resultados expresan que las tendencias percibidas configuran, en estas clases, un proceso de enseñanza-aprendizaje fuertemente controlado por la maestra. Con mucha frecuencia se repiten, se agregan instrucciones y se supervisan manifestaciones del comportamiento del niño.

Gran parte de las intervenciones de la maestra se ubica en el lenguaje guía y en el lenguaje control, lo cual parece representar una excesiva dependencia de los niños en la elaboración de sus trabajos. También podría remitir a un afán del maestro por aspectos que atañen puramente a establecer los límites del comportamiento de los niños en la clase y por inculcarles una normativa social aceptada y privilegiada por la escuela.

Resultados parecidos plantea Stubbs (19-85), al encontrar que en las aulas hay un control altamente asimétrico por parte de los profesores sobre el diálogo en el aula: dominan la conversación, tanto por la cantidad de discurso que emiten, como por el uso de ciertas secuencias de discurso. Por su parte, en el análisis de la cultura del fracaso escolar, realizado en Chile, se expresa que como resultado de estas y otras formas de control, se manifiesta una relación vertical y autoritaria del docente con sus alumnos. Agregan que en la forma de socialización que la escuela exige para su normal funcionamiento, destaca

CUADRO 7

Lenguaje del niño en interacción con otros niños

Porcentaje y ocurrencias	% de lenguaje	% de sesiones	Ocurrencias por sesión	
Académico	Intercambio de materiales de trabajo	6	32	1
	Explicaciones	5	20	2
	Comentarios	11	34	2
	Total	22	34	2
Personal-social	Intercambio de objetos personales	3	16	2
	Asuntos personales o sociales	29	45	3
	Total	32	45	3
Control	Acusaciones	3	14	2
	Mofas	5	22	2
	Total	8	22	2
Con investigadoras	35	52	3	

la pasividad y la sumisión (López y otras, 1984).

Frente a un lenguaje netamente de control, el del desarrollo de los contenidos académicos resulta restringido. Este hecho se ve enfatizado por la preponderancia del lenguaje limitado a la reproducción del contenido.

Se llevan casi a su mínima expresión aquellos espacios orales que podrían promover la reflexión y la elaboración del contenido, más bien, en la mayoría de los casos las preguntas van referidas a verificar, en términos de reproducción, lo estudiado en clase.

Los datos perfilan un proceso educativo directivo, centrado en la información, con preponderancia de un patrón de pregunta-respuesta reproductiva.

En relación con estos comentarios, Courthney Cazden (1986) plantea que un medio común de instrucción, característico de la cultura escolar es la necesidad de respuesta inmediata por parte del alumno: las respuestas del alumno son esenciales para el progreso de la lección y las respuestas esperadas por el maestro son obvias.

Stubbs (1985) manifiesta que a pesar de las críticas al patrón pregunta-respuesta, este se ha mantenido estable durante los últimos cincuenta años, con las mismas condiciones reproductivas.

Los datos de la investigación etnográfica realizada en Chile (López y otras, 1984) confirman que las prácticas escolares se centran en la enseñanza más que en el aprendizaje, y que uno de los ejes centrales es la repetición mecánica y la falta de significación de los contenidos para los alumnos. El alumno aprende a responder lo que el profesor espera y en la forma que él quiere.

En términos generales, las intervenciones verbales para la retroalimentación que se les brinda al niño, y para lo personal y social son mínimas.

Esta característica coincide con la apreciación planteada por Gabriela López y otras (1984) en la que expresan que:

"Los contenidos aparecen desconectados de la experiencia. Se aprende a través de lo que dicen los profesores y los textos. No se observan en la escuela y el maestro interés por la cultura popular ni por incorporar las vivencias de los alumnos como motivación o base para el aprendizaje. Muchos de los elementos de la cultura de los alumnos, de sus familias y de su clase social son reprimidos,

desacreditados o ignorados, en beneficio de la imposición de las pautas culturales de la clase media (las del profesor o del programa escolar). Este distanciamiento, entre otros efectos, contribuye a quitarle sentido al aprendizaje, convirtiéndolo en un formalismo vacío". (p: 361)

En síntesis, el espacio verbal de la clase está acaparado por el maestro y aquellos aspectos propios del proceso alfabetizador y socializador de la escuela, reemplazados por formas de control.

Se configura un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el maestro domina el espacio verbal de la clase, centrado en el control de la conducta, reiterativo, con formulación de guías poco claras para el niño y favorecedor de la dependencia y ajeno al contexto socio-cultural del niño.

El hecho ya señalado, de la falta de incorporación del lenguaje personal y social del niño a los procesos del aula, preocupa por cuanto podría ser un elemento obstaculizador del conocimiento que el maestro requiere sobre la cultura del niño, en función de la adecuación curricular para estas zonas y también en función de darle un real sentido humano a la educación.

Bibliografía

- Assael, J y otros. *La cultura del fracaso escolar*. Chile: Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar, 1983.
- Avalos, B. "Training for better teaching in the word: lessons from research" En *Teaching & Teacher Education*. Vol 1, No.4, 1985.
- Bolaños, S. *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Editorial Trillas. 1982
- Cazden, G y otros. "Classroom Discourse". *Handbook of Research on Teaching*. New York: Mc Millan, 1986.
- Delgado, V. y otros. *Resumen del diagnóstico evaluativo de la educación costarricense*. Costa Rica: IIMEC, 1986.
- Esquivel, J. *Situación de la educación pre-universitaria en Costa Rica*. Costa Rica: IIMEC, 1986.

- Fishman, J. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1979.
- Hymes, D. "What is ethnography?". Pennsylvania: Graduate School of Education, University of Pennsylvania, 1977.
- Hudson, R.A. *La sociolingüística*. Barcelona: Editorial Amagrama, 1981.
- López, G. y otras. *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1984.
- Rockwell, E y otros. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., 1986.
- Rojas, M. y otros. *Interacción verbal en el aula: análisis microetnográfico en una escuela de una comunidad urbano marginal en Costa Rica* Costa Rica: IIMEC (En prensa).
- Saville-Troike, M. *La etnografía de la comunicación. Una introducción*. Baltimore: Editorial Basil Blackwell Publisher Limited, 1982.
- Stubbs, Michael. *Lenguaje y escuela: Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Editorial Cincel-Kapeluz 1984.