



Interacción verbal y procesos pedagógicos

Lucila Obando Velásquez

*Docente investigadora Universidad Pedagógica Nacional
y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*

La investigación «*La interrogación en el aula: elemento de interacción comunicativa y desarrollos conceptuales*» busca explicar el papel que juega este tipo de modalidad enunciativa en el aula y los diversos usos que de ella hacen los docentes y los estudiantes en contextos académicos, desde una perspectiva interactiva y cognitiva, por cuanto se considera que el lenguaje en el aula unifica lo cognitivo y lo social.

El presente resumen recoge algunas ideas en torno a ciertos aspectos relevantes en el ámbito de la pragmática lingüística (análisis del discurso) y al proceso pedagógico, como un proceso interactivo de producción en el que hay compromiso tanto de docentes como de estudiantes en su calidad de interlocutores.

El hecho de reconocer el aprendizaje como generador de nuevas formas de pensamiento, no excluye, sino que confirma la prioridad de los procesos comunicativos en la acción pedagógica. La situación académica implica, entonces, la preparación de estrategias que posibiliten intercambios enriquecedores de experiencias intelectuales, técnicas y socio-afectivas entre los miembros del proceso pedagógico: maestro y estudiantes.

Como ser humano el alumno es, en esencia, un sujeto que comunica y que debe formarse en el constante intercambio y para el permanente crecimiento en comunidad. Es decir, debe propiciarse la socialización, no sólo de ideas, sino de conductas y valores en todas las etapas de la educación a partir de procesos de interacción verbal, puesto que en la acción pedagógica la relación que se establece entre el sujeto emisor (el maestro) y los sujetos destinatarios (los estudiantes), busca, ante todo, el intercambio constante de saberes con el consecuente avance cognitivo y en valores que ello implica.

Bien sabemos que en el aula de clase tienen lugar un sin número de interacciones verbales y que gracias a ellas se ponen en relación las experiencias, tanto de alumnos como de maestros, en procura de conocimientos, del desarrollo de competencias y potencialidades que encuentran en el aula un contexto apropiado para la puesta en escena de un número infinito de vivencias, de puntos de vista, de creencias y opiniones que constituyen lo que se ha venido denominando, en esta investigación, «nuestro universo mental».

De lo anterior podemos inferir que si los procesos pedagógicos son procesos de interacción verbal ellos son, fundamentalmente,

encuentros humanos de carácter institucional, es decir, regidos por principios de control que deben propiciar la discusión, la crítica y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes en un ambiente propicio para ello, puesto que determinadas características de las instituciones educativas hacen de la comunicación un elemento decisivo, en primera instancia, porque el lenguaje es el medio a través del cual los estudiantes expresan gran parte de lo que han aprendido, así como lo manifiesta el investigador británico Barnes (1976):

«la expresión oral en clase unifica lo cognitivo y lo social»

En segundo lugar, porque las instituciones educativas son los ambientes humanos más concurridos, en los que las metas que se pretenden alcanzar son reconocidas por la sociedad en general, y en los que el maestro mantiene el control, que no puede verse como negativo, dado que se propone alcanzar los objetivos de la educación. Michael Stubbs (1983) admite que la mayor parte del control en la conversación sobre un tema es ejercido por el docente, lo cual evidencia los pocos privilegios de los estudiantes y las pocas oportunidades que suelen tener éstos de interactuar verbalmente en el aula, pero se debe reconocer que:

«...todavía no se ha descrito el conjunto de estrategias verbales que el docente emplea para controlar la clase». (Stubbs, 1983:56).

En tercer lugar, porque a través de las interacciones comunicativas se ponen de manifiesto las identidades de quienes participan como interlocutores.

Carton (1985) reconoce el discurso oral interactivo como un proceso dinámico de producción, en el cual los interlocutores se comprometen a partir de sus intenciones comunicativas y del empleo de estrategias discursivas, a participar dentro del proceso comunicativo, pues el discurso es el resultado de una serie de decisiones que cada participante toma, a todo momento, en función de su discurso.

En ese sentido, el investigador francés, antes mencionado, considera que existen tres niveles, tres dimensiones en la estructuración del discurso regidas cada una por sus propias convenciones y desa-

rolladas de acuerdo con las reglas que les corresponden según su organización:

- Un plan interactivo que pone de manifiesto la colaboración de los diferentes participantes en la construcción del discurso y la organización de sus contribuciones en una sola interacción».
- Un plan temático o proposicional, a partir del cual se organiza la transmisión y recepción de información. La estructuración discursiva de la información, obedece, en efecto, a leyes internas todas ellas en relación con los contextos interactivos e ilocutivos en los cuales tiene lugar el enunciado.
- Un plan ilocutivo en el que se organizan las secuencias de las diferentes fuerzas ilocutivas. (Carton, 1985: 86-87).

En la consideración del discurso como co-construcción se admite que las bases de la co-construcción humana se encuentran en la mente de los sujetos, particularmente, las actitudes, la competencia lingüística o pragmática y el entorno cultural.

Dado que el concepto de «negociación» se utiliza con bastante frecuencia en los estudios referidos a la utilización del lenguaje en situaciones de comunicación, consideramos pertinente relacionar este aspecto con la co-construcción y la interacción, en general, pues admitimos que son conceptos de gran utilidad si se quiere analizar el discurso en el aula, ya sea como proceso interactivo, en general, o con propósitos didácticos en particular.

Sabemos que la noción de negociación de sentido presenta el significado como un trabajo de cooperación entre los participantes de un discurso, tanto en la organización temática como en la organización interactiva e ilocutiva (necesidad de cooperación)¹. Por ello, establecemos una estrecha relación entre dicha concepción y la realidad comunicativa que tiene lugar en las aulas de clase, puesto que en ellas es donde mejor puede darse un trabajo cooperativo (entre docentes y estudiantes), que permita la negociación y la construcción de sentido con el avance conceptual como resultado.

Con base en lo planteado anteriormente, sugerimos la reactivación de estrategias y acciones pedagógicas, especialmente comunicativas, tendientes a poner en juego la participación activa de los estudiantes, como una forma de aprendizaje en la que ellos sean considerados interlocutores válidos, respetuosos de la palabra del otro y co-construtores de su propio conocimiento, pues seguimos afirmando que ellos poseen un «universo mental» que les permite ser sujetos activos en los procesos pedagógicos, que no son otra cosa que procesos de interacción humana.

Consideramos que si se piensa en reactivar las estrategias pedagógicas en el aula, debemos presentar algunas de las concepciones que existen con respecto a las estrategias en el ámbito de la interacción comunicativa y reconocer su validez en la comunicación propia del aula.

El concepto de estrategia ha sido ampliamente desarrollado en las dos últimas décadas y ofrece, entre otros los trabajos de A. Weyser (1975), D. Levy (1979), Haverkate (1983), Heritage (1990/91), Brown y Levinson (1978/87).

Para A. Weyser (1975), por ejemplo, el habla siempre es estratégica, puesto que el hablante debe elegir entre acciones alternativas de acuerdo con lo que quiere conseguir. Weyser establece distinción entre «recursos comunicativos» y «estrategias comunicativas». Los primeros son medios empleados por el hablante para que el oyente

reconozca sus propósitos al emitir un enunciado. Los segundos se encaminan a lograr un determinado propósito a través de un enunciado sin que el oyente reconozca dicho propósito es decir, que el hablante emplea una forma de ocultamiento de su intención.

Por su parte, D. Levy (1979) concibe una estrategia comunicativa como el proceso mental con el cual un hablante alcanza un fin comunicativo: una expresión comunicativa.

Con el discurrir del tiempo el concepto de estrategia ha ido evolucionando y alcanzando mayor consolidación. Así encontramos que las concepciones de Haverkate (1983) y Heritage (1990/91) ofrecen a los estudiosos de la interacción comunicativa mayores perspectivas teóricas y de análisis.

En primera instancia, Haverkate considera que los hablantes se preocupan constantemente por desarrollar estrategias que les permitan tener éxito en sus actos de habla. Inicialmente, considera que tales estrategias son de dos tipos: las que se emplean de manera automática como en los saludos y las que conllevan un plan por parte del hablante como en cierto tipo de solicitudes, peticiones, reclamos, etc.

En segundo lugar, Haverkate establece distinción entre estrategias «globales» y «locales». En las primeras está involucrado el propósito general de la interacción, el cual las determina, en cierta forma. Tal es el caso de las conversaciones en el ámbito social, de los debates políticos, de los discursos, etc. Las segundas dependen de la interacción y están determinadas por las actitudes del oyente frente a los enunciados emitidos por el hablante.

Además de las concepciones presentadas hasta el momento, se ha establecido diferencia entre estrategia entendida en 'sentido común' y 'estrategia cognitiva', distinción hecha por Heritage (1990/91).

En relación con la primera acepción se ha planteado que tiene afinidad con el sentido común, cuya perspectiva se orienta hacia la naturaleza de la selección y la racionalidad. El segundo sentido del término 'estrategia' proviene de la psicología cognitiva y es empleado, cada vez más, por los estudiosos de la interacción. Este término se encuentra bajo el dominio cognitivo e involucra lo consciente, lo racional y la acción. Heritage también reconoce la validez de esta concepción y al respecto plantea:

«La atracción del uso de estrategia cognitiva en su apropiado dominio deriva del hecho que los modelos de procesos cognitivos que emplea ponen de manifiesto propiedades que incluyen agentes que nosotros podemos considerar como racionales.» Heritage (1990/91:314).

La psicología, la ciencia cognitiva, y la teoría de la comunicación han trabajado sobre los modelos que implican la extensión de las nociones derivadas de la actividad consciente e inconsciente es decir, que operan en el dominio de lo cognitivo. Para los investigadores, de los campos antes mencionados, resulta bastante significativa la distinción que hace Heritage con respecto a 'estrategia' porque como analistas deben saber con cuáles estrategias están interactuando los sujetos y con cuáles pueden interactuar ellos.

El concepto de estrategia se ha difundido, de manera considerable, entre los estudiosos de la interacción, sin embargo, es necesario reconocer que la propuesta de Brown y Levinson (1978/87) es la que ha logrado mayor desarrollo. Estos autores relacionan el concepto de interacción con el de cortesía.

1. Para la ampliación de este tema consúltese Gumperz, 1979.

2. Véanse los trabajos de Gordon-Lakoff, 1975; Searle, 1975; Schegloff, 1972; Grice, 1976.



Brown y Levinson (1987) plantean que existen algunos actos que pueden ser amenazadores tanto para el éxito de la interacción como para «la cara» del emisor, por ejemplo, una orden. Además, consideran que la elección de la estrategia adecuada depende de las circunstancias en que se desarrolla la interacción y del tipo de acto que se quiere realizar. Los investigadores antes mencionados establecen una escala de estrategias determinada por el grado de riesgo que implica la realización del acto.

De lo anterior se infiere que, nosotros como hablantes, somos conscientes de la amenaza potencial de nuestros actos y a ello le sumamos la intención con que los llevamos a cabo. Además, algunas veces podemos predecir el tipo de actitud de nuestros interlocutores, ya sea por el conocimiento que tenemos de ellos o por la conciencia que tenemos de la amenaza potencial de nuestros actos cuando interactuamos con ellos.

Igualada Belchí (1994:333) propone la siguiente definición de estrategia:

«...recurso empleado por el enunciador en un intercambio conversatorio con el fin de lograr determinados fines sin perturbar el desarrollo del mismo; es decir, sin poner en peligro la cara del enunciatario o la suya propia. El mecanismo consiste en reforzar o atenuar la fuerza ilocutiva del acto realizado...».

En relación con lo presentado, anteriormente, podemos admitir que en los procesos pedagógicos, también, es útil la distinción de las estrategias empleadas por los sujetos en su interacción, puesto que consideramos que tanto las estrategias «globales» y «locales» como la «estrategia en sentido común» y la «estrategia cognitiva» se emplean en el aula, aunque pensamos que deben privilegiarse las estrategias cognitivas por el tipo de situación comunicativa que allí se genera, la cual busca fundamentalmente, el avance conceptual de los estudiantes.

INTERACCIÓN COMUNICATIVA EN EL AULA DE CLASE.

El tema de las «Colectividades en acción» ha sido desarrollado por G.Lerner (1993) quien reconoce que en un salón de clase cuando un profesor presenta una lección a toda la clase, los estudiantes participan, en parte, como coprotagonistas (coincumbents) de una pequeña y 'única' asociación de sujetos que es la clase. En ella los turnos al hablar alternan entre el profesor y los estudiantes como una asociación (McHoul, 1978; Mehan 1979, 1982)³.

En relación con lo anterior podemos señalar que una pregunta del profesor puede ser dirigida a la clase como un todo y que frente a ella los alumnos pueden asumir como colectividad y producir una respuesta en coro, pero bien sabemos que dentro del ámbito educativo este tipo de respuestas no tienen mucho reconocimiento a pesar de que se presentan con cierta frecuencia en el aula. La poca aceptación de las respuestas en coro se debe a que el docente no puede precisar si realmente todos y cada uno de sus estudiantes poseen los conocimientos que él supone deben tener y porque los más tímidos encuentran un excelente amparo y a la vez un impedimento para la expresión espontánea.

Por ello, se ha indicado a los estudiantes que deben hacer una solicitud, para responder a las interrogaciones formuladas por el do-

cente, levantando su mano para ser elegidos como sujetos que asumen el papel de interlocutores válidos que, conocedores de la respuesta, aportan su saber a la colectividad y se convierten en sujetos partícipes del proceso de interacción comunicativa en el que tienen lugar numerosos actos de enunciación.

La solicitud que los estudiantes hacen para responder a los interrogantes que formula el profesor en clase se puede incluir dentro de las normas de tipo institucional que rigen a las colectividades, porque como ya lo habíamos planteado, en el aula de clase se llevan a cabo encuentros humanos de carácter institucional que están regidos por principios de control y la solicitud de turno para responder puede ubicarse dentro de este tipo de principios.

Consideraremos a continuación algunos ejemplos que ilustran lo que hemos planteado hasta el momento:

(1). Primera interacción.

- Profesor: ¿ Por quién fue escrito el libro que vamos a analizar hoy?
- Estudiante A: Gabriel...(Dice el primer nombre y calla)
- (Hay silencio repentino).
- Clase: Gabriel García Márquez. (Responden al unísono).

(2). Segunda interacción.

- Profesor: ¿ Por qué se clasifica esta obra como una novela (Con el libro en la mano formula la pregunta)
- (Varios alumnos levantan sus manos).
- Profesor: (Señala a Gloria para que responda).

(3). Tercera interacción.

- Profesor: ¿En qué año fue escrita la novela «El otoño del patriarca»?
- Estudiante B: (Levanta su mano).
- Estudiante C: En 1975.
- Clase: En 1975. (Todos al unísono)

En la primera interacción notamos que la pregunta del profesor fue dirigida a la clase como un todo, por lo cual generó una respuesta en coro, mientras que en la segunda intervención los estudiantes solicitan turno para responder, levantando sus manos. En la tercera intervención se hacen presentes las dos formas anteriores.

Un turno cedido a la clase, como en la tercera intervención, posibilita diferentes formas de participación y se convierte en una especie de invitación o de orden para responder una pregunta o para proveer una solución sistemática a un problema determinado, lo cual nos permite hablar de una acción (responder) que resulta relevante para la clase como una asociación.

Cuando se dirige la interrogación a la clase como un todo, como en la primera interacción, se propicia la respuesta simultánea o en coro que pone de manifiesto la orientación de los estudiantes hacia una participación asociada o compartida. En este tipo de respuestas los estudiantes coordinan el tiempo y el ruido (la sonoridad) de su habla y producen una respuesta al unísono. (Lerner, 1993). Cada respuesta no sólo es producida en el mismo momento como otras respuestas, sino en la misma dirección.

3. Consúltense los trabajos de Schegloff, 1987.

4. En situaciones como esta, un estudiante puede responder espontáneamente o el profesor puede seleccionar un estudiante para que responda sin esperar que las manos sean levantadas para solicitar el turno. También puede suceder que el profesor y los estudiantes no asuman, necesariamente, la clase como un todo por diversas razones, entonces, la lección es presentada como para un pequeño grupo y los turnos para participar pueden alternar entre el profesor y el pequeño grupo, de tal manera que las preguntas del profesor pueden ser tratadas como preguntas para el conjunto y propiciar una respuesta en coro.

Con base en lo anterior podemos afirmar que en las aulas de clase, al igual que en las instituciones de dirección pública, hay tendencia por parte de los profesores, a dirigir la clase como una asociación y que éstos pueden establecer la relevancia de las respuestas dadas por los miembros de la clase cuando la consideran como un todo⁵.

Con las ideas presentadas hasta el momento, en relación con las interacciones verbales, sólo hemos querido referirnos de manera global a las formas más usuales de interacción, cuando se trata de colectividades como es el caso del aula de clase, y a la manera como ellas posibilitan la participación activa de los estudiantes, sujetos portadores de un saber y de una conciencia social.

CONTROL DE LA COMUNICACIÓN EN EL AULA DE CLASE.

La concepción interactiva de la comunicación tiene en cuenta el tipo de control que se ejerce sobre las actividades mentales del interlocutor a partir del discurso y de la función reguladora que cumple el lenguaje cuando el emisor se dirige a su interlocutor.

En este apartado se intenta presentar algunas reflexiones en torno al control de la comunicación en el aula de clase de acuerdo con los planteamientos de Stubbs (1983:61).

La enseñanza ha sido considerada como la situación social en la que, al menos, uno de los participantes se ocupa activamente de controlar el sistema de comunicación. (Stubbs, 1983:61). Los profesores ejercen diversos tipos de control, de manera constante, sobre el habla de sus alumnos ya sea corrigiendo el lenguaje que estos emplean, comprobando si los estudiantes están siguiendo el discurso que, ellos como docentes, utilizan para referirse a un tema en particular, comentando de modo crítico sus respuestas o su participación, etc.

Bien sabemos que los docentes dedican mucho tiempo y esfuerzo para mantenerse en contacto con su grupo, pues el éxito de una clase radica en la manera como el docente atrae y mantiene la atención de los estudiantes. Este aspecto es muy importante no sólo desde la perspectiva del control social, sino por las implicaciones de orden cognitivo que ello tiene, dado que la función primordial de las instituciones educativas es propiciar la adquisición sistemática de nuevos conocimientos.

El discurso propio del aula de clase difiere de otros dirigidos a colectividades en cuanto al tipo de información transmitida y en cuanto al tipo de colectividad. Un docente construye enunciados con los

sugerimos la reactivación de estrategias y acciones pedagógicas, especialmente comunicativas, tendientes a poner en juego la participación activa de los estudiantes, como una forma de aprendizaje en la que ellos sean considerados interlocutores válidos, respetuosos de la palabra del otro y co-constructores de su propio conocimiento

cuales explica, interroga, informa, define, corrige, solicita, ordena, estimula, sanciona, etc. Mientras que un conferencista, por ejemplo, no necesita preguntar u ordenar, él, fundamentalmente, informa. Un comentarista deportivo enfatiza en la descripción, un político busca la persuasión, el convencimiento y la adhesión de su auditorio.

A lo largo de la presente investigación se ido encontrando que el discurso en el aula presenta múltiples aspectos, merecedores de análisis, como los estereotipos generales de comportamiento lingüístico tanto del docente como de los estudiantes⁶, el poder y el control ejercido por los docentes sobre sus alumnos, lo cual les da pocas oportunidades de actuar como interlocutores (cf. Barnes, 1969).

Durante el proceso investigativo se han registrado algunos ejemplos extractados de observaciones y de grabaciones de clases de Ciencias Sociales, Ciencias y Lengua Materna en colegios de Educación Básica Secundaria de la ciudad de Santafé de Bogotá.D.C. para ejemplificar el tipo de interacción comunicativa que se genera allí. Las expresiones empleadas por los docentes durante las situaciones particulares de comunicación se han extractado sin llevar a cabo ningún tipo de cambio, con el propósito de ser lo más fiel posible a la comunicación en el aula de clase, puesto que los datos transcritos fielmente se con-

vierten en una fuente y a la vez en «un mecanismo de distanciamiento útil que demuestra aspectos complejos de la coherencia conversacional que pasamos por alto como conversadores u observadores reales» (Stubbs, 1983:35). Es decir que a través de los datos transcritos tendremos la opción de aproximarnos, de manera precisa, al uso real del lenguaje en situaciones concretas de comunicación y el mecanismo que Stubbs considera útil permite «detectar lo extraño de la palabra familiar» (Garfinkel, 1967:38).

En las interacciones estudiante-profesor se han encontrado enunciados que, dadas sus características, pueden clasificarse en un sistema de categorías y funciones dentro del discurso propio del aula de clase en el que, como ya lo señalamos, los docentes emiten enunciados para explicar, interrogar, informar, definir, corregir, solicitar, ordenar, estimular, sancionar, etc.

En los registros magnetofónicos se destaca el predominio de los enunciados interrogativos y se seleccionan ejemplos que ilustran el control ejercido, en cada situación particular, dentro del proceso de comunicación.



5. Algunas interacciones en el aula de clase se organizan de tal manera que propicien oportunidades a los estudiantes para participar como interlocutores. Por ejemplo, los estudiantes pueden ser divididos en 'grupos cooperativos de aprendizaje'. Durante estas sesiones, en las cuales los alumnos interactúan dentro de sus respectivos grupos, el profesor debe orientar la clase no como una asociación de individuos, sino como un conjunto de grupos. Para establecer los turnos de participación puede nombrar los jefes de grupo o que los grupos los elijan y señalar el orden de participación para responder a las preguntas.

6. Amplíese con la obra de Atkison, 1981.